

EDUCATIO®

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

RENDSZERVÁLTÁS ÉS OKTATÁSPOLITIKA 1989–2009

KIÉ A RENDSZERVÁLTÁS?	423	<i>Kozma Tamás</i>
HÁTRÁNYOS HELYZET – A CIGÁNYSÁG AZ ISKOLÁBAN	436	<i>Forray R. Katalin</i>
PÁRTOK AZ OKTATÁSPOLITIKA ERŐTERÉBEN	447	<i>Nagy Péter Tibor</i>
LEHET-E FONTOLVA HALADNI AZ OKTATÁSÜGYBEN?	461	<i>Bajomi Iván</i>
RENDSZERVÁLTOZÁSOK AZ OKTATÁS FINANSZÍROZÁSÁBAN	473	<i>Polónyi István</i>
NEVELÉSÜGYÜNK HÚSZ ÉVE	492	<i>Sáska Géza</i>

EDUCATIO[®] INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK
TIZENNYOLCADIK ÉVFOLYAM NEGYEDIK SZÁM 2009 – TÉL MEGJELENIK NEGYEDÉVENKÉNT

FŐSZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

FŐSZERKESZTŐ HELYETTESEK: CSÁKÓ MIHÁLY ÉS FEHÉRVÁRI ANIKÓ

E SZÁM TANULMÁNYAIT SZERKESZTETTE: SÁSKA GÉZA

LEKTORÁLTA: GOMBÁR CSABA

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (*VALÓSÁG*) CSÁKÓ MIHÁLY, FEHÉRVÁRI ANIKÓ
(*KUTATÁS KÖZBEN*), FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ, LISKÓ ILONA[†], LUKÁCS PÉTER,
NAGY PÉTER TIBOR, POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA, TOMASZ GÁBOR (*SZEMLE*)

SZERKESZTŐSÉG ÉS KIADÓHIVATAL: 1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8.

TELEFON, FAX: (06-1) 235-7200

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT, ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON,
ÖTVEN NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI ÍV KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK.
LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK
FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZNAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT,
ILLETVE KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL
<http://www.hier.iif.hu/hu/educatio.php/>
ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN. AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

EDUCATIO[®]

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES

FOCUSED ON EDUCATION

EDITOR IN CHIEF: TAMAS KOZMA

THE JOURNAL IS PUBLISHED FOUR TIMES A YEAR (600 PAGES).

POSTAL ADDRESS: H-1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8., HUNGARY

ANNUAL SUBSCRIPTION: \$ 300 ON SURFACE DELIVERY OR \$ 450 BY AIR

(OR THE EQUIVALENT IN ANOTHER CURRENCY), TO ANY ADDRESS.

ORDERS MAY BE PLACED TO OUR POSTAL ADDRESS OR DIRECTLY THROUGH OUR WEBSITE

<http://www.hier.iif.hu/hu/educatio.php/>

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

E SZÁM MEGJELENÉSÉT AZ OKTATÁSÉRT KÖZALAPÍTVÁNY TÁMOGATTA.



© Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2009. Minden jog fenntartva.

ISSN 1216-3384

Felelős kiadó: az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Nyomdai munkák: Rózsa Nyomda, Érd

Tipográfia: font.hu

E szám tanulmányainak szerzői

KOZMA TAMÁS – prof. emeritus, Debreceni Egyetem ✂ FORRAY R. KATALIN –
professzor, PTE BTK ✂ NAGY PÉTER TIBOR – tudományos tanácsadó, OFI-WJLF
✂ BAJOMI IVÁN – szociológus, ELTE Társadalomtudományi Kar ✂ POLÓNYI
ISTVÁN – egyetemi tanár, Debreceni Egyetem ✂ SÁSKA GÉZA – tudományos fő-
munkatárs, ELTE Oktatás és Ifjúságkutató Központ, EKF ✂ SÓLYOM ANDREA –
tanarsegéd, Sapientia EMTE ✂ GERGELY JÚLIA – PhD hallgató, Corvinus Egyetem
✂ NAGY ANIKÓ – főiskolai tanársegéd, DE ✂ MIHÁLY ORSOLYA – egyetemi
hallgató, ELTE ✂ D. FARKAS CSILLA – PhD jelölt, Debreceni Egyetem ✂ GERŐ
MÁRTON – PhD-hallgató, ELTE TÁTK ✂ HERMAN ZITA – egyetemi hallga-
tó, ELTE TÁTK ✂ TÖZSÉR ZOLTÁN – egyetemi hallgató, Debreceni Egyetem ✂
CEGLÉDI TÍMEA – PhD-hallgató, DE BTK ✂ NÉMETH NÓRA VERONIKA – PhD-
hallgató, Debreceni Egyetem ¶

(a tartalommutató folytatása)

VALÓSÁG ----- 509

Akik a szerkesztőbizottság körkérdéseire válaszoltak: *Kelemen Elemér,*
Kálmán Attila, Szemkeő Judit

KUTATÁS KÖZBEN ----- 519

Erdélyi fiatalok politikához való viszonyának kutatása közben felmerülő
problémákról (*Sólyom Andrea*) – Iskolai szegregáció - másképpen (*Gergely*
Júlia) – Az emlékeink olyasvalamik, amelyekért hálásnak kell lennünk
(*Vargáné Nagy Anikó*) – Az első osztályos olvasókönyvek olvasmányainak
világképe és értékszemlélete (*Mihály Orsolya*) – Felekezetek felsőoktatási
szerepvállalása Kelet-Közép-Európában (*D. Farkas Csilla*)

SZEMLE ----- 551

A változás lehetőségei (*Gerő Márton*) – Egyenlőtlenségváltozás(ok) a ke-
leti blokkban (*Herman Zita*) – Láthatáron egy „rejtőzködő” diszciplína?
(*Tözsér Zoltán*) – Az oktatáson innen, a „Partiumon” túl (*Ceglédi Tímea*
& *Németh Nóra Veronika*)

SUMMARY ----- 561

SZERZŐINKHEZ

Az Educatio minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok *copyrightja* a folyóiratot kiadó Felsőoktatási Kutatóintézeté, hacsak szerződés erről másként nem rendelkezik. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások és a lap arculatához való igazítás jogát a szerkesztőség fenntartja.

A beküldött dolgozatokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg az egy szerzői ívet (40 000 karakter), és két nyomtatott példányban érkezik (elégséges oldalmargóval, lapszámozva). Külön lapon kérjük mellékelni a dolgozat egy-két bekezdésnyi kivonatát és a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné magát, a szerződéskötéshez szükséges személyi adatokat és azt a címet, ahová a kefelevonatot kéri). Elektronikusan is kérjük az állományt (adathordozón vagy elektronikus postafiókunkba). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni, a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákkal egyelőre sajnos nem tudunk mit kezdeni), grafikon esetén az adatokat is kérjük. A hivatkozásokra, lábjegyzetekre nézve formai kikötésünk nincs, azokat átszerkesztjük a lap tipográfiájának megfelelően.

A kefelevonatokat elküldjük, hogyha erre elégséges idő marad. A javított példányokat három napon belül kérjük visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elvégezni. Jelentősebb változtatásokat nem tudunk elfogadni.

KIÉ A RENDSZERVÁLTÁS?

A MIKOR A RENDSZERVÁLTOZÁSNAK épp csak az elején tartottunk, 1992-ben, könyvet adtam közre. A kötet – sok vita után – a *Reformvitáink* címet kapta (Kozma 1992). Benne azok az írások olvashatók, amelyek a fordulat előtt, illetve a fordulat hevében készültek (mintegy pótolva a szerző pártpolitikai aktivitásának hiányát). Bő másfél évtized távlatából elég különös olvasmány; megállapításait, bár itt-ott visszaköszönnek, jórészt maga a szerző is elfelejtette. Mégsem feleleveníteni akarnám a *Reformvitáink*-at az alábbi írásban. Inkább arról adnék számot, amit a rendszerváltozásról azóta megtudtam vagy megtanultam.

Közösségi/kisebbségi intézmények. Egy hosszúra nyúlt vizsgálódásban, amelyben a felsőoktatás kiterjedésének jelenkori történetét kísértük nyomon, a közösségi/kisebbségi intézmények emelkedését és hanyatlását regisztrálhattuk. A vizsgálódás eredményeiről időről-időre hírt adtunk már; a figyelmes olvasónak ez bizonyára föltűnt (Kozma et al 2005; Kozma 2008; a kutatás jelen sorok írásakor még folyik, aktuális állását lásd: <http://cherd.unideb.hu/terd>; a „kisebbségi/közösségi felsőoktatás” elnevezésről lásd Kozma 2004:78 s.köv.). Ebben a vizsgálódásban elegendő tényanyag gyűlt össze ahhoz, hogy magáról a korszakról is véleményt alkothassunk. Most azt a képet mutatjuk be, amely a rendszerváltozásról a közösségi/kisebbségi felsőoktatási intézmények életrajzaiból kibontakozik.

A kép, amely e közösségi/kisebbségi intézmények életrajzaiban föltárul, körülbelül a következő. Magyarországon – mint ahogy a rendszerváltó országokban mindenütt – a rendszerváltozás két szakasza meglehetősen világosan elkülöníthető. Az első szakaszt az 1980–1990-es évtized fordulójára tehetjük; Magyarországon ez körülbelül 1988 végétől az 1990-es évtized első néhány évéig tartott. A második szakasz ettől eltérően az 1990-es évtized további éveiben játszódott le, áthúzódva a 2000-es évekre is, nagyjából addig, ameddig az európai csatlakozás be nem következett. A két szakasz határa korántsem világos: a gazdaság és a társadalom egyes szféráiban máskor és máskor következtek be, más és más eseményekhez lehet kötni őket. Utólag visszatekintve azonban mind világosabban elkülöníthetők.

Mindez nem egyedi, nem a magyarországi rendszerváltozás sajátosságai. Minden történeti átalakulás szakaszokra bontható – s az első, váratlan, hirtelen jött szakaszok sok szempontból hasonlóak. A váratlanság, az együttes élmény, amelyet embercsoportokra gyakorol, az egyének reakciója az ilyen együttes élményekre



(lelkesültség, pátoasz, elragadtatottság), tömegek mozgása és tömegmegmozdulások jellemzik – tömeglélektanilag és a média szempontjából is – ezeket az első szakaszokat. A további szakaszok nem figyelhetők meg ilyen világosan, és nem tükröződnek ilyen látványosan a médiában. Rendszerint eltűnnek a figyelmünk elől: a kibontakozási szakaszok gyakran összecsúsznak a lefelé ívelő szakaszokkal.

Nem célunk itt történeti párhuzamokat vonni – sem politikatörténeteket, sem tömeglélektaniakat. Inkább csak érzékeltetni akarjuk, hogy a rendszerváltozás e két szakasza – a „fordulat” és a rendszerváltozások „konszolidációja” – nem egyedi sajátossága a magyarországi átalakulásnak, hanem szinte törvényszerűen bekövetkezik mindenütt. S ezzel reflektálni akarunk azokra a megállapításokra is, amelyek egy elmulasztott forradalomról szólnak. Saját adataink és tapasztalataink szerint – amelyeket a közösségi/kisebbségi felsőoktatás intézmények vizsgálatából szereztünk – a forrongás itt, Közép-Európában sem maradt el. Talán csak nem volt annyira látható, mint 1953-ban, 1956-ban, 1968-ban, 1981-ben. Nyomai ma is velünk élnek – helyenként kitapinthatók, helyenként, csontvázként, ma is „kiesnek a szekrényből”.

(Fő)iskolát itt és most: a pillanat

A fordulat. A rendszerváltozás hosszú, és ma már egyetlen egésznek tűnő folyamatából az első – s mi tagadás, az izgalmasabb – szakasz a fordulat. Ez az, amit eredetileg magyarul „rendszerváltásnak” neveztek el; hogy kik és miért arról részletesebben lásd *Kozma 1992:89 s köv.*; *Oplatka 2008:217–36*. Most igyekszünk nem általánosságban beszélni róla, hanem ahogyan kibontakozik a már említett felsőoktatások élettörténeteiből.

Oplatka írja, hogy amikor a keletnémetek, napok óta tartó bolyongás után végül megpillantották a rést az átvágott vasfüggönyön, „rohanni! rohanni!” kiáltással egy emberként futni kezdtek a szabadulásuk felé (*Oplatka 2008:175*). Ez talán a legbeszédesebb szimbóluma a fordulatnak. Mint minden szimbólumot, lehet ezt is elemezni történetileg – a szerző meg is teszi, kitűnően –; lehet elemezni lélektanilag, lehet az egyének és kisközösségek szintjén, lehet aktuális és utóhatásában. Ettől a szimbólum még szimbólum marad. Pusztá *jel* maradna, ha csak jelentést tulajdonítanánk neki – olyant, amelyen mind ugyanazt értjük (egy felkiáltójel). Az átvágott vasfüggönynek azonban nem egyszerűen mi adjuk meg a jelentését. Az együttal *emlék* is; fizikailag is itt volt – emlékhelyeken még mindig itt is van – velünk. Olyan valóságos létező, amelynek együttal aktuális jelentést tulajdonít egy közösség. Ezért mondjuk, hogy az átvágott vasfüggöny, amely felé egy embercsoport mehekülve rohan, a fordulat *szimbóluma*.

A kisebbségi intézmények – ahogyan az említett kutatássorozatban megjelentek – kevésbé ismertén és látványosan bár, de hasonló szimbólumai a fordulatnak. Valóságosan is itt vannak, itt voltak velünk, de egyben egy közösség – az alapító, az alapítók – különös jelentéseket is kapcsolnak hozzájuk. Mi természetesen nem az átvágott vasfüggőnyt és a vele kapcsolatos élményeket és emlékeket vizsgáltuk (bár persze tudatunk mögöttésében az is ott volt). Hanem azokat az intézményeket,

amelyek – furcsamód – az 1980–90-es évtized fordulóján hirtelen megszokasodtak, mintha gomba módra nőttek volna ki és föl, egyetlen történeti pillanatban. Ez fordította a figyelmünket a *pillanatra*, a fordulat másik velejárójára.

A pillanat – és ahogy átéltük. A fordulatot egyetlen pillanatként élhettük át. Bár ez a pillanat a szó szoros értelmében néhány évet jelentett, de mert sohasem volt tudható, mikor múlik el, minden pillanatát „pillanatként” tapasztalhattuk meg.

Az *adott* pillanat különbözik a *múló* pillanattól, ahogy a görögöktől tanulhattuk. Ők különböztették meg a múló időt (*kronosz*) az adott időtől (*kaivosz*). Aki az időt úgy érzékeli mint folyamatot – pillanatok, percek, órák sorát –, az szemlélődik: regisztrálja, ahogy mellette elszáll az idő (jobbára visszatekint). Aki az időt mint az adott pillanatot érzékeli, az ugrásra kész, tevőleges állapotában van, cselekedni akar. Neki az idő nem elmúlik, nem mögötte van, hanem eljön, feléje tart. S a megfelelő pillanatot („rohanni, rohanni”) az idő teljességének, a megfelelő pillanatnak fogja föl.

Közösségi/kisebbségi intézményeink megalapítói így érzékelték a fordulatot. Fordulatnak, amelyet megérlelt az idő – az 1980-as évek, a kényszerrendszerek erodálódása, a nagyhatalmi összjáték, a gazdasági folyamatok, új nemzedékek föllépése a politika porondjára, vagy csupán a véletlen (egyben transzcendens erő). Adott pillanatnak, amelyben cselekedni lehet, sőt kell. Az idő teljességének, amikor tette lehetett formálni, amire régóta vártak. Esélynek, amely most van itt; pillanatnak, amelyet meg kell ragadni. S ők cselekedtek: fejjel mentek addig zártnak hitt ajtóknak, s az ajtók – csodák csodája – megnyíltak; kockáztattak, s a szerencse – csodák csodája – újra meg újra melléjük pártolt; kezdeményeztek, és ami addig nem vagy csak ritkán esett meg, a közösség körülöttük ezúttal támogatta őket.

Így alapították a közösségi/kisebbségi intézményeket – neveztek városi egyetemnek (Komárom, Királyhelmece, Szlovákia), szabad egyetemnek (Dél-Tirol, Olaszország), önkormányzati intézménynek (Székelyudvarhely, Románia), alapítványi iskolának (Gandhi Gimnázium, Pécs), rejtőző (repülő) egyetemnek (Vilnius, Litvánia), magyar főiskolának (Beregszász, Ukrajna). A példákat hosszan sorolhatnánk. S ez nem csupán stílári fordulat, hanem maga a valóság. A gomba módra szaporodó felsőoktatási intézmények a rendszerváltó országok egyik sajátossága volt az 1980–90-es évtized fordulóján.

Az említett kutatás során mindezt úgy értelmeztük – ahogy korábbi érdeklődésünk és eredményeink diktálták – mint megugrott felsőoktatási expanziót. A rendszerváltozás e kitüntetett szakaszáról, a fordulatról írva most úgy értelmezem mint „a pillanat” termékét. A pillanatot, amelyet az oktatásban ügyködők a rendszerváltó országokban többek közt így ragadtak meg. Innen, ezekből a példákból érthetjük meg, mit is jelentett az időnek az a bizonyos teljessége, az a bizonyos fordulat.

Sokan sokszor érveltek már – különösen a hazai politikacsínálók és politikakutatók – amellet, hogy a rendszerváltozás felülről jött, „az emberek” pusztán a nyakukba kapták, váratlanul, sőt kéretlenül. Hogy a forradalom elmaradt. Ez annál is tetszetősebb érvelés, mivel indokolni lehet vele azt az apátiát, amellyel a felülről csinált politikát alulról fogadja a társadalom (semmi jele az eufóriának, amelyet



egy európai szervezetek időről-időre látni és kelteni szeretnének). Én ezzel szemben amellet érvelek, hogy a forradalom Magyarországon sem maradt el. Talán csak nem annyira látványosan zajlott, mint 1953-ban, 1956-ban, 1968-ban vagy 1981-ben. Talán csak nem olyan megszokott színtereken (utcák, terek). Talán nem olyan harcias eszközökkel. Talán nem akkora médianyilvánosság előtt.

De a fordulatot nyugodtan nevezhetjük mélyben zajló forradalomnak – ha forradalomnak nevezük azt, amikor az „alulról jövő” kezdeményezések egy-egy fordulatkor összesűrűsödnek s áttörést érnek el. E láthatatlan forradalom nagyon is látványos emlékeztetői maradtak például a közösségi/kisebbségi főiskolák.

Aktív társadalom redivivus. Etzioni, a nemrég elhunyt neves szervezetszociológus és politikatudós a mára sokaknak ismeretlen „aktív társadalmat” többek közt az izraeli kibucokban vélte föllelni (*Etzioni 1968:466–68*). Nem ezért lett azonban egyfajta sikerkönyv ez a nehéz elméleti olvasmány, hanem mert ideológiát adott az 1960-as diákmozgalmak résztvevői, vezetői és szimpatizánsai kezébe. E kezek aztán lassan kiejtették a vaskos könyvet – miközben beilleszkedtek a társadalomba, és sokan a politikai elit tagjaivá is váltak. Az 1980–90-es fordulat aktorai és kommentátorai – e sorok íróját is ideértve – még/már nem fedezték újra föl Etzionit – holott megtehették volna (*Rogoff-Ramsoy 1986*). Pedig az elemzések és leírások és teóriák illenek rájuk. Elég annyit tenni, hogy a nemzetközi esettanulmányokat (*Friedmann 1981*) a mi közösségi/kisebbségi intézményeinkre alkalmazzuk, s a teória ismét a gyakorlat útmutatójává (de legalább is értelmezésévé) válik.

A fordulat néhány éve egy „aktív társadalom” jelentkezése volt gazdaságban, de főként politikában – s most itt kitüntetetten az oktatáspolitikára gondolunk. Jelélül annak a keveset emlegetett, holott jól argumentálható körülménynek, hogy a politika mindig közösségi összjáték (még ha egyik vagy másik szereplője szereti is úgy beállítani, hogy a játéktér csak az övé). Ha a konszolidáció éveitől – Magyarországon az 1990-es évtized második harmadától az EU-csatlakozásig – nézzük, akkor a fordulat az oktatáspolitikai érthetetlen szétzilálódásának hat (különösen a kormányzati szakértők szemében). Mit keresnek helyi szereplők a felsőoktatásban? Hogyan merészelik a saját szerény kezdeményezéseiket „egyetemnek” beállítani? Honnan veszik a bátorságot, hogy a kormányzati stratégiát vagy a „piaci mechanizmusokat” társadalmi mozgalmakkal helyettesítsék? Az 1990-es évek vége felől visszanézve, de különösen az Európai Unió-s csatlakozás óta nagyon is érthető kérdések ezek. Visszahelyezkedve az időben azonban nemcsak értelmetlenek, hanem destruktívak is. Ha nem foglaltak is el gyárakat és nem gyilkoltak is meg embereket a média szeme láttára, nagyon is „alulról jött” kezdeményezések zajlottak. Politikai töltetük ma már kétségtelen.

Kulcsemberek. Kisközösségi tanulmányokból, helyi kezdeményezések eseteiből ismeretes a *kulcsemberek* meghatározó szerepe (Örsi 2002). Mi a közösségi/kisebbségi főiskolákat tanulmányozva némileg esetlenebbül, bár a nemzetközi irodalommal egybevágóan a változások hordozóinak, „változásmenedzsereknek” neveztük el őket (*Kozma 2004:87–90*). Így vagy úgy: azokról van szó, akik pályájuk egy szakaszán úgy érezték, hogy cselekedni tudnak és kell – intézményt alapítottak.

Hogy mennyire politikai aktus volt ez – politikai aktus egy oktatásügyi terepen – ma már jobban látjuk, mint kutatásunk kezdetén. Azóta ugyanis néhány kulcsszereplője a közösségi/kisebbségi intézményalapításnak közpolitikai szereplővé vált, helyet kért (s néha kapott is) a nagypolitikában. Pályájuk íve, húsz évvel az első intézményalapítás óta, ma már jól fölvázolható. Valódi politikusok voltak, akik az adott pillanatot jó ütemérzékkel megragadva, a politikai cselekvés terére léptek. S mert a közösség, amelynek a nevében fölléptek, többek között anyanyelvi oktatást s ha már oktatás, akkor felsőoktatást akart, ennek az akaratnak a képviselőiben léptek föl. Közösségi intézményeket, pl. kisebbségi „egyetemeket” alapítottak. Amelyek mindaddig éltek, virágoztak, növekedtek, míg a kulcsembert a politikai pályafutását alapította rájuk.

Sikerei csúcán a változás hordozójának rendszerint két választása van. Ha sikerült áttörnie, akkor megmutathatja és demokratikusan meg is mérheti magát. Ha kudarcot vallott, akkor visszatérhet korábbi, rejtőző állapotába. A közösségi/kisebbségi intézmények egy évtizedes vizsgálata során kiderült, hogy ez a sejtésünk többé-kevésbé igaz. Néhány változás menedzsernek – a közösségi/kisebbségi intézmények alapító atyáinak – sikerült az áttörés; és egy évtizeddel az intézményalapítás után már mint a nagypolitika szereplője tűnik föl. De ezt megsínylette az általa alapított intézmény. Az intézmény életében az volt a virágkor, amikor alapítója számára a politizálás terepe a felsőoktatás volt, helyi, regionális, kisebbségi szinten.

Változást azonban nemcsak ők hordoztak. A legtöbb kulcsembert politikai karrierjének csúcását egy-egy intézmény megalapítása jelentette – az a bizonyos áttörés. Nem váltak nagypolitikai szereplőkké az évek során – nem tudtak, talán nem is akartak a rendszerváltozás további harcaiba beszállni. Az, amit ők tettek, a fordulat, a „pillanat” mementóivá váltak.

A fordulatot, az adott pillanatot – legalább is Magyarországon – csak kevesen ragadták úgy meg, mint a rohanó keletnémetek. S ha mégis, akkor is inkább egy gazdagabb áruválasztékkal kecsegtető ausztriai bolt felé rohantak, semmint a hirtelen megnyíló rés felé az inkább már képzeletbeli vasfüggönyön. Miért is tették volna? A Kádár-rendszer fogyasztói társadalma politikailag semlegesnek tűnt. Nem egészen volt az, mára már tudjuk. A debreceni trabantos a maga Gorenje hűtőgépével nem egyszerűen a fordulat karikatúrája. Családjá és szomszédsága körében ő is „változást menedzsel”. S hogy ennyi telt tőle, az legalább olyan bűne a Kádár-rendszernek, mint az egyénnek, akit szeretünk kipellengérezni. Ha a fordulaton csúfolódnunk akarunk, megtehetjük. Aki személy szerint élte át, különösen vélt vagy valóságos aktorként, biztosan nem teszi.

A „harmadik út” és akik föllelni vélték. Azok a csoportok, amelyek hirtelenjében politikai teret kaptak – lett légyen az mindössze annyi, hogy átmehettek a határon vagy iskolát szervezhettek – természetesen szintén a Kádár-rendszer gyermekei voltak. Az értékeket, amelyeket fontosaknak tartottak, az eszméket, amelyekért lelkesültek, mind a Kádár-rendszerben sajátították el. Mondhatnánk úgy is, hogy ennek a kornak – az 1980-as éveknek – a jövőig érő karja voltak; a késői Kádár-kor



ellenzékiességét hozták magukkal. Csoda-e, ha a pillanat során, amelyet megragadtak, olyan célokat tűztek maguk elé és olyan eszközöket alkalmaztak, amelyek ebben az ellenzéki létben formálódtak ki? S csoda-e, ha mindazt, amit megvalósítottak – amit évek vagy évtizedek óta meg akartak valósítani (önigazgatás, vallásszabadság, civil kontroll a bürokrácia intézményei fölött stb.) –, a rendszerváltozás későbbi nemzedékei már értetlenkedve nézték, nem tudtak mit kezdeni vele?

A „rendszerváltók” személyes életútjában is követhető, amiről a közösségi/kisebbségi intézmények alapítóiról megállapítottunk. Nemcsak a változás menedzsereire igaz, hanem a rendszerváltó politizáló csoportokra általában is, hogy olyasmit akartak megalkotni vagy megszerezni, amit még a Kádár-korban találtak ki. S mi egyebet találtak volna ki, mint azoknak a hiányoknak a pótlását, amelyekkel a Kádár-korban szembesülhettek. Olyan fogyasztási cikkeket, amelyeket a boltokban itthon csak ritkán lehetett megkapni; olyan hiánycikkeket, amelyeket a politikai életben gyakran lehetett megtapasztalni; azoknak a függőségeknek a fölszámolását, amelyekkel az 1980-as években rendre szembesültek. A fordulat történelmi pillanata mindannak a megvalósulása lehetett, ami a Kádár-rendszerből hiányzott, de már ismertük, sőt vágytunk is rájuk.

Mindent most nem soroljuk föl. Csak emlékeztetőül álljon itt azoknak a beszélgetéseknek a summázata, amelyek értelmiségi körökben folytak. A rendszerváltozás egykori követelményeit a parlamenti demokráciában, a szabad piacgazdaságban és a Szovjetuniótól való elszakadásban láttuk (*Kozma 1992:182–96*). És még sok minden másban, ami a pillanattól lenyűgözve megvalósíthatónak látszott. Ebbe a sorba kívánkozik természetesen az oktatáspolitikai is a maga naiv idealizmusával és azzal az untig hajtogatott megállapítással, hogy „a rendszerváltás az oktatásban az 1985-ös törvénnyel kezdődött”. Sokak utólag ebbe a törvénybe vélik beleolvasni a rendszerváltó oktatáspolitikai csoportok összes kívánalmát: igazgató választástól a szabad iskolaválasztáson és a szülői munkaközösségek iskolák feletti kontrollján át a helyi tantervekig és az iskolarendszer relativizálásáig. Bár az 1985-ös törvény szövege ezt nem tartalmazta, az illúziók érthetők és követhetők. Csakúgy, mint a szabad intézményalapítás követelése – egészen a kisebbségi oktatás szabadságáig – egészen a nemzetiségi-kisebbségi szegregálódásig vagy a „közösségi főiskoláig” (*Kozma 2001*).

Amint arra mások már rámutattak (*Sáska 2006*), ezeknek az ideológiáknak a gyökerét a harmadik utasságban kereshetjük. Ez a harmadik utasság tipikusan közép-európai (pejoratív, de nem teljesen igaztalan, ha egyben balkáninak is nevezjük). Jól kifejezi azoknak a politizáló értelmiségieknek a helyét és gondolatvilágát, törekvéseit és mozgáslehetőségét, akik a 19. század vége óta „beszorultak” ebbe a térségbe, két világ, két hatalom és két politikai rendszer közé. Hasonlóan ahhoz, ahogy a rendszerváltó országok politizálni akaró (csak nem mindig tudó) értelmisége definiálta magát – újra föltalálva „Közép-Európa” fogalmát, hogy megtalálja a helyét két világrendszer között. E közép-európai harmadik utasságnak elődeit megtaláljuk Marx és a marxizmus romantikus korszakaiban, a Nyugatra szakadt orosz

anarchistákban (Kropotkin), az intencionalista filozófiában (Brentano), a tett és a cselekvés bálványozásában (d’Annunzio, Gramsci) a kisközösségekre alapozó politizálásban (*fascio*). Az eszmetörténésznek – ha van kedve hozzá – nem túl nehéz a dolga, amikor a fordulatra vágyó, a pillanatot megragadó egykori ellenzékiek politikai megnyilvánulásait és jelszavait elemzi. A rendszerváltó értelmiség – a maga „fordulatával” a „történeti pillanattal”, a hirtelen kilépéssel a szellemi gettókból, a váratlan politikai aktivitással, a helyi közösségek középpontba állításával, az alternatív politizálással – a közép-európai harmadik utasság megjelenése volt.

Kádár-kori céljaikkal, értékeikkel, álmaikkal és illúzióikkal kisiklatták a rendszerváltást? A közösségi/kisebbségi főiskolákkal szétzilálták a felsőoktatási és irányítási rendszert? Az ökumenikus iskolákkal és a választott igazgatókkal kormányozhatatlanná tették az oktatást? A társadalmasított művelődési otthonokkal kiárúsították a közösségi művelődést? Vagy csupán annyi történt, hogy az adott kor esélyeire és kihívásaira úgy válaszoltak, ahogy egy korábbi korszakban politizálni tanult ember tudott. Az álmaikat keresték akkor, amikor körülöttük a (mindenféle értelemben) megfagyott világ eresztenei kezdett. Utólag bizonyult illúziónak, amiben komolyan hittek. A fordulatkor mindez még reális cél volt, nemcsak odaadó, hanem „reális rohanás”. A fordulatot máig ez teszi patetikussá és katartikussá.

Kié a főiskola – kié a rendszerváltozás?

Kié az egyetem? Ezt kérdeztük abban a könyvben, amelyet – többek között – a kutatás hatása alatt publikáltunk, s amelyben kimutattuk, hogy a politika minden eseményében összjáték (*Kozma 2004*; korábban *Kozma 1992:89. s köv.*). Csak nem mindig látszik annak. Kié a rendszerváltozás? – kérdezhettük volna ugyanúgy, végigkísérve e közösségi/kisebbségi intézmények vergődését. Az útkeresések, amelyek az esettanulmányokból kibontakoztak, kísértetiesen mutatják a rendszerváltozás második szakaszát.

Miért keresték az útjukat a közösségi/kisebbségi intézmények? Miért vergődtek az alapítók eredeti szándék és a rendszerváltozás hozta új realitások között? Azért, mert a rendszerváltozás második szakaszában az állam – minden rendszert váltó országban – megpróbálta visszaszerezni befolyását a társadalom fölött, amelyet a fordulat után elvesztett. Más politikusok léptek a színre (velük együtt visszatértek a régiék), a politizálás hagyományos eszközeivel lépésről-lépésre háttérbe szorítva a „rendszerváltó elitet” és annak alternatív politizálását. Az 1990-es évek közepétől az európai csatlakozásig eltelt időszak fokozatosan s mind markánsabban elkülönült a fordulattól. Mondhatnánk, második rendszerváltozás zajlott: váltás „rendszerváltó” és „konszolidáló” politikusok között.

Ez a váltás tükröződik a közösségi/kisebbségi főiskolák új életciklusában. A fordulat kaotikus oktatáspolitikájából átkerültek egy új oktatáspolitikai környezetbe, amelyben az oktatáspolitikai legfontosabb aktora ismét az állam (az oktatási kormányzat, az oktatási minisztérium) lett. Nem mozgalmárokkal kellett egyeztetni vagy konfrontálódni többé, hanem pártpolitikusokkal és bürokratákkal. Nem



mozgalmat kellett szervezni a bezáratásuk ellen – mozgósítva helyi vezetőket és kisebbségi szószólókat –, hanem fokozatosan megfelelni az egyre rigorózusabb bürokratikus előírásoknak. Vagy vitatták az előírások jogosságát és a rendszerváltás bürokratikus koordinációját, megpróbálva az alakuló felsőoktatási törvények szigorán enyhíteni (sokszor sikerrel). Vagy pedig felvették a kesztyűt, és megpróbálták alkalmazkodni az egyre rigorózusabb előírásokhoz. A közösségi/kisebbségi intézmények a rendszerváltás során szerzett jogaikra hivatkoztak. Ahhoz, hogy a kormányzatok ismét megerősödhesenek – visszazerezzék az intézmények és önkormányzatok fölötti egykori kontrolljukat, legalábbis egy részét –, új legitimitásra lett szükségük.

Legitimitásválság – identitáskeresés. A fordulat során a központi bürokrácia – benne az oktatási kormányzat is – elvesztették addigi legitimitásukat. Korábbi legitimitásuk jórészt A Párt autoritásán nyugodott. A fordulat utáni első (oktatási) miniszterek csalódottan ébredtek rá, hogy nekik maguknak kell(ene) kialakítaniuk az oktatás állami stratégiáját. Magyarországon egyébként is átcsúszott az oktatás irányítása az önkormányzatok és az azokat felügyelő tárcák kezébe; nem volt, aki e tárcák és az oktatási tárca együttműködését politikai-adminisztratív eszközökkel összehangolta volna.

A rendszerváltó értelmiséget éveken át az az eufória hatotta át, hogy sikerült lebontani vagy eszköztelenné tenni a gyűlölt kádári centralizációt. Az oktatásügy valamennyi reformkísérlete erre a politikai alapélményre épült: nemcsak decentralizálni az oktatási intézményeket, hanem valóságosan is autonómmá tenni őket, kiszabadulni a – vélt vagy valós – centralizáció béklyóiból. A közösségi/kisebbségi főiskolák alapítói – régióinkban mindenütt – ezt a kormányzati legitimitásválságot használták ki. Sikerült részt találniuk a központi felsőoktatás-politikán, amelyet eddig A Párt, az állam és a diktátorok képviseltek. Az eredmény a korábbi kontrollok nélkül, gombamód szaporodó felsőoktatási vállalkozások lettek (elsősorban Ukrajnában és Romániában). Az állami bürokráciáknak új érvük támadt ellenük: a nemzeti egység és identitás. Az 1990-es évek – nagyjából az európai csatlakozásig – a megrendült bürokráciák újbóli megerősödésének időszaka volt, modernizációs vagy nemzeti jelszavakkal, a fordulat „alulról jövő” mozgalmaival szemben.

Az 1990-es évek második harmadától kezdve ugyanis Közép-Kelet-Európában új államalakulatok születtek. Nemcsak abban az értelemben, hogy a kormányzatok ráébredtek arra, mit is jelent valójában a sehová nem tartozás és A Párt által korábban gyakorolt ellenőrzés elvesztése (mint Magyarországon vagy Romániában). Hanem abban a még valóságosabb értelemben, hogy az Állam, amelyet az (oktatási) kormányzat jelenített meg a közösségi/kisebbségi intézményekkel szemben, maga is újszülöttnek számított. Magyarországot hirtelen sohasem volt vagy száz éve elmúlt politikai alakulatok sora vette körül. Az 1990-es évek második és harmadik harmada, a 2000-es évtized első néhány éve a nemzeti identitáskeresés jegyében telt.

A nemzeti identitások e keresése és kialakítása Kelet-Közép-Európában nem csak, sőt nem is elsősorban népmozgalmak révén történt, hanem állami vezetéssel, bü-

rokratikus koordinációval. A közösségi intézmények – a fordulat mementói – fokozatosan kezdtek „kisebbségiekké” válni; abban az értelemben, ahogyan a nagytársadalmak körülöttük fokozatosan „többségivé”, a nemzet reprezentánsaivá váltak. A közösségi/kisebbségi főiskolák már nem csak, sőt nem is elsősorban helyi közösségeket jelenítették meg – hanem a kisebbségi társadalmat, amely az új nemzeti identitás kiépítésének útjába állott. A közösségi intézmények fennmaradása a kisebbségi politikuskok és politikák küzdőterévé vált.

Az 1990-es évek második felének felsőoktatási politikái – Magyarországon és a régió más országaiban – hűen tükrözték a kormányzati legitimitáshiányt csakúgy, mint a kormányzati törekvést arra, hogy a nemzeti identitás jelszavával visszanyerjenek valamennyit megrendült befolyásukból a felsőoktatás fölött. Először is az „egyetemi autonómia” körül folyó vitákban, amelyekből egyre világosabban vált kiolvashatóvá a befolyásért folytatott küzdelem az egyetemi és a kormányzati vezetők között. Legitimitáshiányos kormányzatokkal szemben az egyetemi vezetők álltak nyeresre, mert nemzetközi kapcsolataikra – mint példákra és mint támogatásra – hivatkozhattak. Az 1990-es évek második és harmadik harmadában létrejött felsőoktatási törvények ezt a hatalommegoszlást tükrözték az egész régióban a meggyengült központi kormányzatok és a magukra talált intézményi vezetők között (kevésbé a régió észak-keleti felsőoktatásaiban, erőteljesebben a volt Jugoszlávia utódállamaiban). A megnövekvő egyetemi autonómiákkal szemben a kormányzatoknak az a követelése állt, hogy a felsőoktatás alakuljon nemzetivé; ami egyben az előző korok egyetemi nómenklatúrájának lecserélését is jelentette (vagy jelenthette volna). A kormányzatok ebben a politikai kötélhúzásban mint a nemzeti identitások kialakítói és képviselői léptek föl, arra erőltetve a felsőoktatókat, hogy intézményeik is minél nemzetibbökké váljanak.

A felsőoktatás „nacionalizálása” mellett – új nemzeti nyelv bevezetése, nemzeti nyelven történő vizsgáztatás, nemzeti jelképek kihelyezése, minden korábbtól és minden szomszédtól lehetőleg jól megkülönböztethető felsőoktatási szerkezet és tantervek – a felsőoktatás irányításának új eszközei is a nemzeti identitás kifejezésének eszközeivé formálódtak át. Az akkreditációk a korábbi bürokratikus koordináció új eszközeivé, nem egyszer épp csak az új elnevezéseivé alakultak át; az ún. köztes szervezetek, amelyek az önállósuló intézmények és az (állítólag) visszahúzó kormányzatok közé ékelődtek, nem annyira a konfliktusok kezelésének terepeivé váltak, mint inkább a kormányzati bürokrácia kinyújtott karjaivá.

Az 1990-es évek második és harmadik harmadának e megváltozott légkörébe a közösségi/kisebbségi intézmények mind nehezebben illeszkedtek bele. A kérdéseknek, amelyekre eredetileg válaszolni voltak hivatottak, mind kisebb volt a politikai súlyuk – a politikai játszma a helyi fordulatoktól eltolódott az országos szintű rendszerváltozás és új az politikai hatalommegosztás színterére. A közösségi/kisebbségi intézmények is csak akkor maradhattak fenn, ha hivatásukat ebben a hangnemben és politikai stílusban tudták újra fogalmazni: a nemzeti identitás és az országos politika nyelvén.



Rendszerváltók és konszolidálók: egy új (oktatás)politikai elit. A kulcsemberek sorsa, ismételjük az imént már mondottakat, összefűződött az általuk alapított intézmények sorsával. Pályafutásuk megváltozásában az a politikai elitváltozás tükröződik, amely a rendszerváltás második szakaszában a nagypolitikában is végbement. A kulcsemberek nagypolitikusokká váltak – eltanulva a konszolidáció politizálásának nyelvét és eszközeit, kialakítva új kapcsolatrendszerüket – vagy eltűntek a nyilvánosság elől. Az „akadémiai oligarchia” (Clark 1983) nagyjai vagy a nemzeti identitásépítés új vezéreivé váltak, vagy éppenséggel eltűntek a felsőoktatási politizálásból.

Mindez meglehetősen határozottan rajzolódik ki a közösségi/kisebbségi intézmények életciklusából. Az 1990-es évek második felében már nem közösségi főiskolák voltak – *community college*, ahogy az alapítók a fordulat pátoszával korábban értelmezték és propagálták őket –, hanem kisebbségi iskolák. Hivatásuk, kimondva-kimondatlanul, a kisebbségi identitások megőrzése lett; létük, kimondva-kimondatlanul a kisebbségi (párt)politikusok, meg az őket támogató anyaországi erők választási eredményeitől függött. Megkezdődött a hosszadalmas menetelésük a kiépülő és egyre szigorodó felsőoktatási akkreditációk útján, szerencsés esetben lépést tartva az egyre emelkedő követelményekkel. Miközben még mindig lobbiztak – nem egyszer eredményesen – az új felsőoktatási törvények előírásainak módosításáért. De ez csak a jéghegy csúcsa. Valójában a „rendszerváltó értelmiség” cserélődött le egy professzionálisabb politikai elitre, amely az 1990-es évek második és harmadik harmadában új kiegészések közreműködőjévé vált, és amely már nem a fordulat harmadik utas jelszavaival politizált.

A professzionalizálódó politikai világ jelszavak között egyre fontosabbá vált a parlamenti (képviseleti) demokrácia. A politizálás egyre inkább visszaszorult a helyi társadalmak köztereiről a hivatali tárgyalókba, szobákba (e professzionalizálódó politikai elit Magyarországon például nem tudta kihagyni, hogy el ne foglalja Kádár János egykori székházát; a felsőoktatási kormányzatok puffer szervezeteinek székháza pedig az egykori budapesti pártakadémia lett). A konszolidáció a régi rutinok visszatérését is jelentette. A Kádár-rendszer utolsó szakaszában az ún. tervtárgyalásos rendszer, amelyet az 1980-as évek közgazdái és tervezői külföldön is széles körben népszerűsítettek, mint későbbi kutatásokból megismertük, erősen emlékeztetett például a francia bürokratikus koordinációkra az állami szolgálatoknál, többek között az oktatáspolitikában (Darvas, Forray, Halász, Lukács & Nagy 1986; Kozma & Rébay 2005).

Mi történt a „rendszerváltó értelmiséggel” – azokkal, akik a fordulat lelkesültségében törvényeket módosítottak, öngazgatásokat álmodtak és közösségi/kisebbségi intézményeket alapítottak? Ők is, akár csak intézményeik, keresték a helyüket ebben az újra konszolidálódó világban, a politikai palettán sokszor mint különböző rendű-rangú szabadelvűek és liberálisok. Szembekerülve az újra megszilárduló (oktatásügyi) bürokráciával, alternatív szerveződésekben kerestek menedéket. Ahogyan Magyarországon visszatértek az 1980-as évek bürokratai, úgy tértek vissza az ő ellenzéikei is, újra elfoglalva a Kádár-rendszerben nekik kiosztott helyeket (kormányzat

és ellenzéke). Másutt, ahol az új nemzetállamok bürokráciája nemzeti jelszavakkal igazolta létét, a rendszerváltó értelmiség is főként nemzeti jelszavakat hangoztatott. Nem annyira politikailag, mint inkább nemzetileg határozva meg önmagát, nemzetiként látva és láttatva a helyi közösségek és a magára talált központi bürokrácia konfrontációját. A közösségi/kisebbségi intézmények a kisebbségi oktatáspolitikizálás témájává váltak, belesodorva a kisebbségi politikusokat abba, hogy akarva-akaratlanul az oktatást tekintsék tevékenységük egyik kitüntetett terepének.

Az európai integráció és akiknek nem (nagyon) kell

Nemzetiből újra nemzetközivé: a Bologna-folyamat. Kutatásunk legutóbbi szakaszában a közösségi/kisebbségi intézmények integrációját vizsgáltuk a Bologna-folyamatban (Kozma 2009). Bár az esetek nehezen tipizálhatók, hasonló intézményi stratégiák, vezetői magatartások azért kirajzolódnak. Az egyik a beilleszkedés – akár azon az áron is, hogy a főiskola föladja eredeti, közösségi/kisebbségi küldetését. A másik a kívülmaradás – még akkor is, ha ez láthatólag marginalizálódáshoz vezet. S talán van harmadik lehetőség is: új hálózatokat szervezni alternatív akkreditációval, minőségbiztosítással, főként pedig nem (csak) állami finanszírozással.

A Bologna-folyamat – amely ezeket a vezetői magatartásokat és intézményi stratégiákat kiváltotta – 1999-ben indult el, de igazi lendületet régióink felsőoktatási intézményeiben és nemzeti politikáiban csak az európai csatlakozások után vett. A kormányzatok csak ezután vették komolyan, fölismerve a Bologna-folyamatban a nagy lehetőséget: az Európai unió legitimitációját. Ennek jegyében felsőoktatásaikat – amelyeket addig megpróbáltak a függetlenség jegyében nemzetivé átszervezni, most arra veszik rá, hogy az „európai felsőoktatási térség”-hez csatlakozzanak.

E fölismerés mögött a rendszerváltozás új realitásai – valójában egy új, harmadik szakasz – áll. Ebben a szakaszban többé már nem kérdés a politikai hovatartozás sem, mint ahogy a központi kormányzat visszanyert autoritását sem lehet megkérdőjelezni (a felsőoktatásban éppen úgy nem, mint ahogy a politika egyéb területein sem). Igaz, hogy – ami a Bologna-folyamatot illeti – a nemzetközi árnyékszervezetek, e folyamat igazi mozgatói s a nemzeti kormányok, a felsőoktatási reformok jogosult közreműködői egymást legitimálják. De az is igaz, hogy ez a rendszerváltozások ismét más világa, egy harmadik szakasz. Régióink helyüket kereső nemzetállamai, alig hogy kialakították függetlenségüket, máris készek újra föladni.

Kompországok. Az 1990-es évek néha elviselhetetlen oktatáspolitikai és közpolitikai zűrzavarait – ahogyan egy évtizeddel későbből visszapillantva látszik – egyszerűen az a körülmény okozta, hogy a régió országai már kiszakadtak az előző birodalmi struktúrákból, és még nem épültek bele egy másik birodalmi struktúrába. Egyes birodalmi történészek – ilyen többek között a brit Niall Ferguson – egyenesen amellet érvelnek, hogy a társadalmak egészséges szerveződése a birodalmak (Ferguson 2005:1–29). Az önállóság, főként pedig az ahhoz vezető út csak jajjal-bajjal jár, az új aranykorokat pedig egy-egy újabb birodalomba való betagolódás eredményezi. Régióink kis nemzetállamainak történészei és politikusai joggal tiltakoznak



e fölfogás ellen – de az tény, hogy az 1990-es években az új nemzetállamiság, az arra való törekvés feszültségeket és konfrontációkat hozott. A nemzeti önállósodás oktatáspolitikában és közpolitikában egyaránt a szomszédokkal való konfrontációk sűrűsödését, intenzitásuk növekedését eredményezte – anélkül, hogy alternatív békéltetési mechanizmusok (például a munkamegosztás vagy a munkaerőpiac) már kialakultak volna.

Ezeknek az országoknak a politikusai – a meghatározó politikai csoportok – azt szokták meg, hogy bürokratikus hatalmi struktúrák csúcsa felé tolják a vitákat. Abban az átmeneti állapotban, amelybe a rendszerváltozással a régió országai külpolitikailag kerültek, már nem volt és még nem lett ilyen bürokratikus hatalmi struktúra fölöttük. Az amerikai ihletésű nemzetközi szervezetek – ahogy pl. Ferguson is hangsúlyozza – nem erre a célra szerveződtek. Alternatív hierarchikus szervezetek pedig még nem álltak rendelkezésre; különösen nem azoknak, akik minden erejükkel a saját önállóságukat és különbözőségüket igyekeztek bizonyítani. Nemzetállami politikusoknak és teoretikusoknak ez volt a szabadság és függetlenség, amelyre oly régóta vágytak. Birodalmi politikusok és teoretikusok számára viszont ez a zűrzavar, a bizonytalanság és a kiszámíthatatlanság időszaka volt, amelyből valamilyen irányban mihamarabb ki kellett lábalni.

Húsz év múlva. A rendszerváltozás az igazi értelmét akkor nyerte el, amikor Magyarország – több más rendszerváltó országgal együtt – belépett (fölvételt nyert) az Európai Unióba. Így mondják egyesek. Halász Gábor egy szépen kimunkált előadásában hosszan részletezte, hogyan oldotta föl az (oktatás)politikai konfliktusokat az európai integráció (*Halász 2003*). E vélemény szerint, legalább is utólag visszanezve, az egész rendszerváltozás értelme éppen az „euroatlanti integráció” lenne. Ha ez nem következett volna be – és ahol nem következik be –, akkor és ott a korábbi integráció (KGST, Varsói Szerződés) fölbomlott ugyan, de utána nehezen eltakarítható romok maradtak csak, társadalmi és politikai értelemben egyaránt. Példaként a még nem csatlakozott országok gazdasági és politikai káoszára szokás utalni, sőt éppenséggel a volt Szovjetunió vagy a volt Jugoszlávia utódállamaira. Így a „fözlárkózás Európához”, ahogy az 1990-es években mondtuk, illetve az „európai csatlakozás”, ahogy 2000 környékén emlegettük, végül is jól köthető az egész rendszerváltozáshoz. A csatlakozás ideológiai értéke megemelkedik: átsugárzik rá az 1989/90-es fordulat pátosza.

Roszsabb esetben a fordítottja történik. A csatlakozás, ahogy előre látni lehetett – többek közt a szomszédok példájából – nem diadalmenet, hanem kemény és hosszan tartó erőfeszítések sorozata. Az „utca embere” ebből jobbra csak a nehézségeket érzékeli, mivel azok közvetlenül érintik, míg az eredmények (reméljük) hosszabban érlelődnek. Ez különösen így van, ha tekintetbe vesszük, hogy az egész csatlakozás mintegy „felülről lefele” jön: a kormányok csinálják, ők alkudoznak – nyernek és veszítenek –, az ő eredményeik vagy kudarcaik jelennek meg a politika alsóbb szféráiban. Az Európai Unió fokozatos bürokratizálódik – nevezzük ezt a modernizáció kontinentális modelljének –, és ennek a terjeszkedő és átalakuló bü-

rokráciának nagy szüksége van az önértelmezésre és az ideológiára. A csatlakozás mint a rendszerváltozás beteljesedése, ne tagadjuk, ilyen ideológia, vagy legalább is ilyen ideológiai célokat szolgál. Azokat a csoportokat igyekeznek megnyerni vele, amelyek nem profitálnak (még) a csatlakozásból, ezért is gondolnak nosztalgiával az egykori fordulatra. Az eredmény, sajnos, fordított is lehet. A csatlakozás zökkenői és nehézségei visszasugárzanak a rendszerváltozásra, és úgy láttatják, mintha az egész fordulat egyetlen hatalmas félreértés lett volna.

* * *

A fordulat huszadik évfordulóján nem árt az egykori illúziók és a későbbi értelmezések nélkül visszapillantani. Húsz év nagy idő. Történeti perspektívához persze még nem elég – egy történész inkább „jelenkor történetnek” hívná –, mivel azok, akik aktív részesei, irányítói voltak, szerencsére többnyire még itt vannak velünk. De arra már elég, hogy a közvetlen benyomások hatása alól szabadulva elfogulatlanabban mérleghessük a rendszerváltók és a rendszerváltozás igazi nagyságát.

KOZMA TAMÁS

Megjegyzés: E tanulmány tényanyagát a TERD-kutatás szolgáltatta (támogató: OTKA T-69160). <http://cherd.unideb.hu/terd>

IRODALOM

- CLARK B. B. (1983) *The Higher Education System*. Berkeley, The University of California Press.
- DARVAS, FORRAY, HALÁSZ, LUKÁCS & NAGY (1986) *A tervezés és döntéstanatómiaja*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- ETZIONI A. (1968) *The Active Society: A theory of societal and political processes*. New York, London, Macmillan, Collier.
- FERGUSON N. (2005) *Colossus: The rise and fall of the American empire*. Harmondsworth, Penguin Books.
- FRIEDMANN J. (1981) The active community: Toward a political-territorial framework in rural development in Asia. *Economic Development and Cultural Change* 29, No. 2. pp. 235–61.
- HALÁSZ G. (2003) European coordination of national education policies. In: STANDAERT R. (ed) *Becoming the Best*. Enschede, CIDREE, pp. 89–118.
- KOZMA T. (1992) *Reformvitáink*. Budapest, Educatio Kiadó. (Társadalom és Oktatás VII.)
- KOZMA T. (2001) Oktatás és politika: rendszer-váltó viták. *Iskolakultúra* 11, No. 2. pp. 63–72.
- KOZMA T. (2004) *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum.
- KOZMA T. (2008) Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. In: KOZMA T. & RÉBAY M. (eds) *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum. pp. 287–315.
- KOZMA T. (2009) *Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban*. http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/doc/onk_kotet.pdf
- KOZMA T. (et al) (2005) *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum.
- KOZMA T. & RÉBAY M. (eds) (2005) *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum. (Társadalom és Oktatás XIX.)
- OPLATKA A. (2008) *Egy döntés története*. Budapest, Helikon, Századvég.
- ÖRSI J. (2002) *Kulcsemberek*. Túrkeve, Szerzői kiadás.
- ROGOFF-RAMSOY, N. (1986) The Active Society revisited. *Acta Sociologica* 29, No. 4. pp. 337–48.
- SÁSKA G. (2006) *Közműveltség és magántudás*. Budapest, Új Mandátum. (Társadalom és Oktatás XXI.)

HÁTRÁNYOS HELYZET – A CIGÁNYSÁG AZ ISKOLÁBAN

LEHET-E, S HA IGEN, MENNYI IDŐ ALATT lehetséges alapvető változásokat létrehozni a népesség valamely súlyosan hátrányos helyzetű csoportjának iskolázásában? Az elmúlt évszázad húszas-harmincas éveiben a népi írók, szociográfusok nagy álma a paraszti tömegek iskolázással való felemelése. A szocializmus első éveiben folytatódott ez a nagy álom (például a népi kollégiumok rendszerével), majd később kevesebb érzelmi fűtöttséggel és módosult célokkal különböző, adminisztratív módszerekkel törekedett a hatalom főként a munkásság magasabb iskolázására. Az ideológiák és a módszerek szelídültek, a hatvanas évektől pedig újabb hátrányos helyzetű csoportra is irányult a tudósi és politikusi figyelem: az iskolától konzekvensen távoli cigányság tömegeinek iskolázására.

A történet, amelynek rövid leírására vállalkozom, alig húszéves. Időnként – legalábbis személyes emlékeim szerint – fontos események középpontjában állt, máskor minisztériumi főosztályokon, megyei szinteken, iskolákban folytatódott, a nyilvánosság kevéssé érdeklődött felőle. Optimistán szemlélve diadalmenet: egy társadalom peremén élő, nagy lélekszámú népcsoport, a cigányság fontos története a szinte teljes kirekesztettségből a nyilvánosságba, országos döntési helyzetekbe, a társadalmi kitaszítottságból a társadalom döntési folyamataiba. Kevésbé euforikusan nézve a rendszerváltás nagy vállalásainak némileg ambivalens története, sikerekkel és kudarcokkal, félmegoldásokkal és sok megoldatlansággal.

A cigányság iskolázására és társadalmi integrációjára irányuló rendszerváltás utáni erőfeszítések eredményei és kudarcai sajátos tükrét nyújtják a politika és a társadalom együttműködésének, harcának. Ez adhat tanulmányozásuknak külön jelentőséget.

A cigányság iskolázásának kérdése

A hatvanas évektől a külföldi példák, az okos és tájékozott kutatók (talán *Ferge Zsuzsa* könyve az első alapos és problémafelvető mű ezekben a kérdésekben) sora próbált választ és megoldást találni a lemaradó társadalmi rétegek és csoportok iskolázásának kérdéseire. A hátrányos helyzet fogalmának bevezetése máig érvényes eligazodási pontokat adott a kutatóknak és az oktatáspolitikusoknak.

A szülők hiányos vagy alacsony iskolázottsága és az egész társadalmi csoport *iskolatávoli* helyzete különösen szembeötlő a cigányság esetében. A hatvanas évektől az oktatási törvények és rendelkezések egyre többet foglalkoztak velük, és új megoldásokat kerestek ezekre a kérdésekre. A cigányság jelentős hányadának nemcsak az iskolázottsága volt extrémén alacsony, hanem életmódja, életszervezése, a szer-

vezett munkához való viszonya sem volt azonos a társadalom más, hátrányos helyzetű rétegeivel. A bevezetett új megoldásokkal kapcsolatban *Réger Zita* (1978) nevét kell kiemelni, aki hangsúlyosan és árnyaltan mutatott rá az új iskolaszervezési módzatok – az *iskolatávoli* családokból származó gyerekek számára bevezetett felzárkóztatási célú külön osztályok – diszfunkcióira.

A nyolcvanas évek végére más társadalmi csoportokhoz hasonlóan a cigányság körében is erősödtek az érdekérvényesítő célú polgárjogi mozgalmak. Az iskolázás területén a rendszerváltás első, e kérdéskört érintő eredménye az 1990-ben napvilágot látott új önkormányzati törvénynek a cigány tanulókat érintő rendelkezése volt. A cigány kisebbség oktatásához nyújtott kiegészítő normatíva célja a cigány óvodások és iskolások felzárkóztatása (tanítás utáni korrepetálása) volt. Ez a feladat még a rendszerváltás előtt valósult meg, a jelentőségét az adja, hogy törvényi szinten itt jelent meg először egy szakaszban a nemzeti kisebbségek oktatásával. Szemben azonban a hagyományosan elismert nemzeti kisebbségekkel, a nyelvnek, a saját kultúrájának ez a rendelkezés nem adott külön jelentőséget már csak azért sem, mert ezeknek a sajátosságoknak szisztematikus feltárása, tudományos leírása és oktathatóvá tétele még nem történt meg.

Az önálló cigány kisebbségi oktatás kialakulása

Törvénykezés

Az 1993-as kisebbségi törvény szerint a nemzeti kisebbségi óvodai nevelést és iskolai oktatást a költségvetés kiegészítő normatívával külön támogatta. A támogatást az intézmény fenntartója kapta a nemzetiségi nevelési-oktatási feladat ellátására. Ez a hagyományosnak tekinthető nemzetiségek oktatása területén tannyelvű, kétnyelvű vagy nyelvoktató iskolai programokban valósult meg. Ebben a rendszerbe illeszkedett a cigányságot érintő megoldás azzal a jelentős különbséggel, hogy esetükben nem a saját kultúra, nyelv, szokásrendszer stb. átadása, hanem az eredményes magyar iskolázás volt cél – annak állandó hangoztatásával, hogy csak idő kérdése, amikor oktathatóvá válik a cigány nyelv, illetve cigány nyelvek. (Bár az állami nyelvvizsga lehetősége cigány nyelv(ek)ből már a kilencvenes évek elejétől folyamatosan létezett.)

Az oktatásért felelős minisztériumban működött főosztály, amely a cigány nyelveknek az oktatásba való bevezetését és a megfelelő tanárképzés kialakítását vállalta – a pécsi bölcsészkaron, a zsámbéki, majd a kaposvári tanítóképzésben szervezettek tanszékek e feladatokra –, ezek a kezdeményezések nem értek el gyors sikert. Pedig Pécsen megkezdődött, és rövid időn belül megtörtént a Gandhi Gimnázium megalapítása olyan magánintézményként, amely néhány év múlva (2006-tól) külön sorban kiemelt állami finanszírozással működött, működik.

Sem a közoktatásról szóló törvény, sem pedig az 1996-ban megjelent Nemzeti Alaptanterv (NAT) nem tudott megoldást találni arra a kérdésre, hogyan lehet a cigány tanulók iskolai lemaradását korrigálni, és a cigány nemzeti kisebbség-



(ek) kultúrájának oktatását – a többi nemzetiséghez hasonló módon – szabályozni. Javaslatok születtek a cigány népismeretnek és kultúrájának a tananyagba való beépítéséről, azonban a művelődési tárca inkább csak informálisan szabályozta a programok tartalmát: technikailag oly módon, hogy az intézmény vezetője vagy a fenntartó önkormányzat vezetője levelet írt a minisztérium illetékes főosztályára, amelyben beszámolt kezdeményezésükről, kérte és többnyire meg is kapta a feladat finanszírozásához törvények szabta mértékét.

Mind a romani (akár ennek a legműveltebb dialektusa, a lovári), mind a beás nyelv oktathatósága a kilencvenes évek elején csekély mértékű volt, hiszen mindkét cigány nyelv inkább csak szóbelileg létezett, alig volt kidolgozott vagy teljesen hiányzott a rendszerezett nyelvtana, modern szókészlete, de hiányoztak szótárai, nyelvkönyvei, tankönyvei. A többségében magyar – csak kisebbségben romani vagy beás – nyelvű közösség nemzetiségi oktatása akkor is nehezen megoldható feladatot jelentett volna, ha iskolához szokott, írásbeliségre alapozó fiatalokról van szó, mint a többi nemzetiség esetében. Ám itt egyszerre kellett nyelvet modernizálni, annak írásbeliségét megteremtteni és elfogadtatni, valamint az *iskolatávoli* társadalmi rétegek gyermekeinek tömegeit sikeres előmenetelhez juttatni. Ez még a rendszerváltás eufóriájában is nehéz feladatnak látszott.

A pécsi egyetemen Várnagy Elemér kezdeményezésére – amely Szépe György támogatásával keltett figyelmet –, és Szépe György vezetésével indult el az egyetemi tanszék, illetve csoport kezdeményezése. Ennek célja a lovári nyelv gondozása, ápolása, a nyelvet beszélőknek a más nemzetiségi nyelvekhez hasonló képzéshez és diplomához juttatása. Ugyancsak Pécsről indult a kezdeményezés, amely a másik magyarországi, nem magyar nyelvű cigány csoport, a beások nyelvének tudományos leírására és oktatására vállalkozott: Papp Gyula gimnáziumi tanár volt az úttörő, de Pálmainé dr. Orsós Anna (ma a PTE Romológia Tanszékének adjunktusa) volt az, aki tudományosan az első és a további lépéseket tette/teszi e nyelv szerkezetének, szabályainak, nyelvtanának és szókészletének feltárására.

Az évtized második felében a cigány kisebbségi oktatást a többi nemzetiségi oktatásnak megfelelően szabályozták: akkor indítható, ha legalább nyolc szülő írásban kéri, hogy gyermeke (cigány) nemzetiségi kisebbségi oktatásban vehessen részt. Ezzel elméletileg (jogszabályozási szinten) külön válik a roma tanulók oktatásában is a szocio-kulturális helyzetből következő hátrányok kompenzálásának finanszírozása (a felzárkóztatás) a cigány kultúra megőrzésének és ápolásának iskolai programjaitól. Ez utóbbi heti legalább hat tanórai foglalkozást ír elő, melynek tartalma a cigány népismeret, kultúra és a Magyarországon államilag elismert cigány nyelvek (lovári és beás) valamelyike – bár a kötelező nyelvvoktatás alól felmentést kaptak az intézmények.

Az új évezred kezdetétől olyan oktatáspolitikai kezdeményezések is történtek, amelyek a cigány kultúra egyenrangúságát hivatottak deklarálni. Ilyen kezdeményezés az általános iskolai tanulmányi versenybe való bevonásuk – ezt 2003 óta a minisztérium irányításával működő háttérintézet szervezi. Ebben évente 15–20

iskola tanulói vesznek részt, s csakúgy mint a többi általános iskolai versenyen, a legjobb írásbelizők szóbeli versenyen mérik össze tudásukat. A cigány nyelvekből (beás és lovári) és a közismereti tárgyakból érettségizni lehet, az érettségizők ugyanolyan feltételek között vizsgáznak, mint bármely más tantárgyból. Ma már – 7–8 évvel a bevezetésük után – nem vitatéma, de nem is szenzáció. (Annnyira nem, hogy a témával foglalkozó szerzők nem is említik.) Ezeknek a kezdeményezéseknek modell-értékük is van, azt hivatottak deklarálni, hogy a cigány, roma nép más etnikai kisebbségekkel egyenrangú entitás a mai magyar társadalomban.

Tehát a cigány kultúra és nyelv(ek) iskolai oktatása a kilencvenes évek végére a többi nemzetiséghez hasonló szabályozást kapott – más kérdés, hogy ezzel mennyire tudtak és akartak élni az intézmények (*Forray & Hegedűs 2003*). Három dolog látszott alapvetőnek: a népcsoport túlnyomó többségének extrémén rossz szocio-kulturális helyzete és a gyerekek ebből adódó iskolai lemaradása, az oktatandó kultúra és nyelv fejlesztésének, modernizálásának szükségessége, valamint a megfelelően képzett tanárok biztosítása. Mindezt egyszerre aligha lehetett megoldani, túl nagy és túl sok ennyi feladat, még ha el is tekintünk az évtized globális társadalmi-gazdasági átalakításra irányuló alapfeladataitól.

Az évtized politikájának eredménye a cigányság nemzetiségkénti elismerése, ennek megfelelően az oktatásban képzési programok kialakítása, mindennek finanszírozása. Ennek az (oktatás)politikai folyamatnak buktatói és eredményei is voltak minden nemzetiség vonatkozásában, de a cigányságot érintő kérdésekben külön súlyát az adta, hogy első alkalommal történt ilyen kísérlet Magyarországon, és – bár ezt nem szokták hangsúlyozni – Európában is.

A középiskola

Az érettségit adó iskolákba a cigány fiatalok töredéke jut el, megfigyelések szerint közöttük is magas a kibukók, lemorzsolódók aránya. A középiskolázásban való részvételük elősegítése érdekében – az ösztöndíjak rendszerén kívül – két alternatíva formálódott ki.

Az egyik a nemzetiségi gimnáziumok mintájára szervezett középiskola. Ennek példája a pécsi Gandhi Alapítványi Gimnázium, amely a dél-dunántúli térség általános iskoláiból toborozza a tehetséges, hátrányos helyzetű cigány tanulókat és a Kalyi Jag Nemzetiségi Szakiskola, amely a főváros slumos belső területéről iskoláz be hallgatókat szakmai előképzést nyújtandó. Ez a megoldás azt hangsúlyozza, hogy a cigányság a többi magyarországi nemzetiséghez hasonlóan önálló kulturális arculatú (nyelvű) népcsoport. Hasonló elvi alapon áll, de az iskolázás gyakorlatát tekintve eltérő a „tehetséggondozó kollégium”, amelynek példája (volt, mert megszűnt) a Pécs melletti Mánfán működő, a magyar római katolikus és külföldi egyházi támogatással létrejött Collegium Martineum. Az egykori népi kollégiumokat idéző elgondolás szerint a diákothton szocializáló, a családi nevelés hiányosságait korrigáló intézmény volt, a diákok a térség bármely középiskolájában tanulhattak.



A másik alternatívát leginkább az interkulturális paradigmához közelítő modell-inézmény jeleníti meg, amelyek között a ma is működő szolnoki Hegedűs T. András Alapítványi Középfiskola lehet kiemelni. Ennek programja és gyakorlata a roma és a környezeti kultúra együttműködését tűzi ki célul, és valósítja meg a hátrányos helyzetű cigány és nem cigány, ám hátrányos társadalmi helyzetű diákok célcsoportjaiban. Azaz minden diákot annak deklarálásával iskoláz be és képez különböző szakirányokban – beleértve az érettségire felkészítő képzést is –, hogy programjának része a cigány kultúra és nyelv tanulása (beleértve olyan szimbolikus akciókat, mint iskolai és állami ünnepeken a magyar állami és a cigány himnuszok eléneklése).

Ezek az iskolák alapítványi formában működnek. Ennek előnye, hogy így nagyobb a mozgásterük szakmai és anyagi szempontból is. Az alapítványi forma jelzi azt is, hogy a helyi igényekre építve, civil kezdeményezésként jöttek létre, s csak működésük eredményei alapján kaptak állami elismerést. Finanszírozásuk alapvetően állami forrásokból történik, de csak a Gandhi Gimnáziumot működteti közalapítvány, azaz fenntartása az állami költségvetés külön fejezetébe tartozik. A többiek az állami normatív finanszírozás melletti kiegészítő forrásokra pályázati úton vagy eseti támogatásból tesznek szert.

A Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium olyan magánalapítású szervezet, amely mindmáig szerepel a minisztériumi költségvetésben. Sajátos helyzetet jelez ez a körülmény, nem sok iskola rendelkezik ilyen pozícióval. Szervezése a pécsi térség fiatal szakemberei – 1992–1994 közötti – munkájának gyümölcse. Ilyen nagy és sikeres vállalásokhoz a korszak is szükséges: a rendszerváltás utáni évek eufóriájához kötődik a szervezése. Ma az iskola – néhány éve esti tagozatot is működtet, amit korábban szakmai-elvi indokkal elhárított – diákothonnal, korszerű tornacsarnokkal, sportpályákkal van felszerelve. Diákjainak túlnyomó többsége cigány, bár a bekerülésnek ma már ez nem feltétele. Nemzetközi hírű, sikeres iskola, amely eredeti céljának megfelelően azt reprezentálja, hogy falusi cigány gyermekek megfelelő oktatási feltételek mellett tömegesen juttathatók el a felsőoktatásba.

A szolnoki Hegedűs T. András Alapítványi Középfiskola némileg más eszközökkel, és kevésbé attraktív eredményekkel – szélesebb körű és szakmai képzésekre is irányuló tartalommal, és etnikailag vegyesebb diákságával – szintén eredményesen képes működni.

Kérdéses, hogy miért alapítványi iskolák ezek, miért nem terjednek el módszereik, megoldásaik szélesebb körben. Mivel ismereteim szerint módszereik feltárását, továbbvitelét hivatalosan nem szorgalmazzák és finanszírozzák, így csak feltételezhetem, hogy ilyen anyagilag is nagyobb pénzigényű vállalkozásokra nem kívának a kormányzatok áldozni.

Felsőoktatás és pedagógusképzés

A felsőoktatás területén két irányban történtek erőfeszítések: a cigány fiatalok minél nagyobb számú oktatása és a cigánysággal kapcsolatos ismereteknek a tananyagba való bevitelének érdekében. A szociológiai survey-kutatások eszközeivel még kevésbé le-

het kimutatni, ám egyes főiskolákon és egyetemeken évről évre nő a cigány hallgatók száma. Számuk még igen messze van az arányos reprezentációtól, azonban nem lebecsülhető eredmény, hogy egyáltalán megjelentek olyan szakokon, ahol korábban egyetlen cigány hallgató sem volt (tudományegyetemek, jogi, műszaki, informatikai, orvosi képzés stb.). Az oktatásért felelős minisztérium már 1993-ban kezdeményezte roma fiatalok egész csoportjának felsőoktatási továbbtanulásra való felkészítését. A tárca támogatásával felsőoktatási intézmények (az ELTE egyes karai), civil szervezetek (Soros Alapítvány, Romaversitas, Kurt Lewin Alapítvány stb.) évek óta rendszeresen készítik fel cigány fiatalok egész csoportjait a felsőoktatásban való továbbtanulásra.

Az évezred fordulója után az országban számos óvodapedagógusi, tanító- és tanárképző, védőnő, szociális munkás és szociálpolitikus, szociálpedagógus képzést végző intézmény indított kurzust a cigánysággal kapcsolatos ismeretekből, jóllehet ezek látogatása általában nem kötelező, diplomához lehet jutni ilyen ismeretek nélkül is. E hiányosságra a kisebbségi ombudsman jelentése is nyomatékosan hívta fel a figyelmet, különösen hangsúlyozva azt, hogy a leendő pedagógusok nagy hányada elfogadhatatlanul előítéletes a cigánysággal szemben (*Kaltenbach 1998*). Jelentésében azt is megfogalmazza, hogy a cigánysággal kapcsolatos ismeretek hiánya is befolyásolja a hallgatók attitűdjeit.

Jelentős lépés volt, hogy a Pécsi Tudományegyetemen 2000-ben romológia szak indult. Ezzel lehetőség nyílt a cigányság helyzete és kultúrája iránt érdeklődők számára, hogy diplomát kapjanak ezekből az ismeretekből, pár éve doktorképzésre is nyílt lehetőség. Ennek részben szimbolikus jelentősége van: a szakindítással teljessé válik a cigányság nemzetiségként való elismerése. Másrészt gyakorlati jelentőségű, mert – különösen a posztgraduális képzésben – olyan szakemberek szerzhetnek felsőfokú ismereteket és diplomát, akiknek gyakorlati tevékenysége a cigánysággal kapcsolatos.

Tanítóképzést végző főiskolákon (Zsámbék, Szarvas) legújabbán romológia óvodapedagógusi és tanítói szak is indult. Ezek eredményeit még nem ismerjük, azonban legitimálják a felsőoktatásban a cigánysággal kapcsolatos ismeretek egyenrangúságát más tudományos területekkel. A pedagógusok rendszeres továbbképzésében is vannak olyan választható, akkreditált programok, amelyek a cigány kultúrával való ismerkedést biztosítják.

A hátrányos helyzet és iskolai kezelése

Az iskolai szegregáció

A nemzetiségi oktatás magyarországi történelmi hagyományai és gyakorlata, valamint a programokban részt vevők létszámához igazodó finanszírozás elvei alapján is prognosztizálható volt a hivatalosan nem támogatott folyamat, hogy újraéledt, ráadásul legitimitást kapott a cigány tanulók iskolák közötti és iskolán belüli elkülönítése. Nagyobb településekben egyszerűen megoldható ez a fajta szegregáció. Az iskolafenntartó nem köteles minden egyes iskolában cigány oktatási programot



szervezni, még akkor sem, ha ezt a szülők esetleg igényelnék. Jogszerűen járva el, kijelöl egy vagy több iskolát, ahol a rossz szociális helyzetű, tanulási és magatartási problémákkal küzdő és a cigány kisebbségi vagy felzárkóztató programban résztvevő tanulókat oktatja – máris létrejön a szegregált iskola.

Emellett a cigány kisebbségi program támogatását igénybe vevő intézmények a „spontán” lakossági választások eredményeképpen is fokozatosan homogenizálódhatnak. Évtizedes – a szabad iskolaválasztás engedélyezésével egyidejű – az a folyamat, hogy a nem cigány szülők elviszik a helyi iskolából gyermekeiket, ha ott túlságosan megnövekedett a közös osztályba járó cigány tanulók száma. Ennek eredményeképpen is kialakulnak teljesen homogén, cigány tanulókból álló, szegregált iskolák.

Havas, Kemény és Liskó (2001) kutatása azokra az iskolákra irányult, ahol a cigány tanulók aránya eléri vagy meghaladja a tanulólétszám 25 százalékát. Önálló gyógypedagógiai iskolát nem vizsgáltak, azonban a mintába került iskolák egyharmada működtetett külön osztályt a tanulásban enyhén gátoltnak minősített tanulók számára. Minél kisebb tanulólétszámú az iskola, annál nagyobb eséllyel kerültek a cigány gyermekek ezekbe az osztályokba. Ugyanígy azokban az iskolákban, ahol magasabb volt a cigány tanulók aránya, annál nagyobb arányban kerültek cigányok a gyógypedagógiai osztályokba. Az intézmények közötti etnikai szegregáció az esetek többségében intézményi szegregációval járt együtt, tehát intézményi szinten is elkülönülnek a cigány iskolák a többitől.

A cigány tanulók elkülönülése, illetve az elkülönítése a szerzők kemény bírálatának tárgya. Hogyan értelmezzük ezt a jelenséget, hogyan értelmezzük a bírálatot?

A nemzetiségi iskolák esetében az elkülönülést természetesnek tarthatjuk, hiszen éppen a saját etnikai kultúra fenntartására és ápolására hozták ezeket létre – bírálat inkább csak a német iskolákat érte, amelyek a tanulói érdeklődés miatt nem ragaszkodtak következetesen az etnikai szempont érvényesítéséhez. A nemzetiségi iskolákat nem is szokás szegregáltnak minősíteni, ahogyan a többi népcsoport esetében az idézett szerzők sem tették. Más kérdés a cigány iskola, még akkor is, ha létrehozásának, fenntartásának hivatalos célja egyezik a többi nemzetiségi iskoláéval. A negatív minősítés java része a cigány etnikum szociális és kulturális állapotával, s a környező társadalom és a fenntartók erre adott gyakori elutasító válaszával indokolható. Tény az is, hogy miközben a szociológusok világszerte bizonyították a családi iskolázottság és a gyermek iskolai előmenetele közötti összefüggést, a cigány gyermekek esetében az igazgatás ettől eltekintett: deklarált célja a kulturális hagyományok ápolása, amit önálló, tehát elkülönített oktatásban valósítanak meg. Ugyanakkor nem kétséges, hogy az elkülönülés – valójában az általános iskolai nemzetiségi osztályok létrehozása, fenntartása – joga és lehetősége minden magyarországi etnikumnak, így a cigányságnak is.

A nemzetiségi kultúrák vállalása, fenntartása az oktatási rendszer segítségével legitim cél – annak idején az 1993-as törvény elfogadását széles körű szakmai vita előzte meg –, és ha a cigányság nemzetiségnek, etnikumnak minősül, akkor nem lehet megtagadni tőle ezt a szolgáltatást. Ugyanakkor a cigányság rossz és az ország

gazdasági problémáinak növekedésével nagy hányadának egyre rosszabb a szociális és kulturális helyzete, a számukra szervezett külön oktatás valóban a diszkrimináció eszköze lehet.

A szegregáció kérdése az általános iskolával kapcsolatban fogalmazódott meg. Ennek valószínű oka, hogy az érintettek tömegeit az általános iskola szintjén lehet elérni, elméletileg az e fokozaton való sikeres hátránykompenzálás, az iskolai követelményekkel való megismerkedés, megbarátkozás, ezek teljesítése az általános iskola feladata. Az elvi kérdéseken túl az is szerepet játszik a cigány oktatáspolitikának az általános iskolázásra való koncentrálásában, hogy a népcsoport gyermekeinek csak kicsiny, alig látható töredéke jut el középiskolába, különösen érettségig adó, nappali tagozaton szervezett középiskolába. A többség továbbtanulásának kiűntetett útja a szakképzésen át vezet.

A cigány fiatalok szakképzésének problémáját az elmúlt évtizedekben az oktatáspolitikai részéről nem kísérte valódi figyelem. Ebben szerepet játszott az is, hogy a szakképzés a kilencvenes években (a szakiskolákat kivéve) a munkaügyi és nem a művelődési tárcahoz tartozott, így az oktatásról tárgyalva joggal el lehetett tőle tekinteni. A közömbösséget erősíti, hogy az elitképzés – a cigány értelmiség kinevelése – látványosabb feladat, mint a cigány fiatalok tömegeinek szakmához juttatása.

A nyolcvanas évek végéig az általános iskolát elvégzett roma fiatalok továbbtanulásának legfontosabb útja a szakmunkásképzés volt, amelynek bázisát a szocialista nagyüzemi gazdaság jelentette. Ennek összeomlása maga alá temette a hagyományos szakmunkásképzés jelentős részét is. Ezzel együtt sokszor az itt oktatott szakmai ismeretek is piacképtelenné váltak az új gazdasági körülmények között. Ráadásul a cigányság nagy hányada az ország leginkább elmaradott területein él, ahol a szakmai kínálat kialakítását, a szakmai képzést nehezíti, hogy nincsenek elérhető munkahelyek, szűkös a kereslet az esetleges vállalkozások szolgáltatásai és termékei iránt. Az egyes térségeken általában hiányzó munkalehetőségei miatt erős versenyhelyzetek alakulnak ki, amelyekben a potenciális cigány munkavállalót gyakran diszkrimináció is sújtja.

A képzés (szocializálás, sok esetben reszocializálás) lokális feladat, a munkaerőpiaci felkészítést viszont a lokális szint erősen szűkíti. Ez nemcsak a cigány közösségek, hanem az ország recessziós területein élő tömegek számára is nyomasztó problémát jelent. A munkaerőpiaci képzés egyfelől a legalább általános iskolával rendelkezők számára kínál képzési lehetőségeket, közülük is főként az érettségizettek számára, másfelől gyakran olyan képzéseket tud kínálni, amelyeknek a közvetlen munkaerőpiaci felhasználása csak korlátozott lehet. Rendkívül keresettek például a cigány fiatalok körében az olyan tanfolyamok, mint a biztonsági őr, testőr, ám a kereslet alapján ezeket is a befejezett iskolai végzettséghez, főként érettségéhez kötik, a kevésbé attraktív vagy csekély munkaerőpiaci értékű tanfolyamok (pl. varrodai munkás vagy cigány közösségi szervező) nem kínálnak valódi esélyeket a munkaerőpiacon.

Azt is megjegyezzük azonban, hogy a kilencvenes évek második felében a nagy létszámú fiatal korosztályok helyére csökkenő számú korosztályok léptek, s az isko-



lák nagy része komoly beiskolázási gondokkal küszködött. Ennek kivédésére számos új kezdeményezést indítottak, amelyek közül a cigány fiatalok számára jelentős volt az érettségi gyorsított megszerzése.

Az új évezredbe lépve az általános iskola szintjén komoly erőfeszítések történtek, amelyek a cigányság önálló nemzetiségkénti definíciójára válaszoltak. Bár jogilag eldőlt az alapkérdés, hogy önálló kulturális arculatú etnikumról van szó, látenszen azonban fennmaradt a nézet, hogy a cigányság valójában csupán súlyosan, halmozottan hátrányos helyzetű népcsoport. Amennyiben az első alternatívát fogadja el a kormányzat, akkor a törvényi feltételeknek megfelelően ugyanazt az oktatási szolgáltatást kell nyújtania, mint a többi nemzetiségnek. Amennyiben hátrányos helyzetű gyermekekről van szó, akkor minden iskolai elkülönítés polgári jogokat sért, tehát el kell kerülni. Ahogy a többi nemzetiség esetében, a cigányság vonatkozásában is elfogadható megoldás az önálló osztály, ha ily módon oldható meg a nemzetiségi oktatási tartalmak közvetítése. Ha nem önálló nemzetiség, hanem hátrányos szocio-kulturális helyzetű tanulókat kibocsátó népcsoport, akkor elfogadhatatlan külön osztályokban, önálló iskolákban oktatni őket. Úgy vélem, ez a dilemma fogalmazódik meg a fejezet elején tárgyalt írásokban.

Egy új kezdeményezés

2002 őszén az új oktatási kormányzat rendeletet adott ki az integrált oktatásról és a szakmai segítő hálózatról. A képességkibontakoztatást és integrált oktatást leíró rendelet szerint a hátrányos helyzetűek pedagógiai segítésére vonatkozó kiegészítő normatíva csak abban az esetben vehető igénybe, ha a célcsoportba tartozó tanulók a többi tanulóval együtt kapják meg az előírt pedagógiai szolgáltatást (*A hátrányos helyzetű tanulók ... 2003*).

Az integrációs hálózat pontjai Magyarország leghátrányosabb helyzetű régióiban elhelyezkedő általános iskolák, melyeket első körben pályázati úton választottak ki. Vállalták, hogy az integrált oktatás modelljét kialakítják, és ezt mások számára is adaptálhatóvá teszik. Az intézményeket szakmai tanácsadók segítik helyi modell-fejlesztésükben. Az egyes régióban zajló tevékenységek összehangolását régiós központok szervezik, a hálózat teljes működéséért a budapesti központ felel.

Az új intézményfejlesztési modell elsősorban az általános iskolákat célozza meg, bár 2005-től az óvoda és 2008-tól az érettségire felkészítő iskolák is fejlesztési célokká válnak. A hátrányos helyzetű (hh, új fogalommal halmozottan hátrányos helyzetű, hhh) tanulók felzárkóztatását új módszerrel kívánja megoldani. Ennek lényegi eleme, hogy deklaráltnan nem a tanulót, hanem az oktató intézményeket kívánja úgy motiválni, fejleszteni, hogy képesek legyenek a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására. Fontos követelménye, hogy a hátrányos helyzetű tanulók a normál iskolai osztályokban legyenek elhelyezve, a gyerekek vegyes csoportját megfelelő új módszerekkel fejlesszék oly módon, hogy a kimeneti eredmények jelentősen javuljanak.

A feladat finanszírozása is új módszerrel történik: a 2008-ban pályázó oktatási intézmények hátrányos helyzetű iskolásonként évi 60 000 Ft pótlékot kapnak,

2009-től ugyanennyit kapnak a velük foglalkozó pedagógusok is. Ma 1300 oktatási intézmény (a tagiskolákat önálló egységként számolva) vesz részt a programban.

Ebben a koncepcióban és a megfelelő gyakorlatban nem külön elem a cigány etnikum oktatása, illetve a hátrányos helyzetnek az a típusa, amelyet a cigány közösségbe való tartozás jelent (*Arató & Varga 2007*). A hátrányos helyzetet egyéni adottságként, iskolai megjelenését és orvoslását magától értetődő jelenségként, megoldandó feladatként értelmezik. Olyan feladatot jelent, amely egyfelől természetes követelmény (lenne) minden iskolával, tanárral szemben, másfelől elismerik, hogy több szaktudás, nagyobb és megosztott figyelem szükséges a teljesítéséhez. A támogató rendszer nem tesz különbséget abban a tekintetben, hogy aluliskolázott lakossági csoportból érkezett gyerekről vagy gyógypedagógiai intézményből átvett tanulóról van szó.

A multikulturalizmus – amelynek megvalósítását Magyarországon főként a cigánysággal, másutt különböző bevándorolt csoportok gyermekeivel kapcsolatban tűznek ki célul vagy háritanak el – ebben a felfogásban a cselekvések fontos mezője, hiszen a hátrányos helyzetű csoportok gyermekei olyan kultúrák tagjai, amelyek a kultúrát döntően meghatározó csoportoktól különböznek, lemaradásuk éppen ennek a különbözőségnek a következménye. A cigányság nagy hányadát éppen az jellemzi, hogy a családok kultúrája, életmódja, értékrendszere eltér az uralkodó és az iskola által preferálttól, a gyermekek számára gyakran megoldhatatlan problémát jelent a kulturális távolság áthidalása. Ez az iskola keretei között a szabályok és követelmények nem teljesítését jelenti, lemaradásként jelenik meg. A hiányok pótlásához nemcsak sok erőfeszítés, hanem új típusú, a korábbiaknál adaptívabb módszerek is szükségesek. Erre törekedett az új szabályozás. Azonban a multikulturális szemlélet nem a szegénység új filozófiája, hanem önálló kulturális entitások – és nem szubkultúrák! – elismerésén alapul. Talán helyesebb volna ezeket az oktatáspolitikai törekvéseket az egyéni különbözőség iskolán belüli kezelésének módjaként interpretálni, ahogyan azt egy korábbi tanulmányában *Allemand-Ghionda (1995)* tette.

Összegzés

A fentiekben két társadalmi folyamatot és az erre reagáló, ezt irányítani szándékozó kormányzati gondolatmenetet, és ezek megvalósításának útját igyekeztünk végig követni. Mind a kettő a rendszerváltás után gyorsult fel, keresett megvalósításához eszközöket. Mind a kettő legitim, a társadalom valódi folyamataira építő, az ellentmondások feloldását kereső megoldás, mind a kettő régi kérdésekre próbál társadalmilag és törvényileg hatékony választ, megoldást találni. Úgy vélem, örök érvénnyel ez egyiknek sem sikerül – azonban láthatóvá tett egy fontos társadalmi csoportot, a cigányságot, amelynek igényeivel, lehetőségeivel, a nyilvánosság előtti szereplésével a jelenben és a jövőben is számolni kell.

Ez a megoldás arra épített, hogy a cigányság, a roma közösség egyike a magyarországi nemzeti és etnikai csoportoknak: kultúrája, hagyományai, nyelve eltér mind a magyar többségtől, mind a többi nemzetiségtől. Mint ilyen közösség tagjainak, ha a törvények szerint igénylik, saját, nemzetiségi oktatást lehet szervezni. Ez azt az



igényt is jelenti, hogy a cigányság kultúrája éppen olyan figyelmet, tiszteletet érdemel, mint bármely más magyarországi népcsoporté, vállalni, ápolni, fejleszteni kell a nyelvet, és mindazt az értéket, amelyet ez a kultúra és a kultúrát fenntartó népcsoport képvisel. Az oktatást tehát úgy kell fejleszteni, hogy képes legyen kielégíteni a cigány nyelvek és kultúrák rendszeres oktatására irányuló igényeket is.

A másik megoldás a hátrányos helyzetűekre koncentrál: úgy kell fejleszteni, hogy az iskola általános követelményeit hagyományos körülmények között teljesíteni nem képes tanulók együtt haladhassanak a többséggel. Aikre ez a felfogás irányul, azok a (halmozottan) hátrányos helyzetűek, legyen szó cigányról, enyhén fogyatékos diákról, állami gondozottról. A fejlesztés feladata az, hogy a társadalmi és személyes okokból lemaradóknak is helye legyen az iskolában, ugyanolyan esélye legyen a teljesítésre, továbblépésre, mint azoknak, akik ilyen gondokkal nem küzdenek. A cigányok többsége ebben az értelmezésben hátrányos, sőt halmozottan hátrányos helyzetű. Az iskolai fejlesztés központi kérdése a felzárkóztatás, hogyan érhetnek el jobb eredményt, hogyan juthatnak befejezett iskolai végzettséghez.

A két megközelítés hosszú történeti múltra tekint vissza, és mindkettő fontos értékeket hangsúlyoz. Az első a kultúra fenntartását és fejlesztését hangsúlyozza, a kultúrának és hordozóinak fontosságát és másokkal való egyenrangúságát hirdeti. A másik a társadalomba való egyenrangú beilleszkedést tűzi ki célul, függetlenül attól, hogy mely társadalmi-kulturális csoportról, rétegről van szó. Az előbbi szerint a cigányság önálló kulturális értékek hordozója, és ekként kíván az egyének számára egyenrangú társadalmi pozíciókat biztosítani. A másik a cigányságot a társadalmilag hátrányos helyzetű csoportok közé sorolja, s a támogatás célja a megfelelő társadalmi helyzetek elérésének biztosítása. Mindkét koncepció mellett szólnak érvek és ellenérvek is. Ha az utóbbi koncepció teljes sikert ér el, megmarad-e a cigányság különböző csoportjainak önálló kulturális arculata? Ha az előbbi koncepció ér el teljes sikert, hogyan profitál ebből a társadalom peremén vegetáló cigányság? Vagy a két koncepciót egyenrangú támogatási formaként kellene szemlélni és megvalósítani? A kérdések megválaszolásához még idő és türelem szükséges.

FORRAY R. KATALIN

IRODALOM

- A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere (2003) *Oktatási Közlöny*, XLVII./20. pp. 3241–3248.
- ALLEMAND-GHIONDA, C. (1995) Managing Cultural and Linguistic Plurality in West-European Education. *European Journal of Intercultural Studies*, No. 6.
- ARATÓ FERENC & VARGA ARANKA (2007) *Együtt tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Pécs, PTE BTK Romológia Tanszék.
- FERGE ZSUZSA (1973) *Társadalmunk rétegződése*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- FORRAY R. KATALIN & HEGEDŰS T. ANDRÁS (2003) *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest, Oktatókutató-Új Mandátum.
- HAVAS, KEMÉNY & LISKÓ (2001) *Óvodától a szakmáig*. Budapest, FPK-Új Mandátum.
- KALTENBACH JENŐ (1998) *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. Budapest.
- RÉGER ZITA (1978) Cigány osztály, „vegyes osztály” – a tények tükrében. *Valóság*, No. 8.

PÁRTOK AZ OKTATÁSPOLITIKA ERŐTERÉBEN

– AZ EGYHÁZ-ÁLLAM VISZONY ESETE –

MINDEN MODERN OKTATÁSPOLITIKAI TÉR tagolt, a nem pluralista terek is – ezt bizonyítják mind az 1850-es évekről, mind az 1970-es, 1980-as évekről szóló tanulmányok (*Sáska 2001; Halász 1985; Lukács 1984; Zibolen 1984*).¹ De, minden demokratikus irányú rendszerváltás (az 1867-es, az 1945-ös és az 1989-es is) egyik legfontosabb hozadéka, hogy az oktatáspolitikai erőter nem illetve nem csak korporatív logikával tagolt, hanem pártpolitikailag is. Nemcsak az a kérdés tehető tehát fel, hogy az oktatási rendszer állandó szereplői (iskola fenntartók, kormányzat, pedagógusok stb.) az egyes kérdésekben hogyan ütköztetik álláspontjukat, hanem az is, hogy a politikai pártok milyen álláspontokat alakítanak ki, hogy a hatalomért való versengés részeként, rétegpolitikai céljaik, társadalomképük érvényre juttatása érdekében milyen oktatáspolitikát folytatnak. E lehetőség ellenére az oktatáspolitikai szakirodalom – ennek részeként az *Educatio* sok tucat oktatáspolitikai tanulmánya – továbbra is inkább az alrendszer nagy korporatív szereplőit tekintette az oktatáspolitikázás vizsgálendő aktorainak, így a politika talán leginkább értékalapú, világnézet-alapú csoportosulásai nem kaptak elegendő figyelmet. Ennek a pártpolitikailag tagolt erőternek szenteljükezt a tanulmányt: a pártpolitikailag tagoltságot egyetlen kérdésben, az egyház-állam-oktatás viszony kérdésében elevenítve fel, vizsgálat tárgyává alapvetően az 1989 és 1994 közötti korszakot téve, s jelezve: ez inkább egy leendő történeti vizsgálat előképének mint végtermékének tekinthető.

Az állam-egyház-oktatás kapcsolat kérdésköre a rendszerváltás egyik nagy szimbolikus témája, több okból is. Egyrészt a pártállam oktatáspolitikájának sarokpontjai (tulajdon, világnézet, általános iskola, központi kontroll) közül tulajdonképpen *csak* kettő állt kapcsolatban az 1948/49-es rendszerváltással az iskolaállamosítás és a kötelező hittan eltörlése révén) – a másik két nagy kérdés (az iskolaszervezet illetve az erős tanügyigazgatási kontroll) a korábbi (1945-ös illetve 1935-ös) oktatáspolitikai fordulatokkal függött össze.² Másrészt az állam-egyház viszony kérdése minden pluralista oktatáspolitikai egyik legfontosabb kérdése – gyakorlatilag minden európai országban ténylegesen is a legfontosabbá válik, amikor az adott oktatáspolitikai térben nem a „piacorientált” és „redisztribúció-orientált” erők között feszül épp a fő ellentét, hanem az egyházkövetők és szekularizáció-elkötelezettek között.³ Az egyház és oktatás kérdésköre sokkal alkalmasabb is értékalapú politi-

1 A tanulmány hátteréül az OTKA kutatásom és a Microsoft Korlátlan Lehetőségek Programja szolgál. E szöveg első kritikus olvasásáért Bíró Zsuzsanna Hannának tartozom köszönettel.

2 Sarokpont volt még az orosz nyelv kötelező jellege is 1949 után. A legkülönbözőbb adatok azt mutatják ugyanakkor, hogy az oroszoktatás tényleges „komolyan vétele” igen erősen diverzifikálódott az 1980-as években, mégpedig nem a diverzifikáció általános szabályai mentén, azaz nem ott vették komolyan az orosztanítást, ahol általában a színvonalas tanítást, sőt.

3 Ezért időről időre a francia, német, spanyol viták középpontjába is kerül a kérdés. (Ennek percepciójáról lásd: *Bajomi 2000; Szalai 2000*.)



kai táborok szervezésére, mint a – legalábbis részben – *szakmai* érvek mérlegelését igénylő iskolaszervezeti, vagy tanterv-politikai viták frontjai.

Noha számos kutató – mint e sorok szerzője – nem kedveli azt a fajta funkcionista megközelítést, mely „*az* állam” vagy „*az* egyház” vagy „*az* iskola” szerepéről beszél, s a történeti elemzésben a követendő megoldásnak a *konkrét* érdekcsoportok viselkedésének elemzését tartja – e politikai tér elemzése több korlátba ütközik.

Módszertani szempontok

Egyfelől az egyházakon belüli nyilvánosság kicsiny – s a belső vitákkal, a konfliktusokkal kapcsolatban a szóbeli közlési hajlandóság szintje is alacsony. Másrészt a magyar államigazgatás egyes ágazatai – a magyar törvények értelmében – nem jeleníthették meg álláspontjaikat, s mivel egy ilyen kis országban kevés e kérdésben illetékes apparátusbeli szereplő van – a tisztviselőkkel folytatott beszélgetések sem idézhetők az adatközlő személyének lényegi felfedése nélkül.

További korlát, hogy „a véleményeket”, álláspontokat e kérdésekben még annyira sem lehet szembeállítani a „valósággal”, mint más oktatási kérdések esetében. Egyrészt azért, mert az államigazgatási adatszolgáltatás nem terjed ki a hittanra, a pedagógusok vagy diákok felekezetére, az istentisztelet-járás gyakoriságára, „a világnézeti tantárgyakra”, másrészt a világnézettel, vallással, vallásossággal, felekezatiséggel, egyházakkal kapcsolatos szociológiai felmérések sokkal több módszertani problémát vetnek fel, mint az oktatással foglalkozók. További (s Magyarországon fokozottan jelentkező) módszertani tehertételei vannak – mint ez máshol kifejtettem (Nagy 2003) – a vallásosság/felekezatiség ún. konzekvenciális dimenziója és az oktatási/iskolai értékválasztások preferenciája összekapcsolhatóságának.

E tanulmányban a problémák exponálódásának (1989/90-es időszakának) felvázolása után a politikai pártokat az első ciklusban betöltött kormánypárti-ellenzéki helyzetük sorrendjében vesszük számba. Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy az elemzőt befolyásolja, hogy tudja, milyen politikákat követtek e pártok, amikor később *fordított* felállásban voltak kormányon illetve ellenzékben. Mivel az első évtized elegendő arra, hogy a parlamenti élet minden szereplője egyszer kormányon legyen,⁴ a második évtized elemzése már nem szükséges – s ez talán segíti az elemzői elfogulatlanságot. A politikai törekvések mögött vélelmezhető statisztikailag megragadható intézményes és társadalmi folyamatokra a problémák előkerülésének rendjében utalunk csak.

Az oktatáspolitikai tér a rendszerváltáskor

Az 1988–1989-es időszakban az egyházi iskolák újraindítása, a hittankérdés, a válásos ifjúsági mozgalmak szervezése, sőt az egyházakról és vallásokról szóló ismeretek iskolai megjelenése egymástól el nem különíthető problémacsomagot képezett. A frontvonalak mindezzel kapcsolatban egybeestek a rendszerváltók és „rendszer-

⁴ Ismeretes, hogy az 1993 után felbukkant szereplők közül az MDNP és a MIÉP egy-egy ciklus erejéig ellenzéki parlamenti pártok voltak, viszont sosem voltak kormánypártok – de mindkét párt az egykori MDF-ből szakadt ki.

őrzők” közötti frontvonallal. Az egyházi iskolák újraindításával a rendszerváltó közvélemény és a rendszerváltó politikai elit nemcsak azért értett egyet, mert a vallásos szülők jogait alá akarták támasztani, hanem azért is, mert az egyházi iskolák alapítása/újraindítása beleillett az iskolarendszer pluralizálásával kapcsolatos elképzelésekbe. A hittannal kapcsolatos várakozások – a közvéleményben legalábbis – erősen összekötődtek egyfelől a világnézeti indoktrináció egyoldalúságától való megszabadulással, másfelől pedig, „a szocialista fogyasztói társadalom” kezdete óta néven nevezett „értékválság”⁵ ellensúlyozásával. A vallásos ifjúsági mozgalmak szervezése a politikailag indoktrinált úttörő-mozgalom és KISZ⁶ ellensúlyozásának tünt, iskolától való távoltartásuk a gyülekezési és egyesülési szabadság korlátozása-ként értékeltetett. Az egyházakról, vallásokról, vallási ismeretekről szóló ismeretek tananyagba-emelése természetes része volt egyrészt „történelmünk birtokbavételével”⁷ kapcsolatos közéleti/értelmiségi törekvéseknek, másrészt pedig ideális terep volt, az irodalom és történelemtanítás megújításával foglalkozók részére.

Ráadásul az egybeesés nemcsak a nagypolitikában, nemcsak a politikai nyilvánosságban volt megfigyelhető, hanem az egyházi szférán belül is: elsősorban azok az egyházi értelmiségiek, lelkészek⁸ stb. szorgalmazták az iskolaalapításokat, a hitoktatás⁹ megújítását, illetve a vallásos társadalmi mozgalmakat, akik a pártállam átalakulásánál lényegesebben lassabban átalakuló nagyegyházi vezetés¹⁰ ellenzékének számítottak.

5 Az *értékválság* közkeletű kifejezése két egymástól független jelenséget takar. Az egyik jelenség a tradicionális értékrend bomlása, melyet a „kicsi vagy koci”-vita (1963 nyara) óta több hullámban a tradicionális baloldali és tradicionális jobboldali csoportok egyaránt aggodalommal mutattak be. Ez esetben az értékválság egyszerűen azt a leplezetlenül autoriter attitűdöt takarja, mely a beszélőtől eltérő értékrend létét, vagy terjedését „válságosnak” minősíti. A másik jelenség az értékek inkonzisztenciája, melyet az értelmiség a „saját táborán belül” is konstatál: „keresztény pártok” szavazói – a keresztény öndefiníció ellenére – ellenzik az abortusztilvány szigorítását, liberális és baloldali szavazók körében (a baloldali illetve liberális öndefiníció ellenére) nem kevés az antiszemita, cigánygyűlölő és homofób...

6 A mai fiatalabb olvasók figyelmét felhívjuk arra, hogy míg az állampárt a Magyar *Szocialista* Munkáspárt nevet viselte, hangsúlyozandó, hogy nemcsak az 1948 előtti – s 1945 előtt illegális – Kommunista Párt örököse, hanem a Szociáldemokrata Párté is, addig ifjúsági szervezete, mely az ifjúság nevelésében a célok szerint nagy szerepet játszott *Kommunista* Ifjúsági Szövetségnek hívta magát. Így még nagyobb tünik az az ellentmondás, hogy taglétszáma csúcspontján is csak egymillió párttag volt – tehát a felnőtt társadalom abszolút kisebbsége –, addig a hatvanas-hetvenes években a KISZ tagság – legalábbis a középiskolás fiatalok körében – szinte teljes körű volt. Az egymillió párttag mai szemmel nézve elképzelhetetlenül soknak tünik, de nem teljesen „irrealis” szám. Az 1945-ös választáson ugyanis a felnőttek 16 százaléka szavazott a kommunistákra, s további 17 százalék a kommunistákkal 1948-ban egyesült szociáldemokratákra, akik között az egyesülésnek *valamennyi* híve azért mindenképpen volt. A kommunista pártok pedig többpárti körülmények között is óriási taglétszámot gyűjthettek. Nyugat-Európa második legerősebb kommunista pártja, a francia több tagot számlált, mint a rá leadott szavazatok száma. Az 1922 és 1944 közötti Magyar Szociáldemokrata Párt úgy volt tömegpárt, hogy taglétszáma alig múlta alul a rá adott szavazatok számát.

7 „Helyünk Európában I–II. Nézetek és koncepciók a 20. századi Magyarországon.” című 1986-os kulcsfontosságú kötetben Szárás György e címmel írt tanulmányt.

8 Lásd a rövid életű, de annál jelentősebb *Egyház és világ* című folyóiratot, és az *Egyházfórum* korabeli számait.

9 A kultuszminiszter megbízottja és 7 egyház képviselői már 1990. június 15-én megállapodtak arról, hogy az általános és középiskolákban szabadon választható tárgyként bevezetik a hittant, majd júliusban 35 egyházzal egyeztetnek.

10 A nagyegyházi vezetések át nem alakulása fontos magyar hagyomány. 1945-ben a minden szférára kiterjedő többpárti politikai átvilágítást, mely a náci-szimpatizánsok eltávolítását célozta, csak az egyházakra nem terjesztették ki.



Ez az egybeesés egy olyan sajátos helyzetet tükrözött, amikor *már megjelentek*, már megszerveződtek, már nyilvánosságot kaptak az iskolával, az iskolai neveléssel kapcsolatos ellenzéki törekvések, de az iskola maga *még része volt* a pártállami intézményrendszerének.¹¹ Azaz: az iskolai indoktrináció mindenképpen ellensúlyozandónak tűnt.

Ugyanakkor a pluralizmus legtermészetesebb útjának tűnt mindezen törekvések bevitele az iskolai szférába, hiszen az iskolán kívüli utak bizonytalannak ígérkeztek: nem volt világos, pontosan mi lesz a helyzet a sajtószabadsággal, nem lehetett tudni hogyan alakul a valóságban a könyvpiac, mi történik a médiában...¹²

Az átalakulás oldalán álló erők épp ezért differenciálatlan lépéseket tettek, melyek elsősorban a pártállami múlttól való elhatárolódást és *nem* egy világos új modell kialakítását tükrözték. Az egyházi ingatlanok visszaadását már 1989-ben kilátásba helyezte a kormány¹³ – anélkül azonban, hogy ennek mértékét és részleteit megvilágította volna. Az egyházak iskolaalapítását korlátozó törvényt 1990 elején (tehát még az új választás előtt) módosították, anélkül azonban, hogy az iskolarendszer egységességéről – melyet 1985 óta tulajdonképpen csak az állami tulajdon garantált – új szabályozást alkottak volna. Az egyházakról szóló – ráadásul kétharmados, tehát gyakorlatilag alkotmányerejű – törvénybe¹⁴ belevették, hogy az egyházak fakultatív tárgyként hittanórát szervezhetnek a nem egyházi iskolában, elmaradt azonban annak szabályozása, hogy a fakultatív tárgyakra általában jellemző nyilvántartási, értékelési, tanterv-jóváhagyási szabályokat hogyan kell – illetve hogyan lehet – összeegyeztetni azzal, hogy az állami szervek az egyházaknak semmiféle instrukciót nem adhatnak. Ráadásul – a hittan szempontjából *német*¹⁵ logikára megalkotott törvénybe – belekerült az *amerikai*¹⁶ jogalkotásra jellemző elem: a világnézeti meggyőződésről való hallgatás jogáról – utóbbi körülmény ugyanis elvileg lehetetlenné teszi a tanórák rendjébe iktatott hittannal kapcsolatos adminisztratív feladatokat. A világos új modell hiánya egyébként abból is látható, hogy a törvényhozók az új egyházak bejegyzésénél mindenféle adminisztratív és bírói mérlegelés lehetőségét megvonták, ugyanakkor az egyesület alakításhoz szükséges létszám tízszeresében szabták meg az egyházalakítás feltételét. (Az utóbbi tényező ugyanakkor az iskolai szerepvállalást nem érinti, a kisegyházak legfeljebb a felsőoktatásban fogalmaz-

11 Hogy mennyire része, arra két szembenálló érvelés van. A tanügyigazgatás 1985 utáni kontrolljának összeomlásával érvelhetők, hogy kevésbé; a megmaradó párt és belügyi kontroll jelenségével, hogy továbbra is (*Sáska 2006*).

12 Emlékeztetőül: kereskedelmi televíziózás a kilencvenes évek közepéig nincsen. A politikai erők csak a köztvéken belüli politikai egyensúlyokban reménykedhettek. Ezek pedig (főszerkesztőváltás a TV Híradónál, ill. a Hét című heti műsormagazinnál) az 1988/1989-es állapotokhoz képest 1989/1990 telén még kissé romlottak is például a legkövetkezetesebb ellenzéki erők felől nézve.

13 Először a kultuszminiszter, majd a kormány egyházpolitikai titkárságának vezetője.

14 S ezt a törvényt az 1990-es SZDSZ-MDF megállapodás sem vette ki a kétharmados törvények sorából.

15 A koordinatív állam-egyház viszony az NSZK alkotmányfejlődésének fontos sajátossága, sok tekintetben annak is köszönhető, hogy az erősen protestáns többségű egységes Németországhoz képest az NSZK vallási erőviszonyai sokkal kiegyenlítettebbek voltak (*Szalai 2000*).

16 Az amerikai állam-egyház viszony – az alapító atyák akaratának megfelelően, majd a több hullámban történt katolikus, zsidó, kínai bevándorolt csoportok érdekei által megerősítetten – a teljes szeparációt, az állami iskola és az egyházak közötti „fal” álláspontját tükrözi.

tak meg ambíciókat, a közoktatás – a legutóbbi időkgig – gyakorlatilag a „történelmi nagyok” területe maradt.)

Már 1989-ben – konzervatívok és liberálisok nagypolitikai ellentétét és az önkormányzati törvény megszületését megelőzően – szemben állt egymással az egyházzal jó nagypolitikai viszony érdekében anyagi gesztusokra kész kormányzati érdek és a konkrét iskolák működtetéséért felelős, a konkrét helyi társadalommal számolni kénytelen helyi érdek megjelenítője, mint ez a budapesti Móricz-gimnázium példáján látszott.

Az egész ingatlan-intézményvisszaadós logikával kapcsolatban 1990 tavaszán az egyetlen aggodalmas hangú cikket egy kiségyházi¹⁷ vezető, későbbi SZDSZ-es képviselő jelentette meg. Arról írt, hogy az önkormányzatokra kellene bízni, mit és mikor adnak vissza az egyházaknak.

A költségvetést is – még a választások előtt – módosították, s azon érv ellenére, hogy az egyházaknak van más forrásuk – akár tandíj is – egyenlősítették az állami és egyházi iskolák államtól kapott támogatását. *A minisztérium (MM) már ekkor – azaz a választások előtt – felismerte, hogy az egyházi iskolafenntartóval kötött külön-megállapodás jelentős befolyást, mérlegelési jogot biztosít a tanügyigazgatásnak.* Az 1990-es oktatási törvény szerint a helyi tanács vagy az MM dönti el, hogy az adott településen az állami oktatás feladatainak ellátásához kell-e magániskola – s az MM egyes munkatársai szerint a támogatás csak az MM engedélyének birtokában járt. Az egyházakról szóló 1990/IV. törvény azonban végül megszorítás nélkül garantálta a teljes normatívát az egyházi iskolafenntartóknak. (Tehát nemhogy mérlegelési jogot nem hagyott az MM kezében, ami az egyház és állam elválasztásából következett, hanem annak az Európa német hagyományú területein érvényes joggyakorlatnak sem engedett teret, amely bizonyos normatív feltételekhez – pl. tandíjmentességhez, az állami tanterv elfogadásához stb. – köti a teljes körű állami támogatást.) *(Lukács 1992.)*

A választások után – legalábbis egy ideig – úgy tűnt, hogy e kérdésben két térfélre oszthatók a politikai élet szereplői.

Úgy tűnt, hogy a kormánypártok között nincsen érdemi különbség, s az ő álláspontjuk lényegében azonos a történelmi egyházakéval (melyek között szintén nem tűnt élesnek a különbség): egyszerűen fogalmazva minél több iskolaépületet, minél előbb visszakapni/visszaadni az egyházaknak, minél nagyobb lehetőséget szerezni az iskolai hitoktatásnak, minél jelentősebb mértékben teret engedni a keresztény értékeknek a nem egyházi iskolákban is. Ezek a törekvések éppen azért tűntek egységesnek kívülről, mert a szereplők egy része nem kívánt róluk nyíltan beszélni.

A másik oldalon, rövid ideig látszólag egységes tömböt képezve (akkori írásaink arról tanúskodnak, hogy a politikai konfliktusok hevében a szociológusok és a politikakutatók nagy része is így kívánta ezt látni) álltak a baloldali és liberális ellenzéki pártok, illetve a szakszervezetek.

Ma már világossá vált, hogy a politikai élet *minden egyes szereplőjének külön-külön megfogalmazható (részben az idők során is változó) álláspontja van/volt e kérdésekről.*

¹⁷ Egy történelmi kiségyházból még a pártállam idején kiszakadt kiségyház egyik vezetője.



A kilencvenes évek elejének kormánypártjai

A pártokat aszerint vesszük sorra, hogy korabeli felmérés szerint mennyivel magasabb körökben az egyházakban bízók aránya, mint az országos átlag (ami egyébként 50,6 százalék) illetve mennyivel magasabb ezen belül a nagyon bízóké (az országos átlag 19,5,4 százalék) (a Medián 1993-as, felnőtt lakosság körében végzett 2957 fős felvétele szerint). Így – nyilván nem véletlenül – először a három kormánypártot, majd a három ellenzéki pártot vizsgáljuk meg.

Viszonylag legegyértelműbb álláspontot a Kereszténydemokrata Néppárt képviselte. Támogatóik között 1,55-ször annyian voltak, akik bíztak az egyházakban mint az átlag, s 2,22-szer annyian bíztak *nagyon*, mint az átlag. A KDNP szavazótáborára és elitjére egyaránt igaz, hogy néven nevezték az egyházi iskolákkal és a hitoktatással kapcsolatos célkitűzéseiket. A KDNP a hittant a tanrendben szerette volna látni, ha nem is kötelező, de „rendes” fakultatív tárgyként. A KDNP – még azelőtt, hogy kiderült volna, hogy a nagyobb önkormányzatok liberális kézbe kerülnek majd – szorgalmazta, hogy a volt egyházi ingatlanokat az önkormányzatok ne értékesíthessék, 1990 szeptemberében a KDNP politikája középpontjába helyezte a keresztény szellemiségű önkormányzati iskolák „védelmét”, mi több, állami fenntartású felekezeti iskolák létesítésére tettek javaslatot. (Az önkormányzati, állami, egyházi, és magániskolák mellett ekképpen új iskolatípus jött volna létre.) A KDNP birtokolta a miniszterelnöki hivatal egyházügyi államtitkári pozícióját (miközben az egyházi ügyek intézését az MKM kereszténydemokrata elfogultsággal nem vádolható apparátusa¹⁸ intézte), az egyházi ingatlantörvény az MDF-hez tartozó miniszter helyett a KDNP-s igazságügyi államtitkár terjesztette elő, az ingatlanrendezési bizottság elnökének kereszténydemokrata politikust neveztek ki. A KDNP folyamatos nyomást gyakorolt a koalícióra (melynek az MDF és a Kisgazdapárt után a legkisebb tagja volt) egyrészt a nagyegyházak költségvetési támogatásának növelése,¹⁹ másrészt az ingatlanrendezés ütemét korlátozó kárpótlási alap növelése érdekében. (Mi több a KDNP-s nyomásra felemelt kárpótlási alapon túl – mintegy az 1994–1998-as, kevésbé egyházbarátnak várt ciklus mozgásterét csökkentendő – előre megállapodtak néhány egykori egyházi iskola átadásáról, illetve újak építéséről.)

Összességében úgy tűnt, hogy a KDNP mintegy az egyházügyi „ágazatot” kérte a koalíciós megállapodás kimondatlan – vagy esetleg csak nyilvánosságra nem hozott – részében. Minthogy e tanulmányunkban a rendszerváltó ciklus viszonyait elemezzük, csak utalunk rá, hogy ez a munkamegosztás később is megmaradt, egyházi ügyekben 1994 után gyakrabban interpellált a KDNP, mint a többi ellenzéki

18 Nem tudjuk pontosan miért történt, de a kereszténydemokrata politikai államtitkár (neves neveléstudós) aki az 1990-es kormányalapításkor került az MDF népnemzeti szárnya által delegált miniszter vezette minisztériumba, néhány nap után lemondott.

19 A KDNP 1993-as javaslata már nemcsak az egyházak, de a nagyegyházak közötti preferenciát is jelezte: a kisegyházak keretét kurtítva 640 helyett 645 milliót kapjon a katolikus egyház, a célfinanszírozást viszont kifejezetten a reformátusok rovására változtatta volna meg, amikor az egyházi oktatási intézmények karbantartására, felújítására szolgáló 233,5 millió katolikus forint helyett ennél húszmillióval többet javasolt (HVG 1993 03 06 p. 15).

párt, 1998 után pedig az egyházakkal kapcsolatos helyettes államtitkári posztot egy volt KDNP-s (1994-től MDF-es) politikus kérte és kapta meg, s – legalábbis a parlament részéről – az új egyházi törvény előkészítésével kapcsolatos tárgyalásokat is volt KDNP-s politikus vezette a kormánytöbbség részéről.

A kisgazdapárt²⁰ politikai állásfoglalását két tényező szabályozta. Az egyik, hogy a párt – és választói – általános értékelkötelezettségéből az egyházi iskolaindítás és a hitoktatás széleskörű támogatása következett. A kisgazdaszavazók között 1,25-ször annyira bíztak az egyházakban, mint az átlag, és 1,51 szer annyian bíztak *nagyon* bennük. Ugyanakkor objektíve megfontolandó különbség, hogy míg a KDNP választói közegében a vallásos katolikusok domináltak addig a kisgazdapárt választói körében *általában* a kistelepülések választói, felekezeti különbség nélkül, sőt néha vallási elkötelezettség nélkül – a többfelekezeti kistelepülések iskolaátadásaival kapcsolatban tehát az FKGP szükségszerűen kevésbé egyértelmű álláspontot foglalt el.²¹ Ugyanakkor a párt választói közege lényegesen kevésbé iskolázott.

A másik, hogy a párt a minél inkább természetben történő és minél inkább teljes körű kárpótlást tűzte ki céljául. Az ingatlantörvény eredeti formájában teljes egészében megfelelt a természetbeni kárpótlás fogalmának, ilyen értelemben tehát – noha a kormány hangsúlyozta, hogy nem kárpótlási törvényről van szó – mint potenciális precedens hasznosnak tűnhetett.

A harmadik tényező, hogy az egyházpolitika irányításának az a *módja*, hogy a KDNP kvázi „az ágazatra” jelenthette be igényét, megfelelt a kisgazdapárt azon célkitűzésének, hogy a mezőgazdaságban mint *ágazatban* monopol/hegemón szerepet kapjon.

A kisgazdapárt – legalábbis szakértői közegében – általában nyitott volt az egységes nyolcosztályos általános iskola védelmére, mely a kistelepülési lakosság mobilitási esélyeit szolgálta. Nem mutatható ki azonban olyan összefüggés, hogy az 1945–1948-as időszakban (éppen az akkori kisgazda oktatáspolitikusok köreiből) közkeletű érvelés a kistelepülési általános iskola színvonala és a felekezeti okoknál fogva megkettőződő iskolarendszer ellentmondásáról az 1989 utáni kisgazdapárt vezetését befolyásolta volna. Megjegyzendő, hogy a kisgazdapárt első és harmadik ciklusban egyaránt jellemző szakadásai az egyes párt-részecskék egyházpolitikához, illetve az oktatáspolitikához való viszonyát nem befolyásolták.

Lényegesen bonyolultabbnak bizonyult az 1990/94-es időszak vezető kormánypártjának, a Magyar Demokrata Fórumnak a szerepe. Az MDF – ezt akkor nem látta az elemző (*Nagy 1994*) – nem adhatott korlátlan preferenciát a „saját” egyházpolitikai céljainak.

Nem tehette ezt az MDF először is azért, mert a választói és szimpatizánsai – legalábbis akkor, amikor a legnagyobb párt volt – értelemszerűen sokkal kisebb arány-

20 A párt többszöri szakadása nyomán jól körvonalazható a jobboldal mindenkor vezető erejéhez (az Antall, Boros, Orbán-centrumhoz) maradéktalanul hű csoportok és a független politikát folytatni kívánók zajos ellentéte. Ennek azonban oktatáspolitikai, egyházpolitikai kifejeződése gyakorlatilag nem volt.

21 Az 1920-as ill. 1947-es választásokon kisgazda és keresztény párti jelöltek egymás ellen is felléptek – tisztán katolikus falvakban is.



ban kerültek ki egyházas meggyőződésű emberek közül. (Ez egyszerű matematikai kérdés: a jobboldali koalíció pártjaira szavazóknak mintegy harmada sorolható a szűkebb értelemben egyházasak – pl. heti templomjárók, önmagukat egyházuk tanítása szerint vallásosnak minősítők – közé.) Ez az arány a kereszténydemokratáknál magától értetődően magasabb, a kisgazdáknál pedig már csak azért is magasabb, mert jórésztben idősebb falusi emberekről van szó. Az MDF szavazók táborában tehát az egyházasan vallásosak aránya az előzőeknél szükségképpen alacsonyabb. Az MDF szavazók között az átlagnál mindössze 1,05-ször magasabb az egyházakban bízók aránya és 1,02 szer magasabb a *nagyon* bízóké.)

Nem adhatott korlátlan preferenciát az egyházpolitikának azután azért sem, mert a kormányzati munka egészéért felelt, a kormányzat különböző csoportjainak pedig más szempontjai is lehettek: a BM szempontjából az önkormányzatokkal, mint iskolafenntartókkal való viszony, a Köztársasági Megbízottak tevékenységének jogegysége nyilvánvaló preferencia volt, az IM ellenérdekelte volt abban, hogy az alkotmánybíróság ismételt bírálatot illesse a kormányzat ezzel kapcsolatos jogszabály-alkotási gyakorlatát, a munkaügyi tárca ellenvéleményt nyilvánított azon kormányzati célkitűzéssel kapcsolatban, hogy az egyházi alkalmazottak közalkalmazottá váljanak, a költségvetési egyensúlyért felelős PM sem a kárpótlási összeg szélsőséges növelésében nem volt érdekelt, sem abban, hogy a költségvetési pénz növekvő százaléka áramoljon olyan irányba, ahol nincsenek standard ellenőrzési lehetőségek. (Pl. a hittanoktatással kapcsolatos pénzfelhasználás ellenőrzése alkotmányos és gyakorlati akadályokba is ütközött, az ÁSZ tényleges gyakorlata pedig azt mutatta, hogy az ÁSZ ódzkodik attól, hogy az egyházi iskolákban ugyanolyan típusú ellenőrzést végezzen, mint pl. az önkormányzatokban.)

Végezetül nem tehetette azért sem, mert magának az oktatási tárcának az érdekei sem voltak egyértelműek. (Például az ország intézményeinek szakosnár-ellátottsága, mint szakmapolitikai cél nyilván kisebb eséllyel valósulhatott meg, ha a munkáltatóknak és munkavállalóknak egyaránt még egy – pl. világnézeti, életfelfogásbeli, életmódbeli – szempontot mérlegelniük kellett.) Ugyanakkor a politikai államtitkár az egyik történelmi felekezeti legmagasabb rangú világi vezetője volt,²² s több köztisztviselő erős kapcsolatokkal rendelkezett a történelmi egyházakkal, illetve keresztény-keresztyén értelmiségi csoportokkal. A lelépő kormány – értekeit és politikai elitjének érdekeit előre biztosítva – 20 évre előre közoktatási megállapodást kötött az egyházi iskolákkal.

Az MDF különböző szárnyai nem egyforma erősséggel kötődtek a különböző történelmi egyházakhoz. Számos MDF-es képviselő semmilyen formában nem jelentette meg egyházas kötöttségét – még az egyházi ingatlantörvény vitájában is akadt olyan, aki a liberális ellenzékhez húzó módosító indítványt terjesztett be. Az MDF Antall József miniszterelnökhöz kötődő centruma elsősorban a történelmi katolicizmus felé tájékozódott, a népi irodalom örököséiként fellépő erők viszont a kálvinizmushoz. (A MIÉP és az MDF szavazótáborának későbbi megoszlása is azt

22 A Horthy korszak fontos hagyománya volt ez is.

tükrözi, azaz nem egyszerűen a pártelit belső ellentétéről van szó.) Az oktatáspolitikában – elsősorban olyan intézményátadások kapcsán melyek nem is voltak az egyházi ingatlantörvény hatálya alá besorolhatóak, mint az ország legnagyobb tanítóképző főiskolája – közvetlenül érzékelhetővé vált az is, hogy pl. az oktatási minisztérium politikai államtitkára egyidejűleg református vezető is.

Míntogy e tanulmányunkban csak a rendszerváltó ciklus viszonyait elemezzük, csak utalunk rá, hogy az MDF oktatáspolitikájának vallásos/egyházias jellege az MDNP kiválása, illetve a kevésbé tradicionalista jobboldali szavazók FIDESZ-hez távozása után megerősödött. Az 1994-ben ellenzékbe szoruló MDF profilja látványosan markánsabbá vált e tekintetben. Az MDF egykori szavazótáborának csökkenése a vallásosak sőt egyházasak arányát radikálisan megemelte a párt bázisán belül. Az MDF az 1994/98-as ciklus egyház illetve egyházi iskola ügyben viszonylag sokat interpelláló pártjai közé tartozott. Az MDF 1994 őszén az élén állt annak a parlamenti küzdelemnek, mely a közoktatási megállapodások felülvizsgálatát szorgalmazó OM politika-visszavonulásához hozzájárult. Az MDF elitjében már az 1994/1998-as ciklus során megerősödött az egykori KDNP-sek befolyása, így amikor 1998-ban az MDF újra kormányra került az egyházpolitika egyik főfelelőssévé vált.

Az ellenzék erői

Míg valamennyi kormánypártra jellemző, hogy szavazóik egyházak iránti bizalma némileg magasabb az átlagnál, addig valamennyi ellenzéki pártra jellemző, hogy szavazóik egyházak iránti bizalma némileg alacsonyabb az átlagnál.

Az 1990–1994-es időszak legerősebb ellenzéki pártja az SZDSZ szavazói körében 0,88-szor annyian bíztak az egyházakban, mint az átlag, és 0,74 szer annyian bíztak *nagyon* bennük.

Tényként könyvelhető el, hogy az egyházas szavazók körében az SZDSZ kevésbé volt népszerű – saját szavazóik nyomásával tehát kevésbé kellett számolniuk, ugyanakkor a párt számára rendkívül fontos volt, hogy az ellenfelei által módszeresen keltett „egyházellenes” image-et csökkentse. Nem volt ugyan várható, hogy a konzervatív vallásos emberek/szülők köréből nagyszámban érkeznének szavazók, de a pártelit számára mégiscsak elfogadhatatlannak tűnt, hogy az „ateista kommunista” párt utódja, az MSZP népszerűbb az egyházas emberek körében, mint a vallásszabadságért évtizede kiálló demokratikus ellenzék utódpártja az SZDSZ.

Ugyanakkor az SZDSZ értelmiségi elitje számára hagyományosan rendkívüli fontosságú volt a lelkiismereti és vallásszabadság, az SZDSZ kiemelten kezelte az állam és egyház elválasztottságának ügyét, vonzódott az állam-egyház viszony amerikai modelljéhez, kifejezetten aggodalommal töltötték el azok a részben egyházas szimbólumok, melyek a Horthy rendszer rehabilitálását-restaurációját célozták vagy legalábbis így is értelmezhetőek voltak. Az SZDSZ elitje fokozottan érzékeny volt a hívők és nem-hívők listába vételének (mely a tanrendbe integrált fakultatív hittan szervezésének feltétele) bármely formájával szemben. (Ez a vita az ezredforduló népszámlálásának felekezeti hovatartozást firtató kérdésével kapcsolatban,



illetve 2001 végén, megint csak a hittanoktatással kapcsolatban kiújult, de lényegesen kisebb port vert fel.) Az SZDSZ számára a hitoktatás szabályozása a gyermeki jogok függvénye is volt, ezért módosították (már az oktatási tárca birtokában) olyan irányban az oktatási törvényt, mely a hitoktatáson való részvétel/rész nem vétel jogát a tanulóhoz és nem a szülőhöz kötötte. (Más kérdés, hogy amennyiben a iskolai hitoktatáson való részvétel nem része a tankötelezettségnek, akkor az iskola semmilyen formában nem is vállalhatja, hogy a beiratkozott gyerekek hittanórára járását kikényszeríti. Így az, hogy valójában ki dönt a gyerekek hittanra járásáról, mindenképpen egyrészt a családon belüli szimbolikus erőviszonyok, másrészt az iskolai diákközösségben uralkodó informális elvárások kérdése volt és marad – de hát erre a szociológiai szempontra a jogalkotó nyilván nem lehet figyelemmel.)

Másfelől az SZDSZ erős ideológiai elkötelezettséggel rendelkezett mindenféle szabadság iránt. Liberális világképének része volt bármely olyan társadalmi mozgalom, vagy akár üzleti vállalkozás támogatása, mely a monolitikus állami alrendszerekben alternatív színfoltokat jelent. A nem állami iskolarendszer növelése iránti SZDSZ-es elkötelezettség (például az iskolai utalványrendszer gondolatának felmerülése) *támogatta* az egyházi iskolák elindítását. (Nem merült fel pl. az amerikai modell követése abban az értelemben, hogy a magán és felekezeti iskolák egyáltalán ne kapjanak közpénzt.) A különböző fenntartók illetve eszmék szabad versengése iránti elkötelezettség még a hittanoktatással kapcsolatos egyértelmű állásfoglalást is átmenetileg megnehezítette, Hasonlóképpen a szólás és vélemény-nyilvánítási, illetve a tanszabadság iránti elkötelezettség (ami a tantestületek autonómiája, illetve a tankönyvválasztási szabadság iránti elkötelezettséggel párosult) nagyon nehezéette annak párton belüli és közéleti kommunikálását, hogy miért és milyen mértékben, illetve milyen értelemben tilos az önkormányzati iskoláknak világnézetet sugározniuk.

Harmadrészt az SZDSZ oktatáspolitikai elitjének egyik része az alapítványi iskolák fejlesztése iránt különösen elkötelezett volt. Amikor tehát az 1994-ben hatalomra kerülő SZDSZ sérelmezte a közoktatási megállapodásokat, azaz azt, hogy az egyházi iskolák extra támogatásáról a lelépő kormányzat megállapodott, s az ezzel kapcsolatos nyilatkozatokat a jobboldali ellenzék és a szocialisták egyaránt bírálták, önként kínálkozott az a kompromisszum, hogy nem az egyházi iskoláktól kell *elvenni* az extra támogatást, hanem az alapítványiaknak is *oda kell adni* ugyanazt.

Negyedrész az SZDSZ elitjének egy része erősen kötődött a kisegyházakhoz – ami a kisebbségi illetve pártállam alatt ellenzéki helyzetben lévő mozgalmak közötti természetes kapcsolatokra megy vissza. E kisegyházak, tevékenysége, pasztorációs technikái történetileg úgy alakultak ki, hogy nem igényelték nemcsak a gyermekek intellektuális nevelésének teljes komplexitását lehetővé tévő egyházi iskolafenntartást, de még az intézményes iskolai hitoktatást sem. Az egyházi iskolafenntartás és az iskolai hitoktatás állami támogatása tehát – objektíve – a kis és nagyegyházak esélyegyenlőtlenségét alátámasztó tényezőnek tűnt e csoport szemében.

Az „egyházakban legkevésbé bízó szavazónépesség” pozíciójáért az MSZP és a FIDESZ támogatói tábora verseng. Ha azt vizsgáljuk, hogy mennyivel alacsonyabb

azok aránya, akik bíznak az egyházakban, mint az átlag, akkor 0,64-es értékével az MSZP van a skála KDNP-vel ellentétes oldalán, s a FIDESZ tábora a centrumhoz közelebb 0,74-es értékkel. Ha viszont azt vizsgáljuk, hogy az egyházakban *nagyon* megbízók körében mekkora ez az érték, akkor a FIDESZ tábora 0,46-on áll, távolabb a centrumtól, mint az MSZP, melynek 0,54-es az értéke.²³

A szocialista párt a kilencvenes évek elején igen ellentmondásos helyzetben volt, hiszen mindenféle módon el kívánt határolódni a pártállami múlttól, az MSZMP-re jellemző világnézeti kötöttségektől is.

Az egyházellenesség, vallásellenesség vádját azonban úgy kellett kivédenie, hogy a közvélemény-kutatások szerint legegységesebben szekularizálódott társadalmi csoport – a nagyvárosi szakmunkásság, illetve a műszaki értelmiség – támogatását ne veszítse el. Ennek következtében az első – s nem tagadható, hogy bizonyos értelemben a harmadik – parlamenti ciklusban az MSZP politikáját az állam s egyház elválasztottságára utaló jogszabályok védelme, s az egyházi iskolareprivatizációval, a hittan órarendi integrálásával kapcsolatos ellenállás határozta meg.

Az MSZP ilyen irányú magatartását a kezdetekben elősegítette, hogy az ingatlanátadás/iskolaátadás természetes vesztese a pedagógustársadalom volt, egyrészt azért mert – mint minden tulajdonosváltásnál – a munkahelyek bizonytalanná váltak, másrészt pedig azért, mert a pedagógustársadalom az egyébként is meglehetősen szekularizált magyar értelmiség átlagánál is kicsit szekularizáltabb csoportjához tartozván, elfogadhatatlannak ítélte, hogy alkalmazottakat „átadjanak” egyik fenntartótól a másiknak stb. Ezért az állam-egyház elválasztottság és a világnézeti semlegesség szempontjából igen aggasztó, de látszólagosan békés „megoldás”, hogy az új tulajdonos „átveszi” az egykori iskola intézményét is az ott dolgozókkal együtt, nem élvezhetett egyértelmű támogatottságot a pedagógustársadalom, a pedagógus-szakszervezet, és a legnagyobb értelmiségi szavazóréteggel, illetve az MSZOSZ egyik legnagyobb tagszervezetével szoros kapcsolatot tartó párt részéről sem. Később azonban – minthogy a gyermekszám csökkenése és az 1995-ös Bokros csomag az önkormányzati iskolákban alkalmazott pedagógusokat is egzisztenciális aggódmakkal töltötték el – a szakszervezet mindinkább fontosnak tartotta, hogy a „munkavállalói érdekeket” az állam-egyház elválasztottságának politikai élénél, illetve a pedagógusok lelkiismereti sérelménél előbbre helyezze: azaz támogatta a pedagógusok átvételét, szorgalmazta – s a Horn kormány alatt gyakorlatilag keresztülvitte – az egyházi iskolákban alkalmazottak közalkalmazottasítását.

Az ingatlanátadás egyébként viszonylag gyakran vezetett ahhoz, hogy a kistéleplési-kisvárosi önkormányzat másik iskolát alapított, illetve új épületbe vitte a régi intézményét, ami a helyi munkaerőpiac szempontjából azt jelentette, hogy lényegesen megnőtt a pedagógus munkahelyek száma – amiben a szakszervezet akkor is érdekelt volt, ha ez egyidejűleg részét képezte az egész ágazatra jellemző „közlegetők tragédiája” effektusnak.

²³ Annak deklarálását, hogy nem bíznak az egyházakban a KDNP-sek 14,7 a kisgazdák 29,6 az MDF-csek 37,0 százaléka vállalta fel. Az SZDSZ-ben ez az arány 44,1 százalék, míg a FIDESZ-ben 52,3 az MSZP-ben 56,3.



A pedagógusérdekektől függetlenül lépett fel nyomásgyakorló csoportként az MSZP Hívó tagozata, mely elsősorban a nagyegyházakkal való kifejezetten jó viszonyt támogatta, s ezért semmi olyanra nem kívánt vállalkozni, mely az egyházak szerzett – kereszténydemokrata-MDF kormányzás alatt szerzett – jogait sérthette volna.

Az MSZP centrumának szavazatmaximalizálási stratégiája a kilencvenes évek közepétől egyébként is arra készítette a párt vezetőit, hogy látványos gesztusokkal – s koalíciós partnerük rovására – közeledjenek a történelmi nagyegyházakhoz. Nemcsak a Vatikáni megállapodás előkészítése és megszavazása maradt a nagyobbik kormánypárt ügye, de a koalíció egyik legelső vitája arra irányult, hogy az egyházi iskolafinanszírozási külön-megállapodások felülvizsgálatát kilátásba helyező SZDSZ-es politikát a miniszterelnök „állva hagyta”, az egyházpolitikát pedig államigazgatási átszervezéssel magához vonta. Az egyház-finanszírozás kérdéskörében is az SZDSZ-től eltérő, a nagyegyházakéval egybeeső álláspontot foglalt el a miniszterelnök, még azon az áron is, hogy a költségvetési törvény szavazásakor a szocialista párt jó része az SZDSZ-es álláspontot támogatta az egyházi 1 százalékok kérdésében, tehát a miniszterelnök látványosan kisebbségben maradt.

A szocialista kormány egyházpolitikájának legtartósabb lépése a Vatikáni megállapodás és az 1997 végén elfogadott finanszírozási megállapodás. Ez – különféle európai modellek kombinálásával – a hitéleti tevékenység finanszírozását az állampolgári adófizetés 1 százalékához kötötte, ezzel a szocialista korszakra jellemző illetve az állam-egyház összefonódottságot szimbolizáló költségvetési alkun alapuló állami támogatás megszüntetését tette lehetővé. Ezt azonban olyan módon kívánta megtenni, hogy az egyes egyházakra jutó összeg semmiképpen ne csökkenhessen. Szempontunkból e finanszírozási elképzelés is rendkívül jelentős, mert a hitoktatást hitéleti tevékenységnek nyilvánította, így a hagyományosan a költségvetésben szereplő „hitoktatás tétel” megszűnt – noha a kisteleplülési hitoktatásra továbbra is külön pénzeket fordított a költségvetés. Ha előreszaladunk az időben láthatjuk, hogy a szocialista párt – elsősorban pénzügyi eszközökkel – újra és újra gesztust kívánt tenni a történelmi egyházaknak.

A vatikáni megállapodás a felsőoktatásba is garanciális elemeket épített be, megakadályozta, hogy még a hallgatói igények elfordulása esetén se süllyedjen a fennálló szint alá a finanszírozás, s a hallgatói normatíva másfélszeresével finanszírozta meg az egyházi intézményeket. (A jogszabály szerint ha a jelentkező hallgatószám minősége az országos átlag alá csökken, a kvóta megmarad, de ténylegesen hallgatóval nem kötelező feltölteni a keretet.)

A legkisebb ellenzéki párt a FIDESZ egyházpolitikával egyházi iskolázással kapcsolatos stratégiáját is több tényező befolyásolta.

Először is világosan kell látni, hogy a FIDESZ-en belüli frontvonalak – ellentétben a többi pártot megosztó erővonalakhoz – az első pillanattól kezdve összefüggtek az állam-egyház viszonytal, a liberalizmus értékei iránti elkötelezettséggel.

A FIDESZ mely magát – az SZDSZ és MDF vonatkozásában – elvált szülők gyermekének minősítette, úgy kívánt ellenzékben lenni, hogy e kérdésben semmikép-

pen ne kerüljön teljesen azonos platformra az SZDSZ-szel – az MDF-fel azonos platform fel sem merült.

A FIDESZ alapítóinak egy része ezen általános elhatárolódáson túl személyes elkötelezettségekkel is rendelkezett a katolikus és protestáns értelmiségi csoportok céljainak támogatására. Más FIDESZ alapítókat viszont inkább a szekularizáció és szeparáció értékei jellemezték, ez néha még azoknál is érvényesült, akik a „nem hívő” álláspontot felvállaló liberális értelmiségi csoportokkal semmilyen közösséget nem vállaltak. Ugyanakkor a FIDESZ fiatal, iskolázott, erősen szekularizált elitje és választói számára az egyházi ingatlantörvény illetve az iskolai hitoktatás támogatása sem lett volna elképzelhető.

A FIDESZ-ben az oktatás kulcságazat volt, s a FIDESZ oktatáspolitikája – szemben a centralizáló jobboldallal és az iskolai autonómia iránt elkötelezett SZDSZ-szel – mindenekelőtt önkormányzat barát volt. A FIDESZ – számos nagyvárosban, köztük Budapesten – az oktatási bizottság elnöki pozícióját kérte a pozíciók elosztásakor. Ráadásul a FIDESZ elkötelezte magát a nyolcosztályos általános iskola védelmében – az egyházi iskolák pedig a viszonylag nagyarányban hat és nyolcosztályosként szerveződtek.

Ezekből az ellentmondó igényekből az következett, hogy a FIDESZ argumentációjában, nyilvánosságra hozott pontjaiban stb. egyértelműen az egyházi ingatlantörvény ellen exponálta magát, de az ingatlantörvény szavazásakor végül is tartózkodott. A FIDESZ egyházpolitikájában bekövetkező fordulatot mintegy előre jelezte, hogy a párt 1993-ban a kisebbségi és emberjogi bizottság elnöki székébe (az elsősorban emberjogi kérdések iránt érdeklődő a FIDESZ-ből éppen kiváló, s ezért mandátumáról is lemondó vezető politikus helyébe) a külföldi magyar kisebbségek körében játszott egyházi aktivitást egyértelműen magasra értékelő külpolitikust, kisebbségpolitikust juttatott.

A második ciklus során fokozatosan a jobboldali ellenzék vezető erejévé váló FIDESZ fokozatosan *kicserélte* választó közönségét. Ez a párt általános nyelvezetében, a nemzeti és vallási szimbólumok iránti nyitásban sokkal inkább kifejeződött, mint oktatáspolitikájában.

* * *

A fenti szöveg – mely néhány tanulmány mellett az országgyűlési naplóra, a parlament kulturális bizottsága oktatásügyi albizottságának anyagára és egy országos napilap híryanagára támaszkodik – sokkal inkább vázlat, mint mélyelemzés: a pártok belső tagoltságát nagyszámú interjúval kellene mélyebben feltárni. S természetesen a tucatszámú nagyváros pártpolitikailag értelmezhető oktatáspolitikájának története is ide kapcsolandó lenne. Ha mindez egyszer elkészül, akkor fogjuk olyan biztonsággal érteni rendszerváltásunk oktatáspolitikáját, mint ahogy pl. az 1880-as években értették és reflektálták az 1867-es rendszerváltás oktatáspolitikáját.

NAGY PÉTER TIBOR



IRODALOM

- Az alkotmánybíróság a vallásszabadságról, valamint az állam és az egyház elválasztásáról (1995) *Világosság*, No. 4. p. 40.
- BAJOMI IVÁN (2000) Aktuális franciaországi viták. In: Nagy P. T. (ed) *Oktatáspolitikai és vallásszabadság*. Budapest, Új Mandátum.
- BALOG ZOLTÁN (1995) Teológia, egyház, szellemi élet: A református egyház és a történelmi változások. *Világosság*, No. 12. p. 40.
- BALOGH JÚLIA (1991) Szórványmagyarság, református egyház. *História*, No. 5–6. pp. 14–16.
- BOGNÁR KÁROLY (1988) Az egyház szociális gondja: II. János Pál új enciklikája. *Világosság*, No. 7. p. 484.
- BOLERATZKY LÓRÁND (1993) Állam és egyház viszonya. *Keresztény igazság*, No. 20. pp. 44–47.
- FORRAYR. KATALIN & KOZMA TAMÁS (1985) *Lakossági érdekvérvényesítés az oktatásban*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- GLATZ FERENC (1989) Egyház és kormányzati politika, 1989. *História*, No. 5–6. pp. 32–35.
- HALÁSZ GÁBOR (1985) *Felügyelet és oktatásirányítás: Történeti-szociológiai elemzés 1945-től napjainkig*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- HORVÁTH PÁL (1989) Vélemények és viták a vallás és a lelkiismeret szabadságáról: Párbeszéd az MSZMP Politikai Főiskoláján. *Világosság*, No. 6. p. 470.
- HVG DVD.
- KAMARÁS ISTVÁN (1988) Vallás és helyi társadalom. *Kultúra és közösség*, No. 3. pp. 40–55.
- KOZMA TAMÁS (1992) Egyház és demokrácia. *Educatio*, No. 1. p. 3.
- LENDVAI L. FERENC (1995) Vallás, egyház és politika Kelet-Európában. *Világosság*, No. 12. p. 19.
- LUKÁCS PÉTER (1984) *Közép- és rövidtávú tervezés az oktatásügyben*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- LUKÁCS PÉTER (2000) Nyugaton és nálunk. In: Nagy P. T. (ed) *Oktatáspolitikai és vallásszabadság*. Budapest, Új Mandátum.
- MAGYAR HÍRLAP DVD.
- Magyarország politikai évkönyve (1993)
- MOLNÁR ADRIENN & TOMKA MIKLÓS (1989) Ifjúság és vallás. *Világosság*, No. 4. p. 246.
- NAGY PÉTER TIBOR (1991) Egyház – állam – oktatás. Tradíciók és értelmezésük. *Világosság*, No. 11. p. 809.
- NAGY PÉTER TIBOR (1994) Hittan-oktatás. *Educatio*, No. 1. pp. 89–105.
- NAGY PÉTER TIBOR (2003) The state-church relations in the history of Educational policy of the first postcommunist Hungarian government. *European Education*, No. 1. pp. 27–34.
- Országgyűlés naplója http://www.parlament.hu/internet/plsql/internet_naplo
- PACZOLAY PÉTER (1995) Állam és egyház viszonya az amerikai alkotmányban. *Világosság*, No. 4. p. 53.
- RÓBERT PÉTER (1994) Politika és vallás a közvélemény tükrében. *Politikatudományi Szemle*, No. 1. p. 107.
- SÁSKA GÉZA (2001) „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek és nem jön újra el.” *Iskolakultúra*, No. 2. pp. 45–62.
- SÁSKA GÉZA (1993) Vázlat az ideológia expanziójáról. *Kritika*, No. 7. pp. 6–8.
- SZALAI MIKLÓS (2001) A viszony története a Német Szövetségi Köztársaságban. In: Nagy P. T. (ed) *Oktatáspolitikai és vallásszabadság*. Budapest, Új Mandátum.
- TOMKA MIKLÓS (1992) Vallás és iskola. *Educatio*, No. 1. pp. 13–25.
- TOMKA MIKLÓS (1989) Vallás és közélet 1989-ben. In: *Magyarország politikai évkönyve, 1989*. pp. 108–115.
- TOMKA MIKLÓS (1990) Vallás és politikai szerkezet: 1990. évi változások. In: *Magyarország politikai évkönyve, 1990*. pp. 250–256.
- TOMKA MIKLÓS (1990) Vallás és vallásosság. *Társadalmi Riport*, pp. 534–555.
- TOMKA MIKLÓS (1993) Vallás, szociológia, politika. *Replika*, No. 11–12. pp. 81–196.
- ZIBOLEN ENDRE (1984) Az Entwurf. *Magyar Pedagógia*, No. 2. pp. 149–159.

LEHET-E FONTOLVA HALADNI AZ OKTATÁSÜGYBEN?

A POLITIKAI ÁTALAKULÁST KÖVETŐEN A MAGYAR oktatásügy területén számos intézményes megoldás viszonylag gyors átalakításának lehettünk tanúi, és a későbbiekben is változások újabb és újabb hullámaival indították el a döntéshozók. Ugyanakkor felettébb ritkák a sokoldalú helyzetértékelésen alapuló, jól előkészített, a döntésekben érintett társadalmi partnerekkel alaposan megvitatott, szélesebb körű konszenzust élvező, az új megoldások érvényre jutásához szükséges feltételek meglétével jellemezhető, maradandónak bizonyuló változtatások.

A kieriiletlen oktatásügyi változásokra megannyi példát lehet hozni, elégedjünk meg most csupán néhányval a felvillantásával. Az áttekintést kezdjük talán az iskolaszervezet máig lezáratlan kérdésével, hiszen a nyolcvanas évek végétől egy ideig mindenféle törvényi szintű szabályozás nélkül, minisztériumi engedéllyel kerülhetett sor nagyszámú, nyilvánvalóan szelektív hatású nyolc- illetve a hatosztályos gimnázium létrehozására.

A döntés-előkészítés és a konszenzusképzés hiányosságait ugyancsak jól illusztrálják a tantervi szabályozás immár két évtizede tartó cikk-cakkjai.

Szintén említést érdemel a közoktatási törvényből csak nemrégiben kikerült alapműveltségi vizsga, melyet a NAT-körül bábáskodó szakemberek az alaptanterv által lefedett időszak végpontjára kívántak telepíteni, noha a vizsga törvénybefoglalása előtt már sokan jelezték, hogy nincs értelme egy ilyen tét nélküli, a továbbtanulási terveket befolyásolni nemigen képes megmérettetéssel terhelni a 16 éves diákokat, kik éppen középiskolai tanulmányaik kellős közepénél tartanak.

Az imént említett vizsgálóhoz hasonlóan a termelés világában kifejlesztett minőségbiztosítási megközelítéseket az oktatás szférájába kellő adaptáció nélkül átültető Comenius-program eredményei sem igazán épültek be a közoktatásba.

Megfelelő anyagi források híján ugyancsak nem bizonyult hosszú életűnek a tanoda-program, az a kezdeményezés, amelynek segítségével az oktatási tárca 2002 után hivatalba lépett vezetői jelentős európai uniós támogatásokat mozgósítva próbálták meg egyengetni az iskolarendszerekből korán kiesett fiatalok jövőjét.

Szintén érdemes megemlékezni arról, hogy a 2002-es kormányváltás után miként került a süllyesztőbe a tanári életpálya-program, hogy helyette egy egyszeri és semmilyen feltételhez nem kötött, viszonylag jelentős béremeléssel próbálják vonzóvá tenni – más közalkalmazotti munkakörökkel egyetemben – a pedagógusi munkát.

Nyilvánvaló, hogy az oktatási változások elhamarkodott, átgondolatlan jellege sok tényezőre vezethető vissza, amelyek között az emberi tényezők is szerepet játszanak, így pl. az, hogy nem egy esetben nem eléggé felkészültek, tájékozottak az oktatás-irányításban résztvevő politikusok, köztisztviselők. A megalapozott és ugyanakkor



kellő társadalmi támogatottságot élvező változások megszületése szempontjából ugyancsak fontos dimenzióként tarthatjuk számon a politikai kultúrát.

A nyolcvanas évek végén lehetővé vált politikai átalakulás egyik örvendetes hozadéka az, hogy az oktatási ágazat működtetésével, fejlesztésével kapcsolatos kérdések immár nyilvános viták tárgyát képezhetik, és alternatív pártpolitikai programok kialakítására is lehetőség van. Ugyanakkor a vetekedő pártok rövidtávon elsősorban a hatalom, illetve a zsákmányszerzésre alkalmas pozíciók megszerzésében érdekeltek, no meg abban, hogy a politikai arénát figyelő közönség körében negatív kép alakuljon ki politikai ellenfeleikről, vetélytársaikról. A többpártrendszer ezen „veleszületett” jellemzőiből adódó hátrányokat némiképp ellensúlyozhatja az, ha a döntéshozók résztvevőinek magatartását a demokratikus politikai kultúra alkotóelemeiként számon tartható attitűdök, beállítódások befolyásolják. Bármily tökéletesek legyenek is a politikai intézmények, a demokratikus működéshez az is szükségeltetik, hogy a politikai szereplők a felelősségtudattól vezérelve politizáljanak, hogy odafigyeljenek ellenfeleik érveire, javaslataira stb.

Ha az oktatáspolitikai viták talán kevésbé süllyedtek olyan mélyre, mint a nagypolitika szintjén zajló, a sárdobálás és árokásás találó kifejezéseivel is illetett mai csatározások, a tanulmány elején felsorolt példák jól mutatják, hogy az oktatáspolitikai formálói az utóbbi két évtizedben kevés jelentőséget tulajdonítottak a folytonosságnak, kevésbé törekedtek politikai ellenfeleik teljesítményének tárgyilagos megítélésére. A napjaink oktatásügyi változásainak jellemzésére kutatók és pedagógusok által használt megannyi találó és egyben kritikai töltetű kifejezés („Déva vára”, „maratoni (reform)-hullámvasút”, „revanspolitizálás”, „örökös reformáció”) mind azt jelzik, hogy az oktatásügy számos szereplője tisztában van a tanügyi cikkek tarthatatlanságával. Kérdés persze, hogy a döntéshozók számára jelent-e korlátot az, hogy miként vélekednek a szakmai körök a politikusok áldása által elindított változásokról. Mintha újabban annak is lennének apróbb, és ellentmondásoktól persze korántsem mentes jelei, hogy erre is figyelni kezdenek.

A FIDESZ-vezette kormány idején például a saját tantervüket kidolgozó iskolák egyedi kérvény alapján felmentést kaphattak a kerettantervek bevezetése alól, amely rendelkezés mögött talán az a megfontolás is meghúzódott, hogy ily módon a legönállóbb iskolák nem fognak tiltakozni a tantervi szabályozás gyors megváltoztatása ellen. Újabban pedig a nyolcosztályos gimnáziumok megszüntetésére vonatkozó SZDSZ-es kezdeményezést az MSZP parlamenti frakciójának oktatási munkacsoportját vezető Tatai Tóth András többek között arra hivatkozva próbálta leszerelni, hogy „nem lehet az iskolarendszerben ilyen gyakorisággal változtatásokat végrehajtani, meg sem várva, hogy a korábbi változtatások milyen eredménnyel jártak”.¹

¹ http://www.hirszerzo.hu/cikk.kiherelik_a_szocialistak_magyar_balint_javaslatat.111695.html

Lehetséges-e politikai mozgósítás oktatásfejlesztési kérdésekben?

Elvben elképzelhető lenne, hogy tömeges politikai mozgósítási folyamatok (aláírásgyűjtések, sztrájkok stb.) szorítsák rá a döntéshozókat arra, hogy az általuk kezdeményezett változások megfeleljenek a tanulmány elején említett kritériumoknak. Látnunk kell azonban, hogy az egyesületi törvénynek a rendszerváltás idején bekövetkezett módosítása nyomán létrejöhetett ugyan egy sor független szakszervezet, érdekszervezet, szakmai szerveződés, de ezek viszonylag csekély mozgósító erővel rendelkeznek. Ha egyáltalán kialakulnak tiltakozó akciók az oktatásügyben, ezek a legtöbbször kézzelfogható anyagi tételekhez kapcsolódnak (bérkövetelések, jobb finanszírozási feltételek kiharcolása, iskolabezárások, átszervezések megakadályozása), arra viszont már nemigen futja az érdekszervezetek mozgósító képességéből, hogy a különféle oktatásirányítással, fejlesztésekkel összefüggő kérdések váljanak az általuk elindított akciók fő témájává (pl. az iskolaszervezet kérdése, az értékelési- és vizsgarendszer fejlesztése, az alaptanterv jellemzői, az európai uniós források felhasználása stb.).

A fentiekben vázlatosan áttekintett tényezőkön túl a döntéshozókat intézményes jellemzőinek is fontos szerepe lehet abban, hogy időtálló és megfelelő elfogadottságnak örvendő oktatásügyi döntések szülessenek. A továbbiakban két ezzel kapcsolatos kérdéskörrel szólnék, egyfelől az oktatási törvények kétharmados szabályozásának kérdéséről, másfelől arról, hogy a politikai átalakulás nyomán Magyarországon – a közép és kelet-európai térségben elsőként – létrejött egy több elemből álló érdekegyeztetési és konzultatív rendszer.

Feles vagy kétharmados legyen az oktatási törvény?

A politikai átalakulás időszakában egy rövid ideig úgy volt, hogy kompromisszumkeresésre ösztönző szabályozás lesz érvényben az oktatásügyi törvénykezés terén. A Nemzeti Kerekasztal-tárgyalások idején ugyanis a korábbi hatalmi elit és az ellenzéki erők közötti egyezkedések során megállapodás született arról, hogy a létrehozandó plurális politikai rendszer keretei között melyek lesznek a kétharmados törvények. Számos más területhez hasonlóan az oktatás is felkerült a jogszabályok listájára. A kétharmados szabályozásnak az oktatás területén történő kiterjesztése azonban nem azon a megfontoláson alapult, hogy jól előkészített, széleskörű egyetértést élvező elképzelések jegyében szabad csak jelentősebb oktatásügyi változásokat elindítani. Valójában az oktatási törvény kétharmadosra minősítése mögött pusztán az a taktikai szempont húzódott meg, hogy az állampárt esetleges választási győzelme esetén az e szabályozás kínálta lehetőségek megragadásával is meg kell akadályozni a régi rendszer visszaállítására irányuló esetleges kísérleteket. De miután az ellenzéki pártok 1990 tavaszán látványos sikert értek el, a legjobb eredményt elért két párt minden más politikai erő kizárásával egy zárt ajtó mögötti tárgyalás keretében megegyezett egymással a politikai berendezkedés több fontos jellemzőjét



illetően, így többek között arról is, hogy a kormányozhatóság érdekében csökkenteni fogják a kétharmados törvények számát. Az MDF-SZDSZ-paktum megkötése óta csupán egyszerű parlamenti többséget igénylő jogszabály az oktatási törvény. A kétpárti megállapodás megszületését követően a korabeli oktatásügyi nyilvánosság keretei között semmilyen értékelő kommentár nem látott napvilágot azt illetően, hogy az oktatás kikerült a kétharmados törvények köréből. A kritikai reflexiók elmaradása valószínűsíti azt a feltételezést, hogy az oktatási törvény kétharmadossá minősítését nem az oktatásügyben érdekelt személyek kezdeményezték.

A kétharmados szabályozás kérdését később egy általános iskolából elindított, 1991. decemberi aláírásgyűjtési akcióval próbálták egyesek újfent a politikai napirendre tűzni. A dokumentumot egy olyan időszakban fogalmazták meg, amikor az oktatási kormányzat a bírálókat ösztönözte, hogy a rendszerváltás előtt miniszterhelyettesi funkciót betöltő Gázsó Ferenc által vezetett, egy új közoktatási törvény szakmai koncepciójának kidolgozásával megbízott szakértői bizottság munkálatait felfüggesztették, és a bizottság aránylag széles körben megvitatott tervét félretették. Mindez azzal összefüggésben történt, hogy az oktatási tárca vezetői egyre inkább arra törekedtek, hogy politikai irányvonaluk markánsan különbözzön az ellenzéki pártok (SZDSZ, FIDESZ, MSZP) által képviselt elképzelésektől. A tankerületi rendszerhez való visszatérés jegyében született, zömében minisztériumi tisztviselők által megfogalmazott, 1991 őszen publikált új törvénytervezetet igen heves bírálatok érték. Ilyen körülmények közepette indította el aláírásgyűjtő akcióját a budapesti Kontyfa utcai iskola tantestülete, amely azt szerette volna elérni, hogy az oktatási törvény újra váljon kétharmadossá. A népi kezdeményezéshez a pedagógusok között legnagyobb taglétszámmal rendelkező szakszervezet, a Pedagógusok Szakszervezete is csatlakozott, majd 1992 márciusában MSZP-s parlamenti képviselők is az oktatási törvény kétharmadossá tételét szorgalmazták. Ugyanakkor a kormányzati körök az ellenzéki pártokhoz, mindenekelőtt az MSZP-hez közelálló szakszervezet manővereként tüntették fel a Kontyfa utcai aláírásgyűjtését.

Az akcióhoz a Pedagógusok Szakszervezetével gyakran konfrontálódó PDSZ nem csatlakozott, ám e szakszervezet vezetői sem tartották célszerűnek az oktatásügyi törvényhozás konszenzusos jellegének erősítését célul tűző követelésektől való teljes elhatárolódást, és ennek megfelelően az aláírásgyűjtési kampány tetőzése idején a PDSZ egy olyan állásfoglalást adott ki, amely még a konkurens szakszervezet által javasolt megoldásnál is nagyobb mérvű politikai egyetértés létrejöttéhez kötötte volna a közoktatási törvény megalkotását.²

Noha kellő számú aláírást gyűjtöttek össze a kezdeményezők, végül mégsem járt sikerrel a Kontyfa utcai iskolához kötődő aláírásgyűjtés, részben a személyi számok

² „A törvény előkészítésének módjára vonatkozó javaslatunkat a társadalmi konszenzus igénye szükségessé, a Magyar Köztársaság alkotmánya pedig lehetővé teszi. (...) Csak a hat parlamenti párt konszenzusának kialakítása után készíti el a szaktárca a kodifikált törvénytervezetet.” Állásfoglalás a Közoktatási Törvény előkészítésének módjáról. Pokorni Zoltán, a PDSZ szóvivője, 1992. február 16., Ráció, 1992, március, 4.

használata kapcsán kialakult zavaros helyzettel is összefüggő formai hibák miatt. Nem érdektelen felidézni néhány korabeli megnyilatkozás alapján azt, hogy az akkori vezető kormánypart politikusai mily kevésbé voltak nyitottak az egyes országokban, pl. Svájcban teljesen bevettnek számító népi kezdeményezések iránt.³ Az MDF Pedagógus Szakkollégiumának ügyvivő testülete az Ausztriában érvényes, minősített többséget elő szabályozási módról tudomást nem véve például így nyilatkozott a kezdeményezésről: „Felelőtlen és megtévesztő, hogy alkotmánymódosításra akarják kényszeríteni a parlamentet s ehhez a pedagógusok közül jószándékú, de tájékozatlanokat megtévesztve aláírásokat igyekeznek gyűjteni. Egy törvény tartalma alapján jó, vagy rossz s nem attól, hogy hányan szavazzák meg. Egyetlen demokratikusan működő parlamentben sem szokásos a törvényekhez kétharmados többséget megkövetelni” (*A Magyar 1992*). Az oktatási tárca MDF-es politikai államtitkára, Kálmán Attila ugyancsak elutasítóan nyilatkozott: „Az ötvenezer aláírás már nyilván meg is van, s így a parlamentnek foglalkoznia kell vele. Meggyőződésem, hogy az országgyűlés nagyon éles vita után úgy fog dönteni mégis, hogy nem lesz kétharmados a törvény. Ellenkező esetben az ellenzék rá tudná kényszeríteni akarátát a többségre. A törvényt ugyanakkor a többségnek kell végrehajtania. – Nem lenne jobb mégis más megegyezésre jutni? Két év múlva választások lesznek és lehet, hogy egy új parlament új oktatási törvényt lát majd szükségesnek. – K. A.: Meggyőződésem, hogy nem az ellenzék fog győzni” (*Közoktatási 1992*). (A politikai államtitkár jóslatához nem szükséges kommentárt fűzni, elegendő csupán arra emlékeztetni az olvasót, hogy az 1994-es választásokat követően ellenzékbe szorultak az addigi kormánykoalíció partjai.)

Addig, amíg a hazai oktatásügyi gondolkodásban a kétharmados szabályozásnak az oktatási szférában való alkalmazása teljesen előzmény nélkülinek mondható, az oktatásügyi döntéshozatalok zárt, hivatalos kereteinek a korporatív vagy képviselői elven szerveződő véleményező, döntéshozatalos testületek logikájával történő kiegészítésének gondolata már jóval a nyolcvanas évek vége előtt megjelent a magyar oktatásban.

Tanügyi tanács-barkácsolás Magyarországon

Szűkebb körben már nem sokkal Sztálin halálát követően megfogalmazódott egy, az 1948 végén felszámolt Országos Köznevelési Tanács visszaállítására vonatkozó javaslat, hogy aztán ez a gondolat azon reformcélok egyik fő elemévé váljon, amelyeket az 1956 októberében megtartott balatonfüredi pedagógiai tanácskozás egyik fő szónoka, Mérei Ferenc ismertetett (*Bajomi 2006*). Paradox módon még a kis októberi forradalom véres leverését követően is egy ideig napirenden maradt a javaslat, többek között egy olyan cikknek köszönhetően, melyet Kiss Árpád, az Országos Köznevelési Tanács (OKT) 1945 és 1948 közötti ügyvezető elnöke írt (*Kiss 1957*).

3 A megnyilatkozások hangneme és fordulatai érdekes módon a sztálini időkben a Pravda hasábjain közölt olvasói levelekre emlékeztethették az idősebb olvasókat.



Ám az 1956-ot követő brutális elnyomás fokozódása nyomán bő harminc évre végleg lekerült az oktatáspolitikai napirendjéről a szóban forgó grémium felélesztése.⁴

Néhány lexikoncikket, forráskiadványt, illetve oktatástörténeti munkát (*Simon 1970; Horváth 1978; Koós 1985*) leszámítva az Országos Köznevelési Tanáccsal kapcsolatos kérdéseket, az államszocializmus konszolidált korszakában kevesen tematizálták. Az új gazdasági mechanizmus bevezetését követően megjelenik ugyan egy szűkebb olvasókörnek szánt tanulmánykötet, melynek szerzője, Kiss Árpád, aki akkoriban neves pedagógiai szakértőként működött „ismét kezdeményezi az OKT létrehozását. E munkájában arról ír, hogy a hazai köznevelés szerkezetében iskola-rendszerünk teljes kialakulása óta hézagpótló szerepet töltött be egy közoktatási majd köznevelési tanács. Újjáalakítása teremthetné meg azt az intézményt, melyre köznevelési tervek előzetes kialakítását rá lehetne bízni” (*Horváth 1990a:20*). A javaslat azonban akkoriban teljesen visszhang nélkül maradt, amire nem csupán a hazai reformmozgásoknak az 1968-as csehszlovákiai bevonulást követő lefékezés és az MSZMP-n belüli reformellenes szervezkedések felerősödése ad általános magyarázatot, hanem az is, hogy a pedagógiai szféra akkoriban még szoros politikai ellenőrzés alatt állt.

A rendszerváltás idején az oktatásügyi döntéshozók és az általuk irányított szférában elhelyezkedők, illetve a szféra működése által érintettek közötti érintkezés kívánatos intézményes kereteit illetően egymástól felettébb különböző elképzelések fogalmazódtak meg. Az országos szintű oktatásügyi érdekegyeztető, illetve konzultatív testületek mai nagy száma, egyfajta burjánzása részben erre a kezdeti sokféleségre vezethető vissza, illetve arra, hogy a szóban forgó grémiumok létrehozásakor merőben különböző, sokszor igencsak esetleges megfontolások, rögtönzésszerű megoldások jutottak érvényre.

Elsőként az 1967-ben újjáalakított, az államszocialista rendszerhez mindvégig felettébb lojálisan viszonyuló Magyar Pedagógiai Társaság (MPT) elnöksége adott ki 1989 februárjában egy állásfoglalást, amelyben az egykoron működött Országos Köznevelési Tanács visszaállítását javasolták (*A Magyar 1989*).⁵ A társaság főtítkára, Horváth Márton egy évvel később egy terjedelmes cikkben tért vissza a korábbi javaslatához. A 1872-től kisebb megszakításokkal a második világháború éveig működött, az Országos Köznevelési Tanács elődszervezetének tekinthető Országos Közoktatási Tanácsról igen pozitív képet festő írását a szerző az oktatás szakmai irányításának fontosságát hangsúlyozó megállapítással zárta: „egy ilyen testület lehetne a legfőbb biztosíték arra, hogy a tudományos megítélést igénylő kérdések ne igazgatási körökben, hanem az elméleti és gyakorlati kérdéseket jól ismerő szakmai testületekben dőljenek el” (*Horváth 1990b*).

⁴ A javaslat balatonfüredi megfogalmazóját pedig egy koholt per keretében életfogytig tartó börtönbüntetésre ítélték, melynek csak az 1963-as amnesztia vetett véget. A megpróbáltatások azonban nem értek véget: Mérei Ferencet élete végéig megfigyelték.

⁵ Az állásfoglalást az 1956 őszi eseményeket a korábbi ellenforradalom terminus helyett népfelkelésként meghatározó, Pozsgay Imre nevéhez köthető bejelentéssel nagyjából egy időben fogalmazták meg.

1989-ben néhány hónappal az MPT-s állásfoglalás megjelenését követően kutatók egy csoportja jelentetett meg egy minisztériumi felkérésre született, a politikai átalakulás közegében kívánatosá vált oktatásügyi változásokat vázolni hivatott kötetet „Csak reformot ne...” címmel. A kötet Halász Gábor és Lukács Péter által jegyzett téziseiben az oktatáspolitikai konszenzusképzés fontosságát előtérbe állító megállapítások mellett a következő állítás is szerepelt: „Szükség van egy kis létszámú állandó apparátussal is rendelkező országos közoktatás-politikai egyeztető testület (választott és korporatív módon is szerveződő Országos Közoktatási Tanács) létrehozására, valamint az oktatáspolitikai nyilvánosság (a szélesebb közvéleményhez szóló oktatásügyi sajtó) megteremtésére” (*Csak... 1989:14*). Vélhetően e szakértői javaslatnak is szerepe volt abban, hogy a rendszerváltással összefüggő, az alsó- és középfokú oktatás terén adódó feladatokat összegző minisztériumi dokumentumnak a „Visszavonuló központi irányítás” című részébe bekerült a következő szövegrész: „14. Készüljön javaslat az Országos Köznevelési Tanács, valamint az iskolák, a szülők és a diákok országos érdekképviselői szervezeteinek a megalakulására” (*A közoktatás... 1989*). Az imént idézett ponthoz két kommentár kívánkozik. Egyfelől minden jel szerint sem 1989-ben, sem a későbbiekben nem készült átfogó elemzés arról, hogy milyen szempontok jegyében, hogyan célszerű felállítani a javasolt grémiumot. Másfelől, a javaslatban láthatóan továbbélt az elképzelés, hogy a társadalom érdektípusok szerinti tagoltságát megjeleníteni hivatott szervezeteket felülről kell létrehozni.

Míg a kutatók téziseiben és a művelődési tárca 1989 májusában közzétett állásfoglalásában csak néhány sor foglalkozott a szóban forgó grémiummal, a közoktatási törvény két, a Gázsó-bizottság által 1991 első felében elkészült tervezetében már majd egy nyomtatott oldal az Országos Közoktatási Tanácsról szóló fejezet terjedelme, és ennek megfelelően a korábbiaknál részletesebben jelenhetnek meg a szövegben a felállítandó testületnek szánt funkciók, feladatok, illetve a testület létrejöttével és működésével kapcsolatos kérdések.

Ami a grémiumnak tulajdonított funkciókat illeti, az 1989-es és az 1991-es két dokumentum közös elemeként nevezhető meg, hogy mindhárom szövegben megjelenik valamiféle „egyeztetés” mozzanata, ám egyik dokumentum sem szól részletesen arról, hogy kik, illetve milyen szervezetek között kell „egyeztetni”. (Az 1991-es dokumentumok szerint az oktatási tárcának kell majd széleskörű konzultációk után meghatároznia a testület összetételét.) Ugyanakkor utóbb megjelent egy olyan finom distinkció, amely a későbbiekben is szerepet játszik majd a különböző testületek arculatának meghatározásakor, nevezetesen az oktatásügyben érintett szakmai és a nem szakmai szférák, érdekcsoportok elkülönítésére irányuló törekvés. A közoktatási törvény első 1991-es tervezetének szövege szerint a felállítandó grémiumban az oktatás tartalmának meghatározásában érdekelt szakmai szférák képviselhetik majd magukat, ugyanakkor a tartalmak meghatározásában érdekelt egyéb szférák csak konzultációs lehetőségeket kaptak volna e szöveg szerint (*A közoktatási... 1991:33*).



Az 1989-es elképzelés és az 1991 első felében elkészült tervezetek, és minden később létrejött érdekegyeztető vagy konzultatív testület esetében folytonosság mutatkozik azon a téren, hogy egyik tervezett vagy valóban létrejött grémium „illetékességi” köre sem terjed túl az oktatási rendszer egyetlen alrendszerén, nevezetesen az alsó- és középfokú oktatáson. E körülmény eleve csökkentette annak esélyét, hogy a többi alrendszerek érdekcsoportjait képviselő személyek jelenlétében tárgyaltsanak meg olyan kérdések, amelyek egyszerre érintenek több oktatási alrendszert, illetve amelyek az egész oktatási rendszer működését befolyásolják. Fontos közös jellemzője a tervezett és az utóbb létrejött grémiumoknak, hogy fel sem merült annak eshetősége, hogy az ellenzéki politikai pártokat, azaz az oktatáspolitikát hatalomra kerülésük esetén leginkább befolyásolni képes politikai erőket is be kellene vonni a grémiumok működésébe.

A korábbi szövegekhez képest jelentős elmozdulásként értékelhető, hogy az 1991-es törvénykoncepciókban, és kiváltképp annak második, júniusra elkészült továbbfejlesztett változatában a létrehozni kívánt grémium kiemelt funkciójaként jelennek a „közoktatás tartalmi fejlesztésének” a feladatai, így mindenekelőtt a képzési követelmények, mérési és vizsgakövetelmények, értékelési követelmények meghatározása, a tantervek és tankönyvek fejlesztésével munkálatok szakmai-társadalmi ellenőrzése. Ugyanakkor a tervezet csak ezt követően, sorrendben utolsó feladatként tesz említést arról, hogy a grémium „a közoktatás egyes területeit, illetve egészét érintő állásfoglalásokat tesz közzé” (*A közoktatási... 1991b:285*).

Az elemzésbe bevont 1989-es szövegek még értelmezhetők úgy, hogy a létrehozni kívánt grémium minden jelentős oktatáspolitikai dilemma, új fejlesztési elképzelés esetében fontos szerepet játszhat a különböző szakmai és egyéb érdekcsoportok törekvéseinek „egyeztetésében”, illetve a széles társadalmi konszenzust élvező megoldások kimunkálásában. A felállítandó grémium funkcióival kapcsolatos 1991 eleji elképzelések viszont egy olyan működésmód lehetőségét vetítették előre, amelyet egyfelől a tartalmi fejlesztéssel kapcsolatos problémák eluralkodása jellemez,⁶ másfelől pedig az, hogy testület megfelelő kapacitás híján nem tud komoly véleményező és alternatívafeltáró munkát végezni egyéb nagy horderejű oktatáspolitikai kérdések (pl. iskolaszervezettel, a hátrányos helyzetűek oktatásával, az oktatás világnézeti meghatározottságával kapcsolatos kérdések stb.) kapcsán.

A közoktatási törvény 1991 nyarára elkészült szakmai koncepciója abból a szempontból is érdekes, hogy a szövegben nem jelenik meg semmiféle utalás arra, hogy éppen akkoriban jöttek létre az alap- és a középfokú oktatás területéhez kapcsolódó ágazati szintű érdekegyeztetés szervezeti keretei. Az országos szinten háromoldalú testület formáját öltött érdekegyeztetés ágazati szintű megfelelőjébe, az, Oktatási Érdekegyeztető Fórumba a tripartit egyeztetések három szereplője, vagy-

⁶ Az 1993-ban megalakult Országos Köznevelési Tanács (OKNT) működésében valóban tetten érhető ez a mozzanat. Itt jegyzem meg, hogy a grémium dualizmuskori elődje, az Országos Közoktatási Tanács tete-
mes tantervfejlesztési munkát végzett (*Vass 1997*) – igaz, egy olyan időszakban történt ez, amikor nem léte-
zett semmiféle oktatáskutatással, oktatásfejlesztéssel foglalkozható háttérintézményi rendszer.

is a kormányzat, a munkavállalók nevében szóló pedagógus-szakszervezetek, és a munkáltatói szerepkört alakító önkormányzati szövetségek képviselői mellett két további érdekcsoportnak is sikerült bekerülnie, nevezetesen a különösen ügyesen lobbizó diákszervezeteknek, illetve a szülők nevében fellépő szervezet (Országos Szülői Kamara) képviselőinek. Egy interjú tanúsága szerint a kibővülést nem nézték jó szemmel a politikai átalakulás idején, azaz egyébként nem túl régen intézményesült érdekegyeztetés „bevert” szereplői, vagyis az önkormányzati szövetségek, illetve a szakszervezetek delegáltjai. Ez utóbbiak, kiknek java része akkoriban igen keményen lépett fel az oktatási tárccal szemben, úgy vélték, hogy az oktatási tárca képviselői az ő tárgyalási pozícióikat kívánta szándékosan meggyengíteni az új „partnerek” bevonásával.

A fentiekben körvonalazott, a kívülállók számára nehezen áttekinthető helyzet a későbbiekben még összetettebbé vált. A Gázsó-bizottság által kidolgozott tervezet visszavonását követően egy új törvénykoncepció készült, javarészt minisztériumi tisztviselők részvételével. E dokumentumnak a felállítandó Országos Köznevelési Tanácsra vonatkozó több megfogalmazásában az 1945 és 1948 közötti, illetve az 1945 előtti elődszervezetek munkáját meghatározó szabályozások egyes momentumai köszöntek vissza, esetenként szó szerinti szövegátvételek formájában. Minthogy 1991 novemberétől igen éles bírálatokban részesült az új törvénykoncepció,⁷ 1992 első felében tárgyalásokra kerülhetett sor a minisztérium és egyes érdekcsoportok (diákok, pedagógiai szakmai szervezetek, szülői szervezetek) szakértői között, majd utóbb az ágazati érdekegyeztetés keretei között is tárgyalások folyhattak a törvény tervezetéről.

Az igen sok kérdésre kiterjedt, 1992 nyarán hosszú időre megszakadt tárgyalásos folyamat egyik késői és váratlan fejleményeként a közoktatási törvény parlamentnek benyújtott változatában egy megosztott konzultatív rendszer jelent meg. Egyfelől Országos Köznevelési Tanács néven egy olyan testület jött létre, amelyben a szakmaiság letéteményeseinek tekintett aktorok, azaz az oktatással foglalkozó kutató- és fejlesztőintézetek, a pedagógusképzésben résztvevő felsőoktatási intézetek képviselői, illetve a különböző pedagógiai szakmai szervezetek delegáltjai kaptak helyet. Egy másik, Közoktatás-politikai Tanács névvel illetett testületben ugyancsak képviseltethetik magukat a pedagógiai szakmai szervezetek, de ezúttal a pedagógus szakszervezetek, az iskolafenntartó önkormányzatok, a diákszervezetek, a szülői szervezetek, továbbá a nem önkormányzati iskolafenntartók (egyházak, alapítványi iskolák) képviselőinek társaságában, kikhez utóbb a nemzeti és etnikai kisebbségek képviselői is csatlakozhattak. Az érdekcsoportok e máig fennmaradt furcsa elosztása-felosztása azt eredményezi, hogy az oktatáskutatás képviselői és az iskolafenntartás gondjaival küszködő szervezetek képviselői, vagy éppen a diákok vagy a szülők nézőpontját megjelenítők sosem üléseznek együtt. Ráadásul a két testület tagjai nem is kapják meg hivatalból a másik grémium ülésén készült hivatalos jegyzőkönyveket, emlékeztetőket.

⁷ Egyebek között az 1948 előtti tankerületi rendszer visszaállítására irányuló elképzelések miatt.



Nem árt tudni ugyanakkor, hogy az imént bemutatott két, jórészt csak véleményező és javaslattevő funkciókkal felruházott konzultatív testület mellett – változó elnevezésekkel, és kisebb-nagyobb működési szünetekkel – az érdektárgyalások, alkufolyamatok lefolytatására is alkalmas érdekegyeztetés intézményes keretei is fennmaradtak, jelenleg Közoktatási Érdekegyeztető Tanács névvel illetik ezt a testületet.⁸ Ugyanakkor e három grémium mellett működik még egy, a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásnak kérdéseiben illetékes Országos Kisebbségi Bizottság (OKB) is. Ezen túlmenően 1996-ban a diákszervezetek képviselői elérték, hogy az oktatási tárcahoz kapcsolódóan egy diákjogi kérdésekkel foglalkozó grémium is létrejöjjön Országos Diákjogi Tanács (ODT) néven. Majd több mint tíz évvel később a szülői szervezetek is elérték ezt a célt a Szülői Érdekképviselői Tanács (SZÉT) 2007-es életre hívásával. A fentiekén túl az oktatási tárca 2005-ben egy olyan tanácsadó testület is létrehozott Nemzeti Közoktatási Értékelési Tanács néven, amely az értékelésnek az oktatás területén való jobb érvényre jutását hivatott elősegíteni.

Az oktatásügy működésével foglalkozó központi szintű testületekről adott iménti áttekintés azonban korántsem teljes. Egyfelől területi okok miatt nem szóltunk a felsőoktatás, a felnőttképzés és a szakképzés grémiumairól, noha jól tudjuk, hogy e három alrendszer működésmódja szorosan kapcsolódik a közoktatáshoz. Itt érdemes megemlíteni, hogy Magyarország uniós csatlakozásával már-már megketőződött a közoktatás ügyeiben illetékes kormányzati irányítás. E fejlemény arra vezethető vissza, hogy az uniós strukturális alapokból származó igen jelentős, oktatási célokra is fordítható fejlesztési források felhasználásával kapcsolatos tervező- és irányítómunka a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség keretei között folyik. Ez az intézményes adottság jelentősen növeli annak esélyét, hogy az oktatási tárca égisze alatt kidolgozott elképzelésektől eltérő oktatási prioritások jussanak érvényre.

Szűkebb témánk, az oktatásügyi konszenzusképzés kapcsán a fejlesztési források elosztásának kérdésköre két szempontból is figyelmet érdemel. Egyfelől már az oktatási tárca esetében is kicsi az esélye annak, hogy az oktatási tárcahoz kapcsolódó érdekegyeztetési- és konzultatív rendszer keretei között valódi vita és konszenzusképzés tárgyát képezze a pályázati keretek között elosztott fejlesztési források felhasználásnak kérdése.

Bár elvben a konzultatív testületek bármely oldala kérheti bármely kérdés napirendre tűzését, a gyakorlat mégis azt mutatja, hogy a grémiumok ülésein a résztvevők elsősorban olyan szövegeket véleményeznek, amelyeket az oktatási tárca terjeszt elő.⁹ A minisztérium gyakorlata ugyanakkor eddig az volt, hogy elsősorban a jogszabály formáját öltő, és általában a megjelentetés stádiumához már igen közeli

⁸ E grémium napjainkban bővül ki a nem önkormányzati iskolafenntartók (egyházak, alapítványi iskolák) képviselőivel.

⁹ Ez részben a grémiumok rendelkezésére álló erőforrások szűkösségével is magyarázható. Hiába szorgalmazta például egy fogyatékkal élő gyermekek szülőit összefogó szervezet képviselője évekig azt, hogy tűzzék napirendre az integrált nevelés problémakörét, a Közoktatás-politikai Tanács sokáig mégsem foglalkozott e kérdéssel, mert a szülői szervezet nem tudott a témakört szakszerűen tárgyaló előterjesztést kidolgozni, illetve szakértő által kidolgoztatni.

állapotban lévő tervezeteket terjesztettek a konzultatív testületek elé véleményeztetésre.¹⁰ Az előrehaladott stádiumban lévő jogszabály-tervezetek esetében már nem érdemes koncepciók kérdéseket felvetni, hanem inkább csak kármentő jelleű, apróbb korrekciós javaslatok megfogalmazásának lehet értelme. Ugyanakkor a megannyi jelentős forrást mozgósító, pályázati formában megvalósuló oktatási fejlesztésekkel kapcsolatos kérdések általában nem is kerülnek napirendre a konzultatív testületekben.

Ami pedig a pályázatokat nagyüzemben szervező Nemzeti Fejlesztési Ügynökséget illeti, az e szervezet égisze alatt kialakított programok, pályázatok véleményeztetése már nem is testületeken belül, hanem egy elektronikus rendszer keretei között zajlik. A véleményezési rendszer személytelensége, és a véleményezési határidők rövidsége végképp nem tesz lehetővé többoldalú érdemi vitát a különféle érdekcsoportok képviselői között. (A gyakorlat egyébként azt mutatja, hogy a véleményezésbe elsősorban az anyagi támogatást remélő potenciális pályázók kapcsolódnak be.)

Ehelyütt sajnos nincs mód a rendszerváltás nyomán létrejött különféle központi szintű véleményező, illetve érdekegyeztető testületek működésének részletesebb bemutatására. Ugyanakkor a testületi rendszer burjánzásáról, a részben egymást átfedő, részben eltérő összetételű testületek egymás mellett létezéséről mondtak alapján talán nem jogosulatlan azt állítani, hogy a szétaprózott, és ugyanakkor így is csak az alap- és a középfokú oktatás területét átfogó testületi rendszer nemigen kedvez az oktatással kapcsolatos rejtett összefüggések feltárásának, olyan alternatív megoldások, fejlesztési elképzelések kidolgozásának, amelyek többek között az oktatás különböző alrendszerei közötti összefüggésekre is tekintettel vannak.

Úgy tűnik, ma is igen távol vagyunk azon célok érvényre jutásától, amelyek jegyében éppen 140 évvel ezelőtt, a dualizmus kezdetén, azaz egy hajdanvolt politikai rendszerváltás idején szorgalmazták egy tanáregylet tagjai azt, hogy hozzanak létre egy országos szintű tanügyi tanácsot:¹¹

„(...) bátorkodik a tanári egylet tisztelettel megjegyezni, hogy meggyőződése szerint a tanügyi reformintézkedések mindaddig, míg csak azokat a magasabb egység szelleme át nem fogja, nem fognak célhoz vezetni. Az eddig követett út, mely a gymnasiumokat a lyceumtól és reáliskoláktól elkülönítetten tárgyalja, s az ezeket betetőző egyetem és műegyetem reformjaira tekintettel alig, vagy éppen nem volt; azon eljárás, mely eddig összefüggés nélküli darabokat készített, melyeknél utólag látni, hogy úgy, ahogy vannak, arányos egészzé sosem állíthatók össze, az út és eljárás – bátran kimondhatjuk – célhoz nem vezethet. Hogy a tanügyi intézkedések valóban üdvösek lehessenek, és a további experimentálásokkal a drága idő el ne pazaroltassék; szükségesnek tartja egy valódi szakférfiaktól, s minden rendű tan-

10 De arra is volt már példa, hogy lényeges az oktatás szféráját érintő jogszabályt nem terjesztettek a testületek elé, hanem csak utólag értesültek a grémium tagjai a változásról (pl. ez történt az OKÉV-et életre hívó 1999-es kormányrendelet esetében).

11 A tanács felállításának ötletét az egylet tagjai feltehetően Schwarcz Gyula államtudományokkal is foglalkozó politikus először több különálló füzetekben megjelent, utóbb könyvként is publikált röpiratából vették át (Schwarcz 1869).



intézetek jeleiből összeállított tanügyi tanács szervezését, mely mindenekelőtt a tanintézetek egybevágó gépezetéről, az egy egyes intézetek célja- és feladatáról készítsen általános tervezetet. A részletek kimunkálása ezután már a munka könyvebbik része leend.” (*Az Országos... 1869:21–22*).

BAJOMI IVÁN

IRODALOM

- BAJOMI IVÁN (2001) A kiérleletlen oktatási változások egynemely ellenszere. *Educatio*, No. 1. pp. 31–48.
- BAJOMI IVÁN (2006) Az Országos Köznevelési Tanács visszaállítását szorgalmazó ’56-os javaslat. *Educatio*, No. 3. pp. 492–510.
- BAJOMI IVÁN (2006) Érdekegyeztetés és konzultáció a közoktatásban 1998 és 2002 között. In: BAJOMI IVÁN: *Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 249–275. (Társadalom és oktatás 31.)
- A közoktatás helyzete és fejlesztési programja (1989) *Köznevelés*, május 5.
- A közoktatási törvény szakmai tervezete (1991) *Köznevelés*, február 15., 22.
- A Magyar Pedagógiai Társaság elnökségének állásfoglalása a pedagógiai szakmai érdekképviselet erősítéséről (1989) *Köznevelés*, február 10.
- Az Országos Középtanodai Tanáregylet emlékirata a Vallás- és Közokt. M. Kir. Ministerium által kiadott gymnasiumi és lyceumi tanszervezeti javaslatok ügyében (1869) Budán, Az egy-let tulajdona.
- GAZSÓ FERENC, HALÁSZ GÁBOR & MIHÁLY OTTÓ (eds) (1992) *Törvény és Iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására*. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány.
- HORVÁTH MÁRTON (1978) *Közoktatás-politika és általános iskola*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- HORVÁTH MÁRTON (1990) Kell-e nekünk most Országos Köznevelési Tanács? *Köznevelés*, február 2.
- HORVÁTH MÁRTON (1990) *Kiss Árpád*. Budapest, OPKM.
- KISS ÁRPÁD (1957) Hogyan működött az Országos Köznevelési Tanács? *Köznevelés*, No. 1. pp. 11–12.
- KOÓS FERENC (1985) Adalékok az Országos Köznevelési Tanács és az Országos Neveléstudományi Intézet történetéhez. *Pedagógiai Szemle*, No. 4.
- LUKÁCS PÉTER & VÁRHEGYI GYÖRGY (eds) (1989) *Csak reformot ne...* Budapest, Educatio Kiadó.
- SCHWARCZ GYULA (1869) *A közoktatásügyi reform mint politikai szükséglet Magyarországon*. Pest, Stolp Károly bizományában.
- SIMON GYULA (1970) Az Országos Köznevelési Tanács 1947/48-as gimnáziumi tantervjavaslat. In: KÖTE SÁNDOR (ed) *Neveléstörténeti tanulmányok*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság. pp. 399–424.
- VASS VILMOS (1997) Az Országos Közoktatási Tanács tantervi munkálatai a XIX. században. *Magyar Pedagógia*, No. 3., 4. pp. 231–250. illetve pp. 246–269.

RENDSZERVÁLTOZÁSOK AZ OKTATÁS FINANSZÍROZÁSÁBAN

EBBEN AZ ÍRÁSBAN A RENDSZERVÁLTOZÁST követően a közoktatás finanszírozásában bekövetkezett változásokat elemezzük keresve a mögöttük meghúzódó oktatáspolitikai érdekeket, célokat, motivációkat.

Újraolvasva a „Csak reformot ne...” című, Lukács Péter és Várhegyi György által szerkesztett, „Szakértők az iskola megújulásáról” szóló 1989-es könyvet a hazai közoktatás megújulásának három kiemelkedő (oktatáspolitikai) célját lehet azonosítani: az önkormányzatiságot, a pluralizmust és az autonómiát.

Mennyire valósult ez meg az elmúlt 20 év alatt? És miért tapasztalható elbizonytalanodás ezeket az elveket illetően a rendszerváltás után 20 évvel?

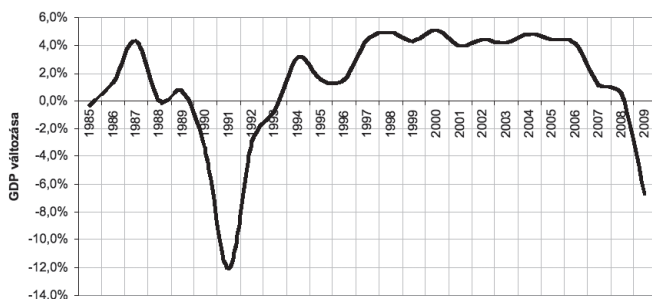
A rendszerváltás után – az oktatás környezete

Mielőtt a konkrét kérdés elemzésére térnénk, érdemes a hazai gazdasági és demográfiai helyzet rendszerváltás utáni alakulására rövid pillantást vetnünk.

A rendszerváltás nyomán összeomlott az államszocialista gazdaság, amely átstrukturálódásának nagyobbik része lényegében a 90-es évek közepéig, végéig tartott (de napjainkig sem fejeződött be). Ebben az átstrukturálódásban meghatározó szerepe volt a külföldi tőke beáramlásának. Az újraalakuló gazdaság jelentősen exportorientált, úgy is fogalmazhatunk, hogy „összeszerelő gazdaság” lett, amelynek teljesítményét nagy nemzetközi cégek export termelése dominálja, s ennek következtében jelentős az ország kiszolgáltatottsága a nemzetközi gazdasági folyamatoknak.

A gazdasági növekedés végül is csak a 90-es évek végére indult meg, (amit azután napjainkban, a 2000-es évek első évtizedének második felében, a nemzetközi gazdasági válság nyomán ismét megtorpanás követett).

1. ábra: A GDP éves változása, 1985–2009



Forrás: Statisztikai Évkönyv 2005 és www.mnb.hu



A rendszerváltásnak számos következményét nem lehetett előrelátni. Nem látta senki előre a gazdaság ilyen mértékű visszaesését, a munkanélküliség majd a gazdasági inaktivitás ilyen mértékű növekedését, s a jövedelmek ilyen mértékű csökkenését, s ilyen lassú újránövekedését.

1. táblázat: Reálkeresetek növekedése százalékban

Ország	1990–1995	1996–2000	2001–2005
Bulgária	-54,1	-9,6	8,7
Csehország	-6,7	18,3	20,8*
Lengyelország	-26,1	25,3	6,7
Románia	-29,9	-12,0	30,4*
Szlovákia	-21,9	7,6	31,1
Magyarország	-21,8	7,3	38,7

* 2001–2004

Forrás: Stark (2007).

Magyarországon a rendszerváltás utáni, új polgári rend „koraszülött jóléti rendszerként” jött világra, azaz mint a poszt szocialista országokban általában gazdasági fejlettségünkhöz képest viszonylag kiterjedt jóléti rendszert örököltünk, és a rendszerváltást követő első időszakban sem változott ez jelentősen.¹ Ez a közkiadások magas szintjével járt együtt, ami nagyméretű árnyékgazdasággal, s viszonylag alacsony adó- és társadalombiztosítási bevétellel párosult, ami egy ördögi körhöz vezetett: minél magasabbak lettek a vállalatok közterhei, annál többen választották a törvények megkerülését, ami növelte a költségvetés hiányát. Emiatt növelni kellett az adókat és így tovább (Nagy 2001). Minderre még ráakódik a választások előtti ígéretések és osztogatások hatása, amit azután visszafogások követnek. Ennek a meg-megújuló ördögi körnek a megszorító elemei az elhíresült Bokros csomag, vagy legújabban a Bajnai csomag. Végül is mindezek nyomán alakult ki az állam(háztartás)j) bevételek és kiadások elmúlt közel két évtizedes hullámvasútja.

2. ábra: A közterhek arányának alakulása a GDP-hez viszonyítva, 1990–2007



Forrás: Stark (2007).

¹ Kornai János írta: Magyarország az államszocializmus idején „koraszülött jóléti állammá vált”, s a rendszerváltást követő első időszakban sem változott ez a tendencia (Kornai 1994).

A rendszerváltás sokak számára csalódásokkal járt. Miközben mindenki a meglévő jóléti intézmények kiszélesítését várta, azoknak éppen a szűkítésére volt szükség, miközben mindenki a gazdaság fellendülését várta, a korszerűtlen gazdaság átstrukturálódása a jövedelmek visszaesését, a munkapiac beszűkülését eredményezte. Mindez együtt járt számos társadalomdeformáló folyamattal, mint pl. a state capture,² a klientúra toborzás,³ a piszokgyűjtő mechanizmusok.⁴

A következményeket így fogalmazza meg Mihályi: „Az 1989 után felnőttté vált nemzedék, a mai 20-as és 30-as korosztály fiataljai, az iskolában a csalásra, a felnőtletben a potyautas magatartásra, a közteherviselés alóli kibújásra, a kiskapuk kihasználására szocializálódtak. Természetesnek tekintik, hogy teljes mértékben vagy részben illegális módon dolgoznak és dolgoztatnak másokat. Nem adnak és nem kérnek számlát, és az sem érdekli őket, hogy mindez milyen következményekkel jár” (Mihályi 2008).

Minden negatívuma ellenére nyilvánvaló, hogy a rendszerváltásnak nincs alternatívája, s az ma már értelmetlen vita, hogy lehetett-e volna másként, más forgatókönyv mellett megvalósítani.

A rendszerváltást követően a hazai demográfiai helyzetet az élveszületések számának csökkenése, majd tartós alacsony szintje jellemzi. Tegyük hozzá, hogy részint az alacsony termékenységi szint egyáltalán nem ritka az ország történetében, (a 60-as években a magyar termékenység volt a legalacsonyabb a világon). Részint pedig ma nem Magyarországon legrosszabb a helyzet a termékenységet tekintve, hiszen a 2000-es évek elején a hazainál alacsonyabb volt a termékenység a posztoszocialista országok egy részében, de többek között a dél-európai országokban (Görögország, Olaszország, Spanyolország) is.

A posztoszocialista országok termékenységi helyzetének okait leginkább két elmélettel szokták magyarázni. A gazdasági, társadalmi krízis hipotézis szerint a háztartások jövedelmének visszaesése, és a családtámogatások csökkenése arra ösztönzi az embereket, hogy életszínvonaluk megőrzése érdekében – ideiglenesen vagy vég-

2 Az ún. state capture, amelynek lényege az, hogy a törvényeket, rendeleteket, előírásokat a vezető bürokraták korrumpálásával, vagy nyomásgyakorlással formálják. „Az átmenet során meg lehetett figyelni, hogy nagyhatalmú vállalatok vezetői összefoghatnak az uralmon lévő politikuskokkal és az állam főtisztviselőivel annak érdekében, hogy az intézményeket úgy alakítsák ki, hogy járadékokra tehessenek szert, vagyis »megvehessék az államot«”. (Nagy 2001.)

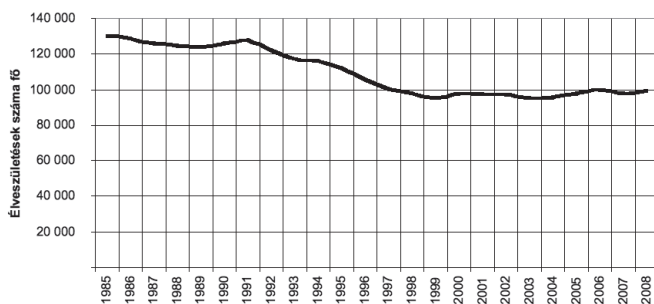
3 A rendszerváltás után mindegyik kormány meg akarta teremteni az új középosztályt – a maga középosztályát –, ugyanis ennek jelszava mögött a pártok klientúrájának előnyben részesítése, s ezen klientúrák harca zajlik. A posztoszocialista országokban a privatizálás volt a klientúraterepítés egyik legdominánsabb eszköze. Az ennek nyomán létrejött „új középosztály”, amelyet hatalmas jövedelemkülönbség választ el az elszegényedett és részben munkanélküli „alsó osztályoktól”, amely sajnos a társadalom többségét teszi ki (Nagy 2001).

4 A posztoszocialista országok rendszerváltás utáni fejlődésének szembevetülő sajátossága a „piszokgyűjtő mechanizmusok” kialakulása, amelyek lényege az egyes versengő pártok klienshálózatainak együttműködése. A választások után a törvénysértő ügyekben az ellenfelek együttműködési megállapodást köthetnek, mivel mindkét oldal elég „piszkos ügyet” ismer a másiktól ahhoz, hogy biztonságban érezhesse magát. „A „piszokgyűjtő mechanizmus nemcsak a politikai pártok között működik, hanem a hivatalok vezetőinek és apparátusának a kiválasztásában is: ahhoz hogy megbízzanak valakiben, elég piszkos ügyet kell tudni róla. Az ilyenfajta politikai együttműködésben is van ellenőrzés és kiegyensúlyozás, de az a bűnök és szégyenletes ügyek eltitkolásán, illetve kölcsönös elnézésén alapul. Ha ehhez még hozzájárul a sajtószabadság és a bíróóságok függetlenségének a korlátozása, akkor annak nagyon súlyos következményei lesznek egy valóban demokratikus rendszer kialakulására.” (Nagy 2001.)



legesen – elhalasszák a gyermekvállalást. A másik az előbbihez hasonló elképzelés, a gazdasági bizonytalanság teóriája, amely nem a jövedelmek csökkenésére, hanem azok kiszámíthatatlanabbá válására helyezi a hangsúlyt, ezt okolva a gyermekvállalás elhalasztásáért (Husz 2006).

3. ábra: Az élveszületések száma, 1985–2008



Forrás: *Demográfiai évkönyv 2007*, és www.ksh.hu

Fontos megjegyezni, hogy a termékenység csökkenése a társadalmi, gazdasági fejlődéssel természetes, s egy harmadik, széles körben elfogadott népesedési elmélet, a demográfia átmenet elmélete⁵ alapján nincs okunk azt gondolni, hogy a jelenlegi termékenységi szintek jelentősen el fognak mozdulni, (sőt számos társadalmi tényező inkább a további csökkenést valószínűsíti).

Rendszerváltások a közoktatás finanszírozásában

A rendszerváltást követően éppen húsz évvel jelentette be az oktatási miniszter – igaz, csak egy napilap interjú keretében –, hogy nélkülözhetetlen az állam szerepének megerősítése. Mint nyilatkozta az állam szerepének erősítésére „két területet jelölünk meg, mint Magyarország számára közép- és – nagy valószínűség szerint – hosszú távon is követendő irányt: az egyik az oktatás, kultúra, innováció, a humán erőforrás, a tehetség kibontakoztatásáé, a másik a zöld szociáldemokrácia, vagyis az alternatív energiaforrások kiaknázása, a környezettudatos gondolkodás minél szélesebb körben való elterjesztése” (*Népszava 2009. 02. 23.*). Ezzel összefüggésben a nyilatkozó hivatkozik az Oktatási Kerekasztalra is,⁶ pedig a Zöld könyv csak mint egy elvetett alternatívaként említi meg az állam szerepének növelési lehetőségét. Tegyük hozzá persze, hogy a Zöld könyv is az „önkormányzati rendszer és feladatellátási kötelezettség” alapvető átalakítását, s a kistérségi szint létrejöttét, szerepének megerősítését szorgalmazza.⁷

⁵ Lásd erről például *Polónyi & Timár (2006)*.

⁶ „A közoktatásban pedig elindult az Új Tudás Program, az elmúlt másfél évtized legátfogóbb közoktatási korszerűsítési programja, amely az Oktatási Kerekasztal (OKA) eredményes munkáján alapul, és amelyet lépésről lépésre hajtottunk, illetve hajtunk végre.” (*Népszava 2009. 02. 23.*)

⁷ A Zöld könyv „Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása.” című fejezetének ide vágó javaslata így hangzik: „Az iskolák közötti jelentős kiadáskülönbségek enyhítésére, a leszakadó térségekben működő és/vagy hátrányos helyzetű tanulókat nagy arányban tanító oktatási intézmények finanszírozási feltételeinek

Lényegében mind a miniszter mind az Oktatási kerekasztal a hazai közoktatás legjelentősebb kudarcát, az esélyegyenlőség akadályát abban látja, hogy az közoktatás jelenlegi települési önkormányzati dominanciájú fenntartói szerkezetben és a jelenlegi finanszírozási tehermegosztásban nem képes megbirkózni a települések különböző szocio-ökonómiai háttérének és az önkormányzatok anyagi lehetőségeinek különbségeivel.

Mind a miniszter,⁸ mind a kerekasztal⁹ egy fokozatos átmenetre gondol, amely azonban az önkormányzati törvény módosítását igényli.

Olyan tehát, mintha megbukott volna a közoktatás önkormányzati feladatrendszerként történő működtetése, vagy legalábbis az eddigi települési önkormányzati feladatként történő működtetése.

A szemléletváltozás jobb megértése végett tekintsük át a közoktatás–finanszírozás rendszerváltás utáni történetének néhány fontosabb mozzanatát.

A intézményrendszer pluralizmusának kialakulása

A rendszerváltás nyomán, az oktatási rendszerben több, rendkívül jelentős változás következett be, részint az önkormányzati rendszer kialakulása, s törvényi sza-

javítására tartósan csak az önkormányzati rendszer és feladatellátási kötelezettségek alapvető átalakítása mellett van lehetőség jelentős költségvetési többletráfordítás nélkül. Az átalakításnak kétféle lehetséges útja van: 1. a közoktatási feladatellátási kötelezettség kivétele az önkormányzati feladatok közül, központi feladatellátási kötelezettséggel és a közoktatásnak közvetlenül a központi költségvetési forrásokból történő finanszírozásával. Mivel az OKA e megoldást nem támogatta, javaslataink a másik lehetséges megoldáson alapulnak, amelyben 2. fennmarad a decentralizált, önkormányzati közoktatási feladatellátási kötelezettség. A decentralizált rendszer fenntartása esetén azonban a hatékony önkormányzati közoktatás-fenntartás előfeltétele, hogy erős középszintű önkormányzati szint, a kistérségi önkormányzati szint jöjjön létre, és ehhez rendeljék a közoktatási feladatellátási kötelezettséget” (*Fazekas 2008:247*).

8 A miniszter szerint: „A gyakorlati megvalósítás előkészítésére öt alaptételt dolgoztunk ki, ezeket javasoljuk most megvitatásra. Első alaptétel: Magyarországon szükség van állami fenntartású iskolákra azért, hogy a közoktatásban csökkenjenek az esélykülönbségek. Ezek kiegyenlítésére ma kizárólag az állam képes. Kettő: az állami iskolák nem rendeletileg, hanem tárgyalások útján, fenntartó-csere révén jönnének létre minden egyes olyan iskolafenntartóval, amelyik szükségét érzi, vagy lehetőséget lát arra, hogy iskoláját a továbbiakban az állam gondozza, és ezt kezdeményezi. Ugyanakkor az állam is kezdeményezhet ilyen tárgyalásokat. Három: az oktatás az ország állami iskoláiban egységes tanrend, egységes tananyag alapján történne. Ez a jelenlegi kimeneti pontokat – kötelező érettségit – szabályzó szisztéma fenntartása mellett az állami iskolákban az odavezető utat is nagyon világosan és egységesen szabályozza. Négy: az állami iskolákban közalkalmazottak dolgoznak, a tanárok az államtól kapják a fizetésüket. Értelemszerűen a munkáltató az iskola igazgatója, de az állam gyakorolja az alkalmazási jogokat, alakítja ki a feltételeket. Öt: az állami iskolák létrejötte semmilyen módon nem befolyásolja a jelenlegi iskolafenntartók belső működését. Az önkormányzati iskola, ha önkormányzati iskola akar maradni, akkor úgy működik, ahogy eddig, akár csak az alapítványi vagy az egyházi is” (*Népszava 2009. 02. 23.*).

9 Az Zöld könyv szerint: „Javasoljuk, hogy középtávon (négy-öt év alatt) az önkormányzati rendszer átalakítását követően a közoktatási feladatellátási kötelezettség kerüljön át települési önkormányzati szintről kistérségi (önkormányzati) szintre. A helyi oktatáspolitikai döntések megalapozásához, a helyi oktatási, foglalkoztatási és finanszírozási döntések összehangolásához javasoljuk a kistérségek szintjén kistérségi oktatási tankerületek létrehozását – széles hatáskörrel rendelkező, választott oktatási vezető irányításával. A kistérségi iskolafenntartás azzal az előnnyel jár, hogy a kistérségek jövedelemtermelő képességében mutatkozó különbségeket inkább ki lehet egyenlíteni nagyobb önkormányzati egységek szintjén, a kistérségi iskolafenntartás ugyanakkor megőrzi a decentralizált rendszerek előnyeit, a felhasználók igényeinek, a helyi költségkülönbségeknek a figyelembevételét” (*Fazekas 2008:247*).



bályozása, részint az oktatási intézményalapítás pluralizmusának kialakulása.¹⁰ Az 1985. évi oktatási törvény rendszerváltás utáni, 1990. évi módosítását követően, valamint a vallás- és lelkiismereti törvény elfogadása nyomán lehetővé vált a magán – s azon belül az egyházi – oktatási intézmények alapítása, a köz és a magánszféra elkülönülése ismét létrejött.¹¹

A hazai oktatási rendszer fenntartók szerinti megoszlásának változását a kilencvenes évektől a magán-, azaz a nem állami és nem önkormányzati oktatás növekvő térnyerése jellemzi. Az ilyen, nem közösségi fenntartású iskolák aránya 1993 és 2007 között 3,2 százalékról 11,4 százalékra, ezen belül az egyházi iskoláké pedig 2,5 százalékról 5 százalékra nőtt. A tanulók aránya a magániskolákban jelentősebben: 2,1 százalékról 7,3 százalékra emelkedett.

A középiskolai oktatásban magasabb a magániskolák tanulójának aránya. 2007-ben a szak(munkás)iskolai tanulóké 14 százalék, a szakközépiskolák tanulójának 15 százaléka, a gimnazistáknak pedig több mint 22 százaléka nem állami, illetve önkormányzati iskolában tanult. A tanulók aránya az egyházi szakiskolákban 2,9 százalék, a szakközépiskolákban 2 százalék, a gimnáziumokban pedig 17 százalék volt.

2. táblázat: Az általános iskolai, a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók megoszlása fenntartók szerint (nappali tagozat)

	Települési önkormány- zati	Megyei ön- kormányzati	Központi	Egyházi	Alapítvány, természetes személy a fenntartó	Egyéb	Összesen
Általános iskolai tanulók							
1993	96,0	0,5	1,3	1,9	0,2	0,0	100,0
1998	93,0	0,7	1,4	4,1	0,7	0,2	100,0
2004	87,5	4,3	2,3	4,5	1,0	0,5	100,0
2007	89,9	1,5	1,4	5,5	1,3	0,5	100,0
Szakközépiskolai tanulók							
1995	62,6	30,2	2,5	0,7	3,5	0,5	100,0
1998	60,4	29,7	2,6	1,1	5,2	1,0	100,0
2004	48,8	34,1	3,0	2,0	8,2	3,8	100,0
2007	52,3	30,6	2,8	1,9	9,4	3,0	100,0
Gimnáziumi tanulók							
1995	74,7	10,6	3,3	9,9	1,5	0,0	100,0
1998	70,0	12,1	3,4	12,3	1,8	0,3	100,0
2004	58,8	16,4	3,7	16,5	3,7	1,0	100,0
2007	58,5	15,4	3,3	17,0	4,9	0,8	100,0

Forrás: Saját számítás a Statisztikai tájékoztató Oktatási Évkönyv 1995 és 1998, valamint a Oktatásstatisztikai évkönyv 2007/2008 Budapest 2008 alapján.

A közösségi (public) a nem állami, nem önkormányzati iskolák alternatíváját jelentő non-public iskolák az általánosan elfogadott pedagógiai normák szerint kedvezőbb

¹⁰ Lásd erről pl. *Sáska (2002)*.

¹¹ Részletesebben lásd pl. *Polónyi (2004b)*.

helyzetben vannak. Az egyházi iskolák valamivel kisebbek, mint az önkormányzati intézmények, a többi magániskola pedig jelentősen kisebb, lényegében fele, harmad akkora. Az egy pedagógusra jutó tanulói létszám szintén a nem egyházi magániskolákban a legalacsonyabb.

Az iskolafenntartás korábbi állami monopóliumának felbomlása növelte az oktatási intézmények programjainak kínálatát. Egyfelől a közösségi-önkormányzati fenntartású iskolákban a pedagógiai programok tartalma iskolai szinten a tantesület döntésétől függ, másfelől pedig a nem-közösségi, egyházi, alapítványi, egyesületi iskoláknál a maguk világnézete és pedagógiai felfogása, valamint a vállalkozási szempontok tisztábban jelentkezhetnek. A másodiknak említett iskolafenntartói csoport sem egynemű. Főként a világnézeti szempontból szervezett, de egy-egy magán középiskolát nagyobb részét a középrétegek, a jobb anyagi helyzetű társadalmi rétegek gyermekei keresik. Főleg a magánkézben lévő szakképző intézmények tanulóit az alsó középosztályból, vagy ez alatti rétegekből rekrutálja. Az iskolafenntartás és a pedagógiai programok – a kor ideológiája szerint – sokszínűsége az erő és érdekviszonyokat világosabbá tette, másképpen, a közműveltség megszerzésében korábban meglévő esélyegyenlőség szétporladt. Paradox helyzet jött létre: a bukott rendszer egyenlőség teremtő célja a rendszerváltás után is legitim maradt, azonban a kikényszerítésének totális hatalomgyakorláshoz kapcsolódó eszközrendszerre már nem. Következésképpen a versenyelvű piacgazdaság és a hatalommegosztás rendszerének berendezkedése legitim, de különbségnövelő dinamikája, mely eleve egyenlőtleniséget hoz létre, már nem. Ez a gondolati-ideológiai bizonytalanság a finanszírozás terén is kimutatható.

Az oktatási törvény finanszírozási elemeinek változása

Az 1990. évi LXV. – az önkormányzatokról szóló – törvény az oktatásellátás felelősségét a helyi önkormányzatokra ruházta, s ehhez átadta a korábban állami tulajdonú közoktatási létesítmények tulajdonjogát, szinte valamennyi iskola a helyi társadalom érdekeit képviselő önkormányzatok kezébe került.

A közoktatási törvény alapján a helyi önkormányzatoknak¹² az oktatási feladatot saját intézmények fenntartásával – vagy más iskolafenntartókkal kötött közoktatási megállapodás keretében – kell ellátniuk, oly módon, hogy a közoktatási törvényben előírt tandíjmentes képzést lakosságuk részére biztosítsák.

A központi szinten mutatkozó állapotot jól mutatja az a tény, hogy az oktatás rendszerét korábban egységesen szabályozó 1985. évi I. az oktatásról szóló törvényt iskolatípusokra bontják 1993-tól a közoktatást, a szakképzést és a felsőoktatást más-más törvény szabályozza,¹³ megteremtve e három terület egymástól eltérő fej-

12 A helyi önkormányzat köteles gondoskodni az óvodai és általános iskolai nevelésről és oktatásról. A megyei önkormányzat pedig a közép- és szakiskolai ellátásról, a felnőttoktatásról és az alapfokú művészetoktatásról.

13 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról, 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről.



lődésének és finanszírozási rendszerének törvényi lehetőségét. Figyelmünket a továbbiakban főként a közoktatásra fordítjuk.

Az önkormányzati és iskolai autonómia eszméje szerint mély-decentralizáció jött létre, amelynek következtében a helyi társadalomban és az iskolákban korábban visszaszorított érdekek megvalósulhattak: új iskolák jöttek létre, új iskolatípusok, felgyorsult és ezzel együtt könnyebb lett az érettségi megszerzése, mely a korábbi minőségiről alkotott kép átrajzolásához vezetett.¹⁴ Ezt a növekedést az SZDSZ vezetésű oktatási kormányzat támogatta és az állam finanszírozási garanciát vállalt azzal, hogy a tankötelezettsége 16-ról 18 éves korra emelte.¹⁵

A finanszírozás rendjének változásai a törvényben

Az 1990-ben, a rendszerváltás első perceiben elfogadott önkormányzati törvény (1990. évi LXV. törvény) meghatározza a helyi önkormányzatok feladatait. Ezen feladatok ellátására szolgáló pénzeszközök finanszírozásának három fő forrása van:

1. Központi költségvetési támogatások – amelyek meghatározó része normatív támogatás.¹⁶

2. Megosztott és/vagy átengedett adóból és más fizetési kötelezettségből származó (köz)bevételek, amelyek valamely, az államháztartás részére központilag előírt fizetési kötelezettségből való – meghatározott mértékű – helyi önkormányzati részesedést jelentenek. Ezek a közterhek tipikusan adók, de előfordulhatnak más fizetési kötelezettségek is (pl. illeték, járulék, hozzájárulás).

3. Saját jogú bevételek, amelyek helyi adók, működési bevételek, helyi önkormányzati vagyonból fakadó bevételek, ill. kölcsönbevételek. (A helyi önkormányzat hirtelt vehet fel és kötvényt bocsáthat ki.)

Az önkormányzatokról szóló törvény az oktatásellátás felelősségét a helyi önkormányzatokra ruházta, s ehhez átadta a korábban állami tulajdonú közoktatási létesítmények tulajdonjogát. A hatályos 1993. évi LXXIX. a közoktatásról szóló törvény értelmében az állam a közoktatás feladatainak ellátásához hozzájárul, aminek mértékét az éves költségvetési törvényben kell meghatározni. A közoktatás finanszírozása tehát kétlépcsős. Az első lépcső az ahogyan a központi költségvetés az iskolafenntartókat finanszírozza, a második lépcső az, ahogyan az iskolafenntartók az iskolákat finanszírozzák.

A közoktatási törvény szerint „(1) A közoktatás rendszerének működéséhez szükséges fedezetet az állami költségvetés és a fenntartó hozzájárulása biztosítja, melyet a tanuló által igénybe vett szolgáltatás díja és a közoktatási intézmény más saját bevétele egészíthet ki. (2) A közoktatás feladatainak ellátását szolgáló költségvetési hozzájárulás összegét az éves költségvetési törvényben kell meghatározni.”¹⁷

¹⁴ Lásd erről *Sáska (1991)*.

¹⁵ 1999-ben a közoktatási törvény módosítása az 1998/99 tanévtől (felmenő rendszerben) 18 éves tankötelezettséget vezetett be.

¹⁶ A normatíva vagy fejkvóta voltaképpen technikai szám, mert az önkormányzatok elvileg az ennek alapján kiszámított összeget bármire fordíthatják, el is vehetnek belőle, de önálló forrásaikból ki is egészíthetik.

¹⁷ Közoktatási törvény 118. §.

Az, hogy az állami, azaz a központi támogatásnak mennyinek is kell lennie a törvény szerint, az a törvény 1993. évi elfogadása óta többször változott.

A törvény első, az 1993. évi szövege szerint: „118 § (3) A költségvetési hozzájárulás összegének biztosítania kell az óvoda, iskola, alapfokú művészetoktatási intézmény, kollégium alapszolgáltatásainak ellátásához az 1. és 3. számú mellékletben meghatározottak szerint a feladatellátáshoz szükséges pedagógusok és egyéb közalkalmazottak, közalkalmazotti törvény szerinti illetményét, pótlékait és ezek járulékait”.

1995-ben – az államháztartási reform kapcsán – ezt (3) bekezdést azután hatályon kívül helyezték. Majd 1996-ban helyére a következő szöveg lépett: „(3) A központi költségvetés az állami szervek és a helyi önkormányzatok, valamint a nem állami, nem helyi önkormányzati intézményfenntartók részére az általuk fenntartott nevelési-oktatási intézmények működéséhez – a gyermek-, tanulói létszámot, valamint az ellátott feladatokat figyelembe véve – normatív költségvetési hozzájárulást biztosít”.

Ugyanakkor azonban bekerült egy új bekezdés is ebbe a szakaszba, amely garantálni igyekszik az állami támogatás arányát: „(4) A helyi önkormányzatok részére biztosított mindenkori éves normatív költségvetési hozzájárulások összege nem lehet kevesebb, mint a tárgyévet megelőző második évben a helyi önkormányzatok által a közoktatásra fordított teljes kiadások – csökkentve a felhalmozási és tőkejellegű kiadások és az intézmények működési célú bevételei, valamint a központosított előirányzatok összegével – nyolcvan százaléka. A normatív hozzájárulások összegének el kell érniük az előző évi normatív hozzájárulások összegét...”. Majd 1999-ben a nyolcvan százalékot kilencvenre emelték.

2003-ban azután az utolsó mondat úgy módosult, hogy: „A normatív hozzájárulások összegének el kell érniük az előző évi normatív hozzájárulások összegét”. (Tehát kimaradt belőle az egyéb állami támogatásra történő utalás.)

2004-ben ismét módosult a bekezdés szövege: „a helyi önkormányzatok részére biztosított normatív hozzájárulások és egyéb támogatások együttes összegének el kell érnie az előző évi normatív hozzájárulások és egyéb támogatások együttes összegét ...”.

2005-től végképp relativizálódik a szöveg azzal, hogy belekerül az ellátottak számára és a költségekre való hivatkozás: „a helyi önkormányzatok részére biztosított normatív hozzájárulások és egyéb támogatások együttes összegének – az ellátottak létszámához és a költségekhez viszonyítva – el kell érnie az előző évi normatív hozzájárulások és egyéb támogatások együttes összegének szintjét”.

Végül 2007-től hatályon kívül helyezték ezt a mondatot. Ezzel lényegében megbukott az oktatáspolitikai erőfeszítése a közoktatás központi állami támogatási hányadának garantálására.

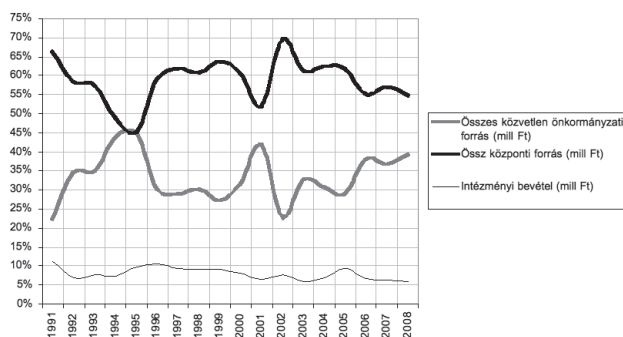
A központi és a helyi finanszírozás együttmozgása

Mint hogy a központi finanszírozás normatívája ágazati jellegű, az önkormányzati oktatás finanszírozás pedig a teljes önkormányzati finanszírozás csupán egy ele-



me, következésképpen a közoktatásra formálisan kapott összeg mértékének megfelelően többet vagy kevesebbet tesz hozzá az iskolafenntartó önkormányzat. Ezt mutatja a tükörfinanszírozás képe is (4. ábra).

4. ábra: A közoktatás támogatásának forrásmegoszlása



Adatok forrása: OKM.

A központi források aránya a kilencvenes évek közepén (1995-ben) volt a legalacsonyabb, amikor a közoktatás teljes költségeinek mindössze 45–50 százalékát fedezte, ez a részarány az ezredfordulón 65 százalékra emelkedett, majd ismét lecsökkent, s a 2002-es közalkalmazotti béremelés után 70 százalék körülire megemelkedett, s azóta ismét csökkenőben van.

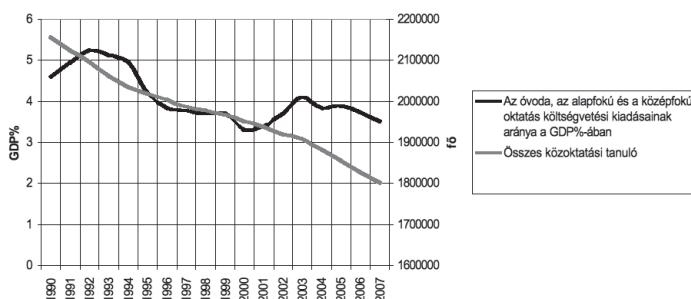
Az elmúlt húsz esztendőben az egymást követő kormányok eltérően állapították meg az állami hozzájárulás arányát. A rendszerváltást követően a kormányok folyamatosan csökkentették a hozzájárulás arányát, ami a minimális arányt az 1994-es kormányváltás után az államháztartási reform (népszerűbb nevén Bokros-csomag) nyomán érte el. Az 1998-as kormányváltás kisebb növekedést hozott, amit a ciklus végén visszaesés követ. A 2002-es kormányváltás igen jelentős növekedést hoz, amit azután kisebb csökkenés és stagnálás követett. A 2006-os kormányváltás ismét csökkenést hoz, majd az azóta eltelt időszakban, 2006–2007–2008-ban az állami hozzájárulás 55–60 százalék körül alakult.

Természetesen az önkormányzati saját forrás aránya az állammal ellentétesen alakul. A kilencvenes évek közepén valamivel több mint 40 százalék volt, ami a 2000-es évek elejére 25 százalék alá csökkent, majd 2007–2008-ban 35–40 százalék között alakult. A közoktatási intézmények saját bevétele – amely az államháztartási törvény értelmében a fenntartói (tehát ez esetben önkormányzati) hozzájárulásának minősül – nagyjából 8–10 százalék körül alakult, mindvégig.

A GDP-hez viszonyított közoktatási kiadások (5. ábra) esetében is jól azonosítható az 1995. évi államháztartási reform, valamint a 2002-es kormányváltást követő (közalkalmazotti béremelés miatti) támogatásnövekedés. Egyértelműen látszik a kormányzati szándék, hogy a tanulólétszám csökkenést a támogatásmérséklés is kövesse. A 2002-es közalkalmazotti béremelés ugyan megemelte a támogatási szintet, azonban a támogatásmérséklés ezt követően is folytatódott, de magasabb

finanszírozási szinten, melynek a fenntartása – itt nem tárgyalandó – politikai és pénzügyi következményekkel jár.

5. ábra: Az óvoda, az alapfokú és a középfokú oktatás költségvetési kiadásainak aránya a GDP százalékában és az összes közoktatási tanulólétszám, 1990–2007



Adatok forrása: Oktatási évkönyvek alapján saját számítás.

A finanszírozási rendszer elemeinek változásai aligha mondható, hogy egy irányba mutat. Hol az önkormányzatiság (ti. az önkormányzatok saját hozzájárulásának növelése), hol a központosítás (ti. a központi hozzájárulás növelése) került előtérbe. Úgy tűnik, hogy minden választási ígéret meglendíti a központosítási törekvést, s minden új kormány belépése visszazorítja azt. A pártok oktatáspolitikájában mindig a központi kezdeményezések kapnak nagyobb hangsúlyt, hiszen ezzel lehet az aktív, erős, határozott, javítani akaró kormányzat képét kialakítani, s ezzel lehet választókat nyerni. Kihhasználva a helyi, önkormányzati költségvetési harc kerülésének szándékát. A választások után az ígéretek egy részét be is tartják, később azonban az államháztartás racionalizálási törekvései miatt az oktatásra szánt források csökkentésére kerül sor, s vele ismét az önkormányzatiság, s az önkormányzati teherviselés növelésének retorikája.

A nem állami, nem önkormányzati fenntartók

A nem állami, nem önkormányzati (azaz a non public) iskolafenntartók finanszírozásáról a törvény 1993-as szövege még úgy rendelkezett, hogy csak a közoktatási megállapodással bíró fenntartóknak jár költségvetési támogatás,¹⁸ majd 1996 óta maradt el a közoktatási megállapodás szükségessége.¹⁹ A normatív támogatás feletti rész biztosítása éppen úgy az iskolafenntartók feladata, mint az önkormányzatoké.

Ez a közoktatási finanszírozás a harmadik köztársaság első felében – az alkotmányos előírásoknak megfelelően – szektorsemleges (azaz független a fenntartótól),

18 118. § (4) Költségvetési hozzájárulás jár a) a helyi önkormányzatoknak és az állami költségvetési szerveknek; b) más intézményfenntartóknak, ha az óvodai nevelést, iskolai nevelést és oktatást közoktatási megállapodás keretében látják el.

19 118. § (3) A központi költségvetés az állami szervek és a helyi önkormányzatok, valamint a nem állami, nem helyi önkormányzati intézményfenntartók részére az általuk fenntartott nevelési-oktatási intézmények működéséhez – a gyermek-, tanulói létszámot, valamint az ellátott feladatokat figyelembe véve – normatív költségvetési hozzájárulást biztosít.



mivel a normatívakkal az állam nem az intézményeket, hanem a tanulókat a fenntartótól függetlenül finanszírozza. Ez a rend 1998-ban bomlott fel.

Az egyházak, főként a római katolikus egyház nagy erőfeszítéseket tesz a volt egyházi oktatási ingatlanok visszaigényléséért, újabb oktatási intézmények alapítása céljából. Erőfeszítései arra is kiterjednek, hogy az oktatási költségek mind nagyobb részét a költségvetés biztosítsa. Kezdetben ugyanis csak azok az egyházi iskolák kaptak normatív támogatás feletti kiegészítést, amelyek az önkormányzatokkal a kötelező feladatokat önként magukra vállalva közoktatási megállapodást kötöttek. Később az Oktatási Minisztérium az önkormányzatoktól függetlenül egyre több egyházi oktatási intézménnyel kötött ilyen megállapodást, és jelenleg már valamennyi hozzájut a kiegészítő támogatáshoz.

A korábbi szektorsemleges finanszírozást ugyanis módosította az 1998 évi vatikáni megállapodás kodifikálása.²⁰ Ezzel a kormány elfogadta az „egyenlő finanszírozás” olyan értelmezését, amely szerint az egyházi iskolák tanulóit a szektorsemleges állami normatívákon túl egy olyan kiegészítő támogatás is megilleti, amely megfelel az önkormányzati iskolák által saját fenntartójuktól kapott kiegészítő támogatások átlagával.²¹ Azonban másfajta, a non-public szférába működő iskola-fenntartók ebből nem részesülhettek.

Az automatikus központi kiegészítő normatíva bevezetésével az egyházi intézmények váltak a közoktatás legbiztonságosabban finanszírozott intézményeivé, miután működésüket teljes egészében a költségvetés fizeti.²² Miközben az önkormányzatok a gyermeklétszám csökkenése miatt a normatív állami támogatás mellé csak komoly erőfeszítésekkel tudnak kiegészítő támogatást nyújtani iskoláiknak, aközben az egyházi iskolák fenntartói a kiegészítő támogatást is a költségvetésből kapják meg. E politika közgazdasági következménye az lett, hogy miközben az ön-

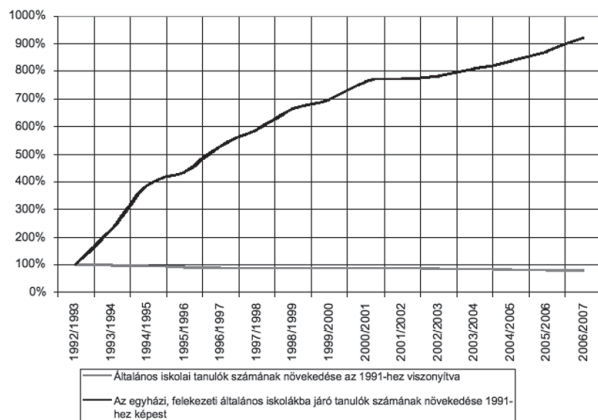
20 Ezen okok elemzése túlnyúlik jelen írás keretein, de nyilvánvalóan szerepet játszott benne a Horn-kormány (illetve vezetőjének) azon – utólag tévesnek bizonyult – hite, hogy ezzel megnyerheti kormányának az egyház támogatását.

21 Meg kell említeni, hogy a kiegészítő támogatás bevezetésének indokai között – a Vatikáni megállapodás mellett – az Alkotmánybíróság 1997. áprilisi állásfoglalását is hangsúlyozni szokták, amely szerint „a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (...) alkalmazásánál alkotmányos követelmény, hogy az állam vagy a helyi önkormányzat az egyházi jogi személyek által fenntartott közoktatási intézmények működéséhez a hasonló állami és önkormányzati intézményekével azonos mértékű költségvetési támogatáson kívül olyan arányú kiegészítő anyagi támogatást nyújtson, amilyen arányban ezek az intézmények állami vagy önkormányzati feladatokat vállaltak át.” Ebből az állásfoglalásból azonban nem következik semmilyen automatikus központi költségvetési támogatás. Itt arról van szó, hogy ha feladatátvállalás történik, akkor – például közoktatási megállapodás alapján – az önkormányzat vagy esetleg a kormány (ha vele kötött megállapodást) az alapján nyújt kiegészítő támogatást.

22 Ez könnyen belátható. Hiszen, ha egy adott időszakban a központi normatívák részaránya (esetleg összege) csökken, akkor az önkormányzati intézmények fenntartói (az ellátási kötelezettség miatt) kénytelenek többet fordítani saját forrásaikból az intézményeikre. Miután azonban a kiegészítő támogatási norma az önkormányzati támogatások átlaga, így az egyházi intézmények számára e támogatás megnő. Ha a központi normatívák aránya a finanszírozásban megnő, ez magával hozhatja az önkormányzati saját ráfordítások csökkenését. Ezáltal a kiegészítő támogatás is csökken, de az első csatornán kapott (szektorsemleges minden tanuló után járó) támogatás biztosítja az intézmények működését. Lényegében az egyházak iskoláik teljes működési támogatását megkapják. Nem kényszerülnek arra, hogy saját forrásaikból hozzájáruljanak azok működéséhez. Egyébként e saját források jelentős része is állami támogatás (szja 1 százaléka, ingatlanmegváltás, egyéb támogatások), ami gyengíti a kiegészítő támogatás jogosultságának alapértvét.

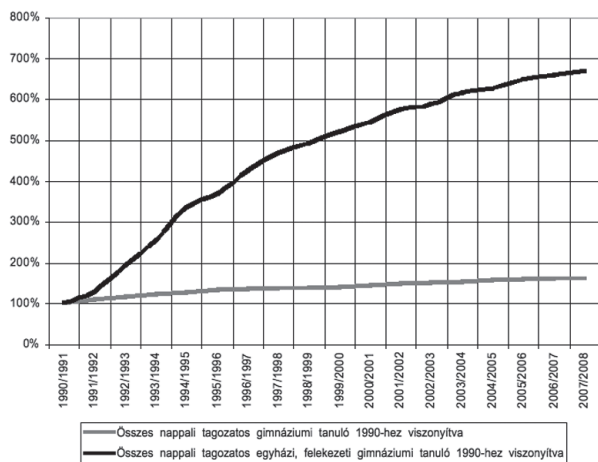
kormányzati és nem egyházi magánfenntartók saját támogatásukat csak kockázatokkal és gazdasági kényszerekkel tudják előteremteni – ami több-kevesebb racionalitásra kényszeríti az iskolafenntartókat –, aközben az egyházak bármikor, bármilyen méretű intézménnyel bejelentkezhetnek teljes állami finanszírozásra. A laikus állam és világnézeti tekintetben kötött egyházak elválasztását jelentősen gyengítette a szocialista párti Horn kormány.

6. ábra: Az összes és az egyházi általános iskolai tanulók számának alakulása (1991 százalékában), 1992–2006



Forrás: OKM Statisztikai Osztály. Megjegyzés: Az adatokért köszönettel tartozunk Kozma-Lukács Judit osztályvezető asszonynak (OM Statisztikai Osztály).

7. ábra: Az összes és az egyházi gimnáziumi tanulók számának alakulása (1990 százalékában), 1991–2007



Forrás: OKM Statisztikai Osztály.

Ennek következtében állt elő, hogy míg az önkormányzati iskolák tanulóinak száma csökken, az egyházi iskoláké pedig növekszik. Noha a közoktatási törvény újabb



módosítása igyekszik lelassítani e folyamatot nehezítve az iskolák egyházaknak történő átadását.²³

Az oktatás pluralitásának hazai megvalósítása tehát nyilvánvalóan a világnézeti semlegesség torzulásának irányába hat, ráadásul az egyenlőtlenségeket is inkább növeli, mint csökkenti.

A hazai közoktatás finanszírozása és a hátrányos helyzetű települések

A mai magyar közoktatás-finanszírozás egyik súlyos politikai problémája az, hogy nem, vagy csak igen korlátozottan képes kezelni a fenntartó települési önkormányzatok gazdasági, területi különbségeit. Az általános iskolai feladatellátási helyek többsége, 51 százaléka az 5000 fő alatti településen működött 2005-ben. A gimnáziumi és szakközépiskolai feladatellátási helyek azonban jóval 10 százalék alatt voltak, azaz az alapfokú és a középfokú oktatás diszlokálódott, éppen a mély decentralizáció következtében. A települési önkormányzat iskolája csak a helyi igényeket követi, s az uralkodó jogi és gazdasági szabályok logikájához ésszerűen illeszkedve figyelmen kívül hagyja a településen kívüli szempontokat.

A kistélepülési oktatás problémái nyilvánvalóak. A kistélepüléseken a gyermekek számából adódóan alacsony létszámú kisiskolák működési költsége fajlagosan magasabb. Ezt jól mutatják az ÁSZ egyik vizsgálatának adatai (3. táblázat).

3. táblázat: Az egyes település típusok iskoláinak fajlagos költsége (2000)

Település típus (2000)	Egy tanulócsoporthra jutó kiadás (eFt/év)	Egy tanulóra jutó kiadás (eFt/év)
Fővárosi kerület	5437	225,4
Város 10 ezer lakos felett	4024	185,0
Város 10 ezer lakos alatt	4036	180,6
Község 1000 lakos felett	3233	165,0
Község 1000 lakos alatt	3497	280,6

Forrás: Jelentés az általános iskolai oktatás minőségének javítását szolgáló intézkedések ellenőrzésének tapasztalatairól 2002. június. Állami Számvevőszék.

A kistélepülések önkormányzatainak önálló, a központtól független bevételei általában igen szűkösek. Ezeket a problémákat az oktatásfinanszírozás azzal igyekszik kompenzálni, hogy a kistélepülések, illetve hátrányos helyzetű települések oktatását kiegészítő normatívákkal támogatja a központi költségvetés.²⁴

A kistélepülések oktatása azonban nem egyszerűen csak a mérrehatékonyság és a helyi kondíciók ellentmondása miatt, azaz finanszírozási okokból problémás. A

23 A Kt. 118. § (9) bekezdése szerint az egyházi közcélú tevékenység anyagi feltételeiről szóló törvényben meghatározott kiegészítő támogatás összegét az átadó helyi önkormányzat az átengedett és saját bevételeiből köteles átutalni a hozzájárulást folyósító szerv részére. E teher alól csak a közoktatási megállapodás megkötését követő harmadik év után mentesülhet az önkormányzat.

24 A 2001-es költségvetési törvényben (a helyi önkormányzatok normatívái között) jelenik meg először „A kistélepülések támogatása” című normatíva, amely a 3500 főnél alacsonyabb lakosságú kistélepülések közoktatási tanulóinak képzéséhez nyújtott többlettámogatást (a normatíva ezen belül is differenciált telepü-

kistelepülések lakosságának szociális összetétele is jelentős hatással van az oktatásra és minőségére. Más oldalról a kistelepülési iskolák pedagógus gondokkal is küszködnek, itt a legmagasabb a fiatal pedagógusok és a képzés nélküli tanítók aránya.²⁵ Ez a helyzet a tanulói teljesítményekben is megjelenik. A kistelepülési iskolák tanulói a számítástechnika, az olvasás-szövegértés terén különösen, de lényegében minden vizsgált területen kedvezőtlenebb eredményeket mutattak az összehasonlító vizsgálatok során.²⁶

4. táblázat: A 15 éves diákok átlagos teljesítménye településtípusonként Magyarországon és az OECD-országokban (2000)

Településtípus	Magyarország			OECD-országok átlaga		
	Olvasás	Matematika	Természet-tudomány	Olvasás	Matematika	Természet-tudomány
Falu, kevesebb mint 3000 lakossal	359	365	371	481	482	480
Város, több mint 1 millió lakossal	484	490	494	510	510	514
Különbség	125	125	118	29	28	34

Forrás: PISA 2000 adatbázis (Mayer József & Szira Judit: Európai Bizottság Befogadás és esélyegyenlőség munkacsoport, Vitaindító www.tpf.hu/download.php?doc_name=tudaskozpont/Oktataseskepzes2010/eselyegyenloseg/vitairat_szira_mayer.doc)

Újítás a finanszírozásban – előre, vagy visszalépés?

A közoktatás hatékonysági problémái vezettek oda – vagy legalább is ezzel indokolták –, hogy a hazai közoktatás finanszírozás logikáját 2007-ben megváltoztatták.

A változtatás lényege abban foglalható össze, hogy amíg az eddigi finanszírozás a tanulólétszám és a normatívák alapján történt, addig az új finanszírozás egy része (az eddig a főnormatívák által folyósított összeg, azaz a finanszírozás mintegy kétharmad része) a tanulólétszámból és a közoktatási törvény osztálylétszámból valamint oktatói óraterhelésből levezethető teljesítménymutató alapján történik. Voltaképpen pedagógus álláshely alapú finanszírozást vezettek be.

A finanszírozási rendszer átalakítása alapvetően kettős eredménnyel jár. Az egyik, hogy a közoktatási törvényben leírt osztálylétszámok, és oktatói kötelező óraszámok keretei közé szorítsa a fenntartókat a feladatok ellátására. Magyarán annál nagyobb fenntartói támogatásra lesz szükség, minél inkább elmaradnak az osztálylétszámok és a pedagógusok által teljesített óraszámok a közoktatási törvényben rögzítettől. Ez a pénzügyi politika a kevés gyermekkel működő, kis iskolákat fenntartó, amúgy is rossz helyzetben lévő önkormányzatokat sújtotta, hogy zárják

lésnagysági lépcsőnként). 2007-től már csak az 1500 fő alatti lakosú kistelepülési tagintézmények ellátottjai illetve tanulói után vehető igénybe. (Megjegyzendő, hogy 2007-től viszont a kistérségi együttműködések kiemelten támogatottak.)

25 Lásd *Kistelepülések kisiskolái*. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. Budapest, SuliNova Kht. 2006.

26 Lásd pl. *Vári (1999)*.



be iskolákat, vagy adják át az egyházaknak, vagy hozzanak létre iskolafenntartói, vagy kistérségi társulásokat.

A másik eredmény, hogy a közoktatás finanszírozásából 2008-ban a korábbihoz képest mintegy 7 százaléknyi forráskivonás történik.²⁷ Ennek valamivel kevesebb mint felét (kb. 2,2 százalék) okozza a fenti finanszírozási módszerváltozás, a fennmaradó részt a többi kiegészítő normatíva és egyéb feladatok finanszírozásának változása. Ennek következménye, hogy az átlagnál jobb helyzetben lévő önkormányzatok visszavettek a törvényi előírásokon felüli oktatási szolgáltatásokból.

5. táblázat: A közoktatás finanszírozás normatíváinak és mutatóinak változása

2007. január 1-jétől augusztus 31-éig	2007. szeptember 1-jétől 2008. augusztus 31-éig
Óvodai nevelés: 199 000 forint/fő/év	Alap-hozzájárulás az óvodai neveléshez, az iskolai oktatáshoz, a szakképzés elméleti képzéséhez: 2 550 000 forint/teljesítmény-mutató/év
Iskolai oktatás az 1–4. évfolyamon: 204 000 forint/fő/év	az 1., az 5., a 9. évfolyamok és az első szakképzési évfolyam esetében: $Tm1 = (T / O1) \times Teh$
Iskolai oktatás az 5–8. évfolyamon: 212 000 forint/fő/év	a 2–4., a 6–8., a 10–13. évfolyamok és a második, illetve további szakképzési évfolyamok esetében: $Tm2 = (T / O2) \times Teh$
Iskolai oktatás a 9–13. évfolyamon: 262 000 forint/fő/év	
Iskolai szakképzés (szakmai elméleti képzés): 210 000 forint/fő/év	

Ahol:

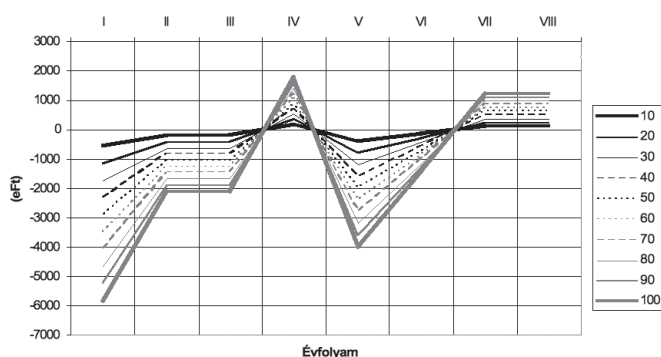
- $Tm1, Tm2$ = adott évfolyam-csoportra számított teljesítmény-mutató egy tizedesre kerekítve,
- T = adott évfolyam-csoport összes gyermek/tanulólétszáma egészre kerekítve,
- $O1$ = az 1. óvodai nevelési év, továbbá a 1., az 5., a 9. évfolyamok és az első szakképzési évfolyam esetében a Közoktatási törvényben az évfolyam-csoportra meghatározott csoport/osztály átlaglétszám,
- $O2$ = a 2–3. óvodai nevelési év, továbbá a 2–4., a 6–8., a 10–13. évfolyamok és a második, illetve további szakképzési évfolyamok esetében a törvényben az évfolyam-csoportra meghatározott - a Kiegészítő szabályok szerinti - csoport/osztály átlaglétszám,
- Teh = tanítási egység (két tizedesre kerekítve), azaz
 - a Közoktatási törvényben az évfolyam-csoportra meghatározott heti óvodai nevelési, illetve heti tanulói foglalkoztatási időkeretre épülő elismert időkeret (tanóraban), és
 - a Közoktatási törvényben meghatározott pedagógus heti kötelező óraszám hányadosa,
 - korrigálva az intézménytípus-egységességgel.

A kiegészítő normatívák rendszere kisebb módosításokkal változatlan maradt

Bármilyen is volt az új finanszírozás alkotóinak célja – ha volt egyáltalán valamilyen cél a forráskivonáson kívül –, az eredménye az lett, hogy az első osztályok és az ötödik osztályok támogatása lényegesen alacsonyabb lett, mint korábban volt, a negyedik, a hetedik és a nyolcadik pedig magasabb.

²⁷ Köszönettel tartozom Stark Antalnak, aki számításait rendelkezésemre bocsátotta. Saját – csak az általános iskolára vonatkozó – számításaim alapján a finanszírozási rendszer változásának kihatása mintegy 2,5 százalék csökkenést jelent.

8. ábra: Adott évfolyamlétszámok esetében az adott évfolyamok képzésének az új és a régi finanszírozás szerinti támogatáskülönbsége



Forrás: Saját számítás.

Az, hogy ez a változtatás aligha segít a közoktatás finanszírozási problémáin az nyilvánvaló. Ugyanakkor beleilleszkedik a közoktatás finanszírozás azon változtatásainak sorába, amely – az egyébként államháztartási szempontból indokolható – forráskivonás kizárólagos érvényesítését helyezte előtérbe, s (idő, és adatok hiányában) nem volt képes, s talán nem is akarta a közoktatás differenciáltságából adódó sajátosságait érdemben figyelembe venni.

Befejezésül

A rendszerváltás közoktatással kapcsolatos oktatáspolitikai hirdetett értékeit a következőkben lehet összefoglalni:

- autonóm pedagógus közösség – mint a szakmai tartalom meghatározója;
- önkormányzati feladat – mint a feltétel-biztosítás alapja;
- pluralizmus – mint a sokszínű polgári értékek biztosítása;
- központi szakpolitika – mint a játéktér és a működés szabályozója, és mint a szakmai támogatás működtetője.

Miért bizonytalanodott el a kezdeti konstrukció? Nem elegendő magyarázat a decentralizáció. A települési önkormányzatok száma ugyan valóban nagy, s az is látszik, hogy ahelyett, hogy csökkenne, inkább növekszik.²⁸ A kezdeti elképzeléseket több, jórészt ágazaton kívüli ellentmondásos folyamat kezdte ki.

Az egyik az államháztartás politika bizonytalansága. A választók megnyerésére, megvásárlására való törekvés következtében a közkiadások növekednek, s mindig vissza-visszatér a „koraszülött jóléti állam” gyakorlata, amelyet mindig periodikusan megszorítások követnek. Ez az, ami az oktatásban (is) hullámzó finanszírozást eredményez.

²⁸ A települési és megyei önkormányzatok együttes száma 1990-ben 3112 volt, 1995-ben 3167, 2000-ben 3177, 2005-ben 3187 (Forrás: Tizenöt év a magyar demokrácia szolgálatában. Önkormányzati tükkör 1990–2005. BM).



Egy másik magyarázat az önkormányzatok vagyoni polarizálódásában, és a fenti elentmondásos államháztartási politikából adódó forrásbizonytalanságban keresendő. Az önkormányzati finanszírozás stabilitásának hiányáról, amihez az önkormányzati feladatrendszer nem ritka változása (minduntalan források nélküli bővülése) társult. Mindennek következménye a stabil és tervezhető gazdálkodási tér hiánya.

Kialakult az egyházi humán-tevékenység finanszírozásának rendszeren, szektorsemlegességet sértő megoldása, amely főleg a kedvezőtlen gazdasági helyzetű önkormányzatok számára mintegy menekülési lehetőséget is kínál.

Az ágazaton belüli okok között kiemelendő a kúszó, szervezeti érdeken alapuló központosító attitűd, amely a szabad választásokon legitimált önkormányzatokon a hozzáértést kéri számon. Végül, de korántsem utolsó sorban fontos elem a rendkívül erős olykor populisták jobboldali politikai, társadalmi nyomás az oktatásirányítási voluntarizmusra. Ezt a hangulatot erősíti az a tény, hogy a magyar oktatásügy mindig is centralizált volt, régen kihunytak az önkormányzatiság hagyományai. A problémák megoldását, nem önmaguktól, a helyi társadalomtól, hanem a központban lévő kormányzótól, az államtól várják el. E régi, a bukott szocialista rendszer működési elvének átörökítésében mind a politikusok, mind a bürokraták sokat tesznek. Ebből is származik a központi kormányzat cselekvési kényszere, és az, hogy a rendszerváltást követően mindmáig nem alakult ki a közigazgatás és a politika felelősségen, elszámoltathatóságon alapuló professzionalizmusa.

45 év kommunizmus alatt az eszmék tisztázódása és szerves fejlődése mindvégig szünetelt. Így a rendszerváltás után egyszerre, s maguknak azonos helyet követelve jöttek elő a fejlett világban már régen elfelejtett, túlhaladott eszmék, és az új, korszerű nézetek. Teljesen nyilvánvaló, hogy az oktatáspolitikai fejlődésében (sem) nem lehet átugrani a máshol már meghaladott korszakokat, nézeteket, csak azért, mert máshol (a fejlett világban) már megvívták azokat a harcokat, amik itt folynak, s már kiderült egyes itt és most divatos eszmékről, hogy ott túllépett rajtuk az idő.

Mérleget megvonva, a sok elmarasztaló ítélet ellenére mondható, hogy a rendszerváltás oktatáspolitikája nem bukott meg, csak kissé lassan halad a megvalósítása, mert az időközben feléledt – máshol túlhaladott – nézetek és antidemokratikus mozzanatok legyűrése némileg hátráltatja a megvalósulást.

POLÓNYI ISTVÁN

IRODALOM

- CSÍK RITA & MILLEI ILONA (2009) Egységes tantervvel dolgozó állami iskolákat szervezve 2010-től az oktatási miniszter. *Népszava*, 02. 23.
- Demográfiai évkönyv, 2007 (2008) Budapest, KSH.
- FAZEKAS KÁROLY, KÖLLŐ JÁNOS & VARGA JÚLIA (eds) (2008) *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. Budapest, ECOSTAT.
- HERMAN (et al) (2006) *Kistélepülések kisiskolái. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése*. Budapest, SuliNova Kht. (<http://www.sulinova.hu/cikk.php?cid=2161>)
- HUSZ ILDIKÓ (2006) Iskolázottság és a gyermekvállalás időzítése. *Demográfia*, No. 1.
- Jelentés az általános iskolai oktatás minőségének javítását szolgáló intézkedések ellenőrzé-

- sének tapasztalatairól (2002) június. Budapest, Állami Számvevőszék.
- KORNAI JÁNOS (1994) A legfontosabb a tartós növekedés. *Népszabadság*, 08. 29., 30., 31., 09. 1., 2.
- LUKÁCS PÉTER & VÁRHEGYI GYÖRGY (eds) (1989) *Csak reformot ne...* Budapest, Educatio Kiadó.
- Magyar statisztikai évkönyv 2005 (2006) Budapest, KSH.
- MAYER JÓZSEF & SZIRA JUDIT (2008) Európai Bizottság Befogadás és esélyegyenlőség munkacsoport. Vitaindító www.tpf.hu/download.php?doc_name=tudaskozpont/Oktataseskepzes2010/eselyegyenloseg/vitairat_szira_mayer.doc
- MIHÁLYI PÉTER (2008) *Miért beteg a magyar gazdaság? Diagnózis és terápia.* Budapest, HVG Könyvek.
- NAGY ANDRÁS (2001) Az intézmények átalakulása és a fejlett gazdaságok utolérése. *Közgazdasági Szemle*, november.
- Oktatásstatisztikai évkönyv 2007/2008 (2008) Budapest, OKM.
- POLÓNYI ISTVÁN (2004a) Alternatív iskolák finanszírozása. *Educatio*, No. 1.
- POLÓNYI ISTVÁN (2004b) Oktatás alfejezet. In: GLATZ FERENC (ed) *Magyar Tudománytár.* Palánkai Tibor (ed) *Gazdaság.* Budapest, MTA Társadalomkutató Központ-Kossuth Kiadó. pp. 317–329.
- POLÓNYI ISTVÁN (2005) Az egyházi közoktatás néhány oktatásgazdasági sajátossága. *Educatio*, No. 3.
- POLÓNYI ISTVÁN (2007) A közoktatás finanszírozása – gondok és változások. *Pedagógiai Műhely*, No. 1.
- POLÓNYI ISTVÁN & TIMÁR JÁNOS (2006) *Oktatáspolitikai és demográfia.* Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet. (Kutatás közben, 274.)
- SÁSKA GÉZA (1991) Állami helyett önkormányzati iskolák. *Info-társadalomtudomány*, No. 18.
- SÁSKA GÉZA (2002) The Age of Autonomy. *European Education*, No. 4.
- STARK ANTAL (2007) Nemzetgazdaságunk és államháztartásunk a rendszerváltás után. Kézirat 2007.
- Statisztikai tájékoztató, Oktatási Évkönyv (1995 és 1998) Budapest, OM.
- VÁRI PÉTER (et al) (2001) A PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12.

NEVELÉSÜGYÜNK HÚSZ ÉVE

AFENTI CÍMMEL JELENT MEG FÉL ÉVSZÁZADDAL ezelőtt az 1945–1948 utáni rendszerváltás időszakát bemutató kiadvány, melyben a közoktatás szakmai-politikai közéletének meghatározó szereplői a népi demokrácia erényeit, az egy-párt és egy-szakmai kör által az elmélet alkotásban (nevelélmélet, didaktika) valamint az oktatási rendszer és pedagógus képzés átalakításában elért sikereket mutatták be a hatalom birtokában az erősek önbizalmával és szerénységével (Simon 1965). Ma, az 1989–90-es rendszerváltás után nyoma sincs az önbizalomnak. Sőt még a szociális-liberális szimpátiájúak is kudarcosnak tekintik publicisztikáikban az ország kormányzásának elmúlt nyolc évét, de az azt egy kormányzati ciklussal megelőző négy évét is, benne az oktatáspolitikát, azaz a húsz éves rendszerváltásból tizenkettőt (Kovács 2009). A végeredmény felől közeledve sikertelennek és károsnak látják ugyanezek a körök a korábbi rendszerben évtizedek alatt érlelt, reformgondolatokra épített, önmaguk szerint is radikális oktatáspolitikát (Báthory 2001, 2003).

Vessünk egy pillantást – mondhatnánk angolul: *systemic change at a glance* –, hogy lássuk, mi lett a reform eredménye.

A politikai háttér

A rendszerváltást megelőző évtized egyik meghatározó eszmei vezérmotívuma az autonómia, a munkások öngazgatáson alapuló munkahelyek kiépítése (Sárközy 1986), az önszerveződő társadalom, s ennek részeként az önszerveződő iskola, a pedagógusok közösségének önállósága volt (Sáska 2002/03). Ez a gondolat jellegzetesen két egymást kizáró államideológián alapult. Egyfelől a piacorientált nyugat-európai decentralizáción, az önkormányzatok hatáskörének megerősítésén, másfelől pedig az őszocialista, antikapitalista, szegénységet megszüntető egyenlőségi eszmén nyugodott. A másodjára említett eszmének is volt decentralizációs eleme: a centralizált, szovjet szocialista modellt a közvetlen demokrácián alapuló, öngazgató modellre váltotta volna fel, elébe menve a lengyel munkás-öngazgatás esetleges magyar követésének (Tischler 1999).

Kelet és nyugat között a decentralizáció értelmezésében a különbség lényegi: amíg az egyikben – amelyben a magán- és a közszféra tartósan elkülönült egymástól – a kormányzati szférában a gyakorlatias elemek és a versenyelvű, pragmatikus, a forrásokat a feladatokhoz rendelő, az elszámoltatást, a felügyeletet fenntartó, szabad választásokon alapuló képviseleti decentralizáció épült ki (azaz egy már működő modellen változtattak a kapitalista nyugaton) addig keleten – nálunk – a központosított. E két, egymást kizáró eszme alapján történt a politikai berendezkedés átalakítása.

A jellegzetesen szocialista, anarchista felfogás szerint a önszervező, közvetlen demokrácián alapuló, a felek személyes megegyezésén nyugvó, versenyt minimalizáló társadalmi berendezkedésen alapul az állam működése, amelyben a szakmaiság tisztelete a meghatározó, az állami tulajdonú eszközökkel gazdálkodó *munkaközösségek* (GMK) világa ez, az ember kibontakoztatását segítő második gazdaságé (Gábor R. 1994). Ezt az 1989-es rendszerváltás előtti pezsdítő szocialista reformot keresztelte az állami tulajdont lebontó, a piac- és verseny-elvű, magántulajdonon alapuló kapitalista rendszerre történő áttérés, mely a munkahelyek tömeges elvesztését, nagy vagyonokat és mély szegénységet eredményezett.

Az öngazgató eszme az első szabadon választott parlament első döntéseiben – az önkormányzati törvényben – kimutatható. A települések gazdasági erejét, pénzügyi forrásainak nagyságát és az ellátandó feladatok különbözőségét figyelmen kívül hagyva valamennyi – több mint 3 200 – települési önkormányzatot egyenrangúnak, egymás mellé rendeltnek állítottak fel a hierarchiától való irtózás jegyében, a közvetlen demokrácia eszméje alapján meggyengítették az önkormányzatok tevékenységének összehangolását, kiüresítették a térségi koordinációt, a megyét, mint a helyi szabadságot korlátozó szintet. Ilyet Nyugat-Európában nem találunk.

A közszolgálat, ezen belül az oktatás szervezése is hasonló elveken nyugodott. Még a rendszerváltás előtt – az 1985-ös oktatásról szóló törvényben – a Gázsó Ferenc képviselte politikának megfelelően a tantestületek – mint a maguk érdekeit a gyermekek szempontjainak alávető és munkamoráljukat folyamatosan növelő szervezetek – jogot kaptak arra, hogy maguk válasszák meg vezetőiket, a szakmainak tekintett kérdésekben önállóan döntsenek, az iskola képzési célját maguk válasszák meg. A Glatz Ferenc miniszter kezdeményezte törvénymódosítás szerint az iskola-típus választása is a pedagógusközösség szakmai belátására lett bízva. A szakmai öngazgatás gondolatát változatlanul átemelték az 1993-as közoktatási, felsőoktatási, és jelentős mértékben a szakképzési törvénybe. Az autonóm, önfejlesztő iskola ideológiája párt és minisztériumi program szintre került az SZDSZ kormányzata alatt (Cseh, Gál, Halász, Horn, Szabó & Szüdi 1997), sőt a közoktatási államtitkár az Önfejlesztő iskolák jelentős alakja. A rendszerváltást megelőző időszak (oktatás) politikai gyakorlata és az akkori politikai térben megerősödött szakmai kör törekvései szinte akadálytalanul valósultak meg a rendszerváltás után.

Az 1985-ös és az 1993-as oktatási törvényekben az oktatási kormányzat a korábban támogatta, hogy minden iskola azt tanítsa, amit a munkahelyi közösség jónak lát. Később már elő sem írták, hogy mit kell tanulni, tanítani a közoktatásban, nem számítva a határozottan tudomány és tudásellenes Nemzeti alaptanterv morális szabályozó erejét. Jószerivel minden iskolában, de párhuzamos osztályokban is mást és mást tanítanak, e téren szerény különbség van az egyetemek és az általános iskolák között: az oktatók maguk döntenek arról, hogy mit tanítanak. Nem csoda, hogy ezért és a szülők szabad iskolaválasztási jogának következtében növekedett az iskolák közötti teljesítmény-különbség, a kínált esélyekben az elvileg egységes közszolgáltatáson belül. Nem a piaci szférában – a magán és egyházi fenntartású isko-



lák körében – jelenik meg a képzési rendszer sokszínűsége mint Nyugat-Európában, hanem a közszférában.

A szocialista eszme hisz a több oktatás – nagyobb demokrácia eszméjében (e tanulmányban félre tesszük a társadalmi egyenlőség problematikáját), oktatáspolitikája az oktatási rendszer egészének expanzióját szorgalmazza, olykor voluntarista módon. Ehhez elég a tankötelezettség 18 évre történő emelésére utalnom, amelyet csak néhány igen gazdag ország engedhetett meg magának. Nálunk – hozzájuk képest szegény országban – a felhasználóknak nyújtott ingyenes szolgáltatás-növeleési politika többször fennakadt a pénzügyi korlátokon, nem kis politikai feszültséget okozva.

Mint hogy az oktatásügyért felelős tárca önmagát szakmai dimenziókban legitímálta, természetes szövetségést az oktatási intézmények szakalkalmazottjaiban talált, politikai értelemben vett sikert a közszolgáltatás bővülésében remélt – ami megnövelte az autonómiáját foggal körömmel védő pedagógiai korporációt –, azaz nagy és színes, de teljesítmény minimalizálásban érdekelt rendszert teremtett meg.

A közszolgáltatás intézményi szintje eleve növekedésben érdekelt, amelyet erősít az a hatalmi berendezkedés, hogy a munkavállalók szavazataival megválasztott, később a közoktatásban megválasztásukat befolyásoló vezetőik akkor kapnak támogatást, ha több munkát, jobb munkakörülményeket teremtenek és kisebb teljesítmény-kényszert, szerény mértékű elszámoltatást ígérnek. Ezt az elvet követte az Antall-, a két szociál-liberális- és a FIDESZ kormány is, e politikai szándékoknak megfelelően lett színes és hatalmas a magyar közoktatási rendszer.

Az ős-szocialista és az új-kapitalista célok, vagy inkább gyakorlat keveredett elsősorban a közszolgálat és az államigazgatás terén. A piacgazdaság kiépülése az új kapitalizmus heves bírálatát váltotta ki (*Szalai 2003*), a közszolgáltatás szocialista decentralizációja pedig kúszó központosítást eredményezett (*Benedek & Hunyady 2009:772–775*). A szocialista és kapitalista elveket egyszerre követő (oktatás)politika kétarcúsága adja a rendszerváltás lényegét mifelénk, amely egyfajta harmadik utas kísérletként is értelmezhető.

Nézzük meg mindezt kissé részletesebben.

Körkép: az általános iskola

A rendszerváltás után elnyert iskolai és önkormányzati autonómia teret nyitott a korábban elnyomott vágyak valóra váltására, a központi ellenőrzés megszűnt és az önkormányzatok akkor még – a mai állapotokhoz képest – bőséges pénzforrások fölött rendelkeztek. Az egyik orvosolandó sérelem az iskolák körzetesítéséből fakadt. Ma is úgy éreznek az iskolájukat bezárni, vagy másoknak átadni kényszerülő önkormányzatok, mint húsz évvel ezelőtt az iskolák körzetesítését megelőző községi tanácsok, amelyek, az oktatási statisztikák szerint 1990-ben a megszerzett önállóság birtokában (sok egyéb mellett) buzgón új általános iskolákat nyitottak, építettek: 1990-ben 3723 helyen folyik az általános iskolai oktatás, s az első önkormányzati ciklus végén ez a szám már 4010. Az 1985-ös állapothoz képest 1994-re 25,2

százalékkal nőtt az önálló általános iskolák száma, majd ettől az időponttól kezdve az évtized végére a közös igazgatású általános iskolák száma két és félszeresére növekedett.

A közel háromszázzal több új, önálló általános iskola a települési önkormányzatok képviselő testületeibe választott pedagógusok politikai munkájának az eredménye, amelyet a korporációs érdeken és az ingyenes közszolgálat iránti végtelen nagyságú keresleten kívül más nem magyaráz meg. Az iskolák megnyitása javarészt független volt a demográfiai mozgástól, hiszen a tanulók száma az első (ön)kormányzati ciklus előtt is fogyott, az iskoláké pedig a ciklus után is növekedett, amíg a Bokros Lajos nevéhez kötődő fiskális politika engedte. Ezt követően a kormányzati-, pénzügypolitikának megfelelően többé-kevésbé a demográfiai csökkenést követte az általános iskolai képzés-kapacitás szűkülése, sok kis iskolát összevontak – főként a városokban, ahol lehetett – de a kisebb, 1000–1500 lelkes településeken nincs mit mivel összevonni. 1990-ben az országban egy pedagógusra 12,17 gyermek jutott, a 2006/07-es tanévben pedig 9,94. A két időpont között a költségvetés állapota és az oktatási lobbij ereje függvényében egyszer nőtt, máskor meg csökkent ez az arány.

Korábban számos általános iskola – önkormányzati segítséggel – a demográfiai csökkenésből fakadó kapacitás többletet kezdetben ellensúlyozni tudta azzal, hogy változatlan felszereléssel és változatlan képzettségű tantestülettel gimnáziumi osztályokat nyitott a városokban, ahol volt kellő számú helyi, vagy a környező településekről bejáró tanuló. Mindez nehéz helyzetbe hozta a falvak iskoláit, amelyek közül jó néhány meg is szűnt, vagy – a magas szinten finanszírozott – egyházi kézbe került a rendszerváltás második évtizedének végére. (A finanszírozásról lásd Polónyi István e kötetben megjelent tanulmányát.)

A pedagógus álláshelyek megőrzése olyannyira meghatározó eleme volt mind-egyik oktatási kormányzatnak, hogy a legutóbbi, a közköltségeket és a képzés minőségét nem is számolva, központi fenntartásba vette volna át a kis iskolákat. A korporációs szempontú oktatáspolitikai jellegzetes példája a morálisan megkérdőjelezhetetlen gyógypedagógiai nevelés támogatása. Miközben 1990-hez képest 2006-ra az általános iskolai tanulók száma 71,09 százalékra csökkent, addig a gyógypedagógiai nevelésben részesülők aránya 173,87 százalékra növekedett. Noha egyre csökkent a gyereklétszám, közülük egyre több lett a gyógypedagógiai gondozott. Az állásmegőrzés politikája sikeresnek tűnik, hiszen a főállású pedagógusszám csökkenésének mértéke 15,3 ponttal alacsonyabb mint tanítványaiké, bár ezt a kisiskolák magas aránya is magyarázhatja.

Mindezek mellett figyelemre méltó, hogy az iskolarendszer alsó szakaszában olyan társadalmi klíma az uralkodó, mely vagy kedvez a nőknek, vagy taszítja a férfi pedagógusokat. Bármely pálya tekintélyvesztésének jele, ha elnöiesedik, bár ez a tény szociológiailag igazolható, de politikai tekintetben távolról sem tekinthető korrekt állításnak. Rendszerváltáskor az általános iskolákban főállásban dolgozó pedagógusok 83,58 százaléka nő, két évtizeddel később – a 2007/08-as tanévben – arányuk 3,76 százalékkal magasabb. E megfordíthatatlannak tűnő folyamat alapján



sejthető, hogy nem is oly sokára tíz pedagógusból egy férfit fogunk találni az általános iskolában, s a későbbiekben pedig húszból egyet.

Ami az iskola belső világát illeti a szakmai autonómia két tekintetben is jelentős változást hozott. Az egyik, a belső hierarchia átrendeződése, a másik a képzési szerkezet átalakítása.

Az általános iskolai tanárok is tekintélysorrendben állnak szakjaik szerint. A legmagasabb tekintéllyel általában a tudományterület szakos pedagógusok bírnak, a legcsekélyebbel pedig a napközis tanárok. A rendszerváltás első évtizedében történetesen a napközis beosztású pedagógusok léptek előre a tekintélylétrán.

1. táblázat: Az általános iskolai napközis helyzet változása, 1985=100

Tanév	Napközis			Napközis beosztású pedagógusok	Nem napközis beosztású pedagógusok	Pedagógusok összesen
	termek	tanulók	csoportok			
85/86	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
86/87	96,85	98,92	102,89	103,47	103,18	103,25
87/88	88,00	93,37	101,26	100,13	103,66	102,90
88/89	81,13	86,25	101,42	97,93	104,23	102,88
89/90	74,68	83,50	99,72	88,30	106,73	102,78
90/91	64,85	75,91	94,48	85,19	105,79	101,37
91/92	59,08	69,13	88,23	82,24	106,08	100,97
92/93	54,73	69,17	85,95	78,35	108,21	101,80
93/94	50,23	65,77	83,21	76,53	109,12	102,13
94/95	47,11	65,02	82,70	68,74	106,83	98,67
95/96	44,30	60,02	72,87	63,87	103,49	94,99
96/97	40,51	58,43	70,93	64,70	102,18	94,14
97/98	39,16	51,19	74,33	65,22	102,76	94,71
98/99	39,61	52,37	76,88	65,70	101,79	94,05

Forrás: A Művelődési Minisztérium éves statisztikái, alsó fokú oktatás.

Az autonóm iskolán belüli szakmai érdekérvényesítés hétköznapi gyakorlatát mutatja az 1. tábla. Miközben a szocialista gazdaság összeomlása után soha nem látott mértékű munkanélküliség sújtotta az országot, a napközi – mint a hátrányos helyzetűek esélyeinek növelését és szociális ellátását szolgáló forma – súlyát veszítette. A munkanélkülivé váló és a társadalom szélére sodródó anyák egyre inkább maguk gondoskodtak gyermekeikről. Ami rossz a társadalomnak, nem feltétlenül jelenti ugyanazt az iskolának. A napközis termeket csoportbontásra, az iskolai programkínálat bővítésére is fel lehetett használni. Különösen érdekes, hogy a napközis tanárok – nyilván a megfelelő átképzés után – a tekintélylétrán egyre feljebb léphettek, hiszen a nem-napközis beosztású pedagógusok száma a rendszerváltás első ciklusában még növekedett is.

A nyugat-európai országokban a tankötelezettség elrendelésének közcéljából vezetik le az oktatás tartalmát és az egységesség fokát. A rendszerváltás után hazánkban minden iskola külön-külön, más és más program szerint dolgozik, az öngazgató társadalom víziójának megfelelően. Az iskola pedagógiai-szakmai auto-

nómiájának jegyében a tantestület maga dönt: a pedagógiai programjáról, s benne a tantárgyakról, a rájuk fordítható idő nagyságáról, a tanulócsoporthoz bontásáról, az önellenőrzés módjáról stb. Az önszerveződő munkahelyi közösség eszméje és a törvény szerint a tantestület *szavazással* dönt minderről. A szavazás végeredménye a tantestületeken belüli erőviszonyoktól függ: a nagyobb létszámú szakmai munkaközösségek (pl. magyar és matematika, vagy koalícióban a társadalomtudományi, természettudományi) a maguk területének adnak több tanári-óra időt, s ezzel állást az igazgató segítségével, vagy éppen ellenében. Mindennek következtében nemcsak a kis óraszámú tárgyak kopnak ki az iskolából – mint az ének-zene, rajz, vagy a technika – hanem az iskolák közötti különbség is növekszik.

Nem meglepő, hogy az elmúlt két évtizedben a közoktatás alsó szakaszán a tanulók tudásában mért teljesítmény a rendszerváltás első évtizedében – a monitor vizsgálatok szerint – romlott, a második évtizedben pedig – a folyamatosan végzett ún. kompetencia mérések szerint – stabilizálódott a 6. és a 8. osztályban, sőt a szövegértés terén a teljesítmény némileg javult is.

Ezzel együtt a társadalmi egyenlőtlenség is hasonló módon változott a különböző társadalmi rétegek és település-fajták között, hiszen a helyi társadalmi és tantestületi érdekek az autonómia rendjében szabadon érvényesülhettek (*Berényi et al 2008*). Az öngazgató iskolák és a helyi társadalom megerősítése nem a társadalmi egyenlőséget növelte – mint gondolták korábban –, hanem épp ellenkezőleg hatott.

2. táblázat: A 8. évfolyamos tanulók olvasási és matematikai teljesítményének az országos átlagtól való eltéréskülönbsége települési kategóriánként, 1991–2001 (standard pontszám)

Megnevezés	A felmérés időpontja	Megyeszékhely és főváros különbsége	Község és megyeszékhely különbsége
Olvasás	1991	-16,2	-44,8
	1995	-17,55	-54,27
	1997	-20,92	-61,49
	1999	-11,13	-64,68
Matematika	1991	-30,97	-31,16
	1995	-12,72	-50,49
	1997	-21,84	-53,82
	1999	-16,46	-64,68

Forrás: *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2003. 530. alapján.

3. táblázat: Kompetencia mérések (az előbbihez képest más mérési technikával)

Megnevezés	A felmérés időpontja	Megyeszékhely és főváros különbsége	Község és megyeszékhely különbsége
Szövegértés	2004	-10	-49
	2008	-8	-51
Matematika	2004	-10	-50
	2008	-6	-47

Forrás: www.kompetenciameres.hu



Annyi bizonyos, hogy a kilencvenes években mintha csökkenne a különbség a főváros és a megyeszékhelyen tanulók teljesítményében, és nőne a távolság a községek és a megyeszékhely között, amelynek oka nem feltétlenül az iskolai oktatásban keresendő, hanem a városi jog megszerzésének tendenciájában. Az időközben városi címet kapott települések iskoláinak jobb eredményei hiányoznak a községi oktatás adataiból, így a romlás a ténylegesnél nagyobbban látszik a községekben, mint valójában.

A középfokú oktatás átrendeződése

Az iskolarendszer 14–18–19 éveseket érintő szakaszában három területen esett meg jelentős változás a húsz esztendő alatt. Egyrészt megtört a szocialista berendezkedést legitimáló egységessége és általánossága: hat- és nyolc osztályos gimnáziumok jöttek létre – de erről a későbbiekben. Másrészt expandálódott a rendszer, sokkal többen szereztek érettségi bizonyítványt, és számosan tovább maradtak az iskolarendszerben a korábbi időszakhoz képest. 1997-től a szakközépiskolákban, 2004/2005-től pedig az új nyelvi előkészítő osztályok (nulladik évfolyam) indítása miatt valójában öt évfolyamos lett néhány középiskola. Harmadrészt pedig a formális pályaválasztási kényszer magasabb életkorra tolódott azáltal, hogy a szakképzés a 10. évfolyam utáni időpontra helyeződött – emiatt szerveződtek az új 13. évfolyamok – és a szakmunkásképzés jelentős hányadát az érettségi utáni időszakra tették (*Polónyi 2005*).

Miképpen az általános iskolák tantestületének nem kis része döntött úgy, hogy gimnáziumi képzésre alkalmas az iskolaépületük és képzettségük, hasonló helyzet figyelhető meg a szakmunkásképzők és a szakközépiskolák körében is. A szakmunkásképzők négy éves szakközépiskolákká alakultak, a gyors- és gépipró iskolák közgazdasági szakközépiskolákká. A pedagógusok és a szakképzésért felelős kormányzat érdeke egybe esett a korábbi évekhez képest könnyebben megszerezhető érettségi bizonyítvány iránti szülői igénnyel. A hatvanas évek eleji reform korrekciójaként, a végzett és érettségizni szándékozó szakmunkásoknak létrehozott esti-levelező oktatási formát (*Sáska 1981*) a nappali tagozatba transzformálták. Így a végzett szakmunkás ki sem lépett a munkaerőpiacra, hanem tovább maradt az iskolában, hogy a korszerű műveltség, valamint az érettségi birtokába jusson. Paradox helyzet: a társadalmi elit 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumot épített, a szakmunkásoknak meg elég két évig tanulniuk, hogy megkapják ugyanazt a tanúsítványt. Az érettségi értékének inflálódását gyorsította a nappali tagozatról a 16 éves kor alatt még a demográfiai hullám növekvő szakaszában kimaradt fiatalok oktatása. Az elvileg munka mellett szervezett dolgozók gimnáziumának a nappali tagozathoz képest könnyített tananyagát délelőtt tanulhatták az érettségire készülő fiatalok (*Sáska 2002*).

Számos, többnyire alsóközéposztályhoz tartozó szülőnek ekkor adatott meg, hogy érettségizett gyereket tudhatott a családban, s a pedagógusok is örömmel fogadták, hogy magasabb tekintélyű iskolákban dolgozhatnak. Másfelől pedig – és szemponunktól most ez a fontosabb – az évtized végére szűk negyedével (23,8 százalék) megnőtt az általános iskolából érettségit adó iskolákban tovább tanulók aránya, s felére csökkent a szakmunkásképzés területe.

4. táblázat: Az általános iskolából továbbtanulók aránya

Tanév	Összes továbbtanuló	Gimnázium	Szakközépiskola	Érettségít adó iskolák összesen	Érettségít NEM adó iskolák
1985/86	93,6	20,8	26,0	46,8	46,8
1990/91	93,4	21,1	27,5	48,6	44,8
1991/92	91,9	21,6	28,9	50,5	41,4
1992/93	95,7	23,3	30,1	53,4	42,3
1993/94	97,5	24,2	31,8	56,0	41,5
1994/95	98,8	25,7	32,6	58,3	40,5
1995/96	99,3	27,1	33,7	60,8	38,5
1996/97	97,1	27,2	34,4	61,6	35,5
1997/98	97,9	29,0	35,5	64,5	33,4
1998/99	95,5	30,7	38,0	68,7	26,8
1999/2000	95,8	31,6	39,0	70,6	25,2
2004/05	98,6	35,6	39,2	74,8	23,8

Forrás: Jelentés, 2006.

A továbbtanulás fő iránya a szakközépiskolai oktatás lett, az expanzió is itt a legnagyobb: a kilencvenes évek eleje és vége között 13 százalékkal, a gimnáziumban pedig 10,8 százalékkal tanulnak nagyobb arányban. E ténynek a felsőfokú továbbtanulásban lesz majd jelentősége. A képzés általánossá válását az oktatási kormányzat szorgalmazta, s a szakmunkásképzést az érettségi utáni időszakra helyezte az ezredfordulón, ezzel két csoportra osztotta a szakoktatásban érdekelt szülőket: egyik részük, a társadalom alsóbb szeleteiben élők a szakiskolákat választották, másik részük pedig az érettségi után ment ugyanoda.

Szakközépiskolák

A korábban is meglévő szakközépiskolák arra terjeszkedtek, amerre tér nyílt, azaz felfelé: az érettségi után még két esztendősz technikusi képzést szerveztek, amelyek a kilencvenes évek végén a felsőfokú szakképzés bevezetésével elhaltak (*Hrubos 2002*).

Ha szem előtt tartjuk, hogy a hivatali értelemben vett intézmény valójában több képzőhelyet jelent, 53 százalékosnál bizonyosan nagyobb a növekedés. Az intézmények számának növekedése meghaladta a tanulókéét (ez utóbbi aránya 41,7 százalék). Figyelemre méltó, hogy legnagyobb mértékben a főállású pedagógusok száma növekszik, azaz egyre több pedagógus jut egy gyerekre, s az iskolák egyre több pedagógust alkalmaznak. Azt nem tudjuk, hogy milyen végzettséggel álltak munkába az új pedagógusok, de azt igen, hogy a képzésnek ez a formája is elnőiesedik, vélhetően az általánosan képző tárgyak megnövekedett óraszámát a pedagógusnők látják el. Ebben a képzési formában is megindult az elnőiesedés, amelyet a kétezres évek elejétől a leány tanulók fokozatos távolmaradása kísér.

Ezen a helyzeten központosítással kívánt változtatni a szakképzési kormányzat, az iskolák igazgatásának térségi integrált szakképző központokba való szervezésével.



5. táblázat: Változások a szakközépiskolai képzésben, nappali tagozaton (1990 = 100)

Tanév	Intézmények	Tanulók	Leány tanulók aránya	Főállású pedagógusok száma	Főállású pedagógus nők aránya
1990/91	100,0	100,0	56,5	100,0	56,7
1991/92	106,6	106,3	56,1	105,0	56,3
1992/93	111,7	110,6	55,5	110,5	57,2
1993/94	116,2	114,2	54,6	117,4	56,7
1994/95	118,7	116,9	55,7	121,3	57,4
1995/96	125,3	123,7	56,7	124,6	58,2
1996/97	133,9	130,9	57,0	129,0	59,1
1997/98	135,7	134,9	56,3	135,1	60,0
1998/99	143,5	139,2	56,1	140,9	61,1
1999/00	148,5	143,3	56,2	145,6	61,4
2000/01	153,0	142,1	55,7	149,7	61,9
2001/02	155,6	141,7	55,9	153,7	62,4
2002/03	155,6	142,4	53,0	157,7	62,4
2003/04	155,0	147,0	52,5	164,4	63,2
2004/05	154,8	145,6	53,3	164,0	63,5
2005/06	155,4	144,9	52,7	164,9	64,3
2006/07	157,3	144,3	52,9	167,9	64,4

Szakiskolák

6. táblázat: Változások a szakiskolai képzésben, nappali tagozaton (1990 = 100)

Tanév	Intézmények	Tanulók	Leány tanulók aránya	Főállású pedagógusok száma	Főállású pedagógus nők aránya	Szakképzettséget szereztek*
1990/91	100,0	100,0	34,9	100,0	43,0	100,0
1991/92	128,1	99,8	37,8	112,4	36,9	107,2
1992/93	154,4	95,3	38,7	110,8	35,8	121,1
1993/94	158,5	89,5	39,6	110,8	35,1	117,1
1994/95	156,4	83,6	40,0	108,7	35,3	111,5
1995/96	154,0	77,7	39,9	101,0	36,5	101,1
1996/97	145,1	71,3	39,5	90,1	35,9	96,1
1997/98	131,4	64,8	38,9	82,7	43,0	83,1
1998/99	122,1	57,7	38,6	77,8	44,6	76,0
1999/00	112,0	52,7	38,2	74,0	46,0	69,1
2000/01	112,2	54,2	38,2	72,2	47,2	na.
2001/02	112,5	55,8	38,5	70,7	48,3	23,5
2002/03	114,6	55,5	38,0	74,6	50,0	43,2
2003/04	111,8	55,6	37,7	76,6	50,0	42,4
2004/05	113,9	55,5	37,8	76,0	50,4	42,8
2005/06	118,9	55,0	37,9	79,2	51,5	41,3
2006/07	121,6	53,8	37,8	79,3	50,8	39,8

* Érettségizet nem kötött szakképzettséget szereztek száma nappali oktatásban.

A szakiskolák története is figyelemre méltó. A kilencvenes évek végére némileg több mint a felére csökkent a tanulók száma, amely a későbbiekben vélhetően tovább fog csökkenni, hiszen a 2000 utáni évek stabilitását mutató adatok nemcsak az általános iskolát végzettek, hanem a már érettségizett szakmát tanuló fiatalok adatait is tartalmazzák. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy az iskolák száma magasabb, mint húsz évvel ezelőtt, amikor kétszer annyi tanuló járt ide.

A szakképzés hagyományosan férfi terület, valamennyi képzési forma közül itt a legalacsonyabb a nők aránya, de úgy tűnik, mint a pedagógusnők aránya itt is növekedett volna.

Gimnáziumok

7. táblázat: Változások a gimnáziumi képzésben, nappali tagozaton (1990 = 100)

Tanév	Intézmények	Tanulók	Leány tanulók aránya	Főállású pedagógusok száma	Főállású pedagógusnők aránya
1990/91	100,0	100,0	66,4	100,0	65,8
1991/92	111,5	108,7	65,6	104,7	65,6
1992/93	123,4	116,5	64,8	110,2	66,5
1993/94	130,8	121,7	63,4	116,7	67,3
1994/95	139,9	128,8	62,3	122,8	67,5
1995/96	148,0	133,0	61,6	126,0	67,6
1996/97	154,8	135,3	60,6	128,2	68,1
1997/98	159,2	137,0	60,3	133,4	68,6
1998/99	166,0	139,2	59,8	136,8	68,9
1999/00	166,0	142,2	59,4	140,7	69,2
2000/01	172,9	144,6	59,2	151,8	70,2
2001/02	179,8	147,7	59,0	164,4	70,5
2002/03	187,5	151,1	59,0	167,2	70,7
2003/04	188,2	154,3	58,8	172,5	71,2
2004/05	191,3	156,7	58,6	173,9	71,4
2005/06	193,1	159,8	58,6	177,8	71,3
2006/07	195,3	162,3	58,7	188,2	71,1
2007/08	192,5	162,1	58,6	182,4	71,6

Az iskolaszervezet – spontán és oktatáspolitikai vezérelte – radikális átalakulása a rendszerváltáshoz kapcsolódik, ekkor tört meg az 1945-ben a társadalmi egyenlőséget szolgálni hivatott egységes és általános iskola rendje azzal, hogy az általános iskola felső tagozatán hat és nyolc osztályos gimnáziumok szerveződhetek (*Liskó & Fehérvári 1996*). 1990/91-ben további 12 gimnázium indult új szerkezetben. Gászó Ferenc oktatáspolitikájának fontos eleme, hogy formalizálta-intézményesítette a folyamatosan jelentkező kiválási szándékot: 1989-ben már két „szerkezetváltó gimnázium” működhetett. Az oktatási törvények elfogadásának évében, 1993-ban 154, tíz évvel később 266 ilyen feladatot ellátó iskola működött (*Statisztikai Évkönyv 2007*). Mindennek az lett a következménye, hogy a kilencvenes évek elejéhez ké-



pest megnőtt az iskolák közötti különbség – ha úgy tetszik az egyenlőtlenség – az önszerveződéshez szükséges pénzügyi, hatalmi és szakmai egyenlőtlenségek okán. Különbéle okokból ezekben a szelektív iskolákban igen jó a tanulók teljesítménye: a 2008-as kompetencia mérés szerint a tanulók szövegértése és matematikai kompetenciája a 6. és a 8. évfolyamon lényegesen (79–85 ponttal) jobb, mint a hagyományos általános iskolai képzésben tanulóké.

A hagyományos 4 osztályos gimnáziumok igencsak nagy területet hasítottak ki. Növekedett az iskolaalapítási kedv és az alkalmazott pedagógusok száma. Nemcsak többen tanulhattak egyre több helyen, több szolgáltatást is nyújtott a gimnázium, hiszen a diákokénál nagyobb mértékben bővült a főállásban alkalmazott pedagógus kör. Egyszer több helyen, egyszer több pedagógus tanít. 1990-hez képest 2007-re az iskolák és pedagógusok száma csaknem megkétszereződött (92,5 ill. 82,4 százalékkal), míg a tanulóké csak 62,1 százalékkal bővült.

Az iskolák szaporodása – vélhetően az általános iskolai pedagógusok megjelenése – átrendezte a férfiak és nők arányát ebben oktatási formában. E szűk időszakban folyamatosan növekedett a pedagógusnők aránya, lassan megközelíti a rendszerváltás előtti egy-két évtizedes általános iskolai helyzetet. Noha a gimnázium tanulói között ma is magasabb a lányok aránya, mint a fiúké, arányuk folyamatosan csökkent, amelyben tendencia vehető észre. Mondhatjuk, hogy miközben a gimnáziumi tanári kar nőiesedik, a diákok között ellentétes folyamat zajlik: kiegyensúlyozottabbá válik a nemek aránya.

Tanulmányi teljesítmény a 10. évfolyamon

A vázlatosan ismertetett változások – többnyire középiskola szerkezeti átalakulása – következményét a kompetencia mérések mutatják meg. A 2008. évi mérés eredményei szerint a 8 osztályos gimnáziumokban tanuló diákok mindenből a legjobbak: matematikából 588 pontot érnek el, 54 ponttal többet, mint a négyosztályosok, amelyek viszont 50 ponttal jobbak, mint a szakközépiskolások, amelyek igen jelentős, 90 ponttal jobb teljesítményt mutatnak szakiskolákban tanuló társaiknál. Ugyanez a lejtő rajzolódik ki a szövegértés teljesítményében is. A távolság hatalmas a hierarchia csúcsa és alja között: matematikában 194, szövegértésben 193 pontnyi a távolság a 8 osztályos gimnáziumok és a szakiskolák között, amely az iskolai-önkormányzati szintű iskolaszerkezetben megjelenő érdekérvényesítés és két évtizedes oktatáspolitikai következménye.

Alapvető kérdés, hogy összességében javult-e vagy éppen romlott-e az iskolák teljesítménye? Az évtized elején megkezdett és egymással elvileg összevethető kompetenciaszint vizsgálatok azt mutatják, hogy az évtizedben nem történt értékelhető változás sem a matematika, sem a szövegértés kompetencia terén, az egyik évben hol jobbak az eredmények, a másikban meg rosszabbak, tendencia nem látható. Következésképp a fentiekben bemutatott képet tekinthetjük normálisnak.

A kompetenciák ilyenén való elosztása egyértelművé teszi a felsőoktatás merítési bázisát. A felsőoktatási tanulmányokra hagyományosan a gimnáziumok készíté-

nek elő, ebben sincs változás az elmúlt évtizedben. A gimnáziumban érettségizettek bő háromnegyede tanul tovább, s a szakközépiskolai végzettséggel rendelkezők bő egyharmada kerül be. Valójában nagyobb a különbség a két érettségit adó forma között, hiszen a táblázatban a technikusok szakközépiskolai érettségét követő képzés *utáni* adatait mutatja a 8. táblázat.

8. táblázat: Az új belépők az adott évben érettségizettek számához viszonyítva, nappali tagozat

Tanév	Gimnáziumi	Szakközépiskolai+technikus	Összesen*
	végzettségű hallgatók		
2000/01	77,34	28,89	50,93
2001/02	79,63	31,65	54,44
2002/03	80,67	36,12	57,76
2003/04	76,59	39,44	58,30
2004/05	73,92	42,02	59,28
2005/06	75,46	41,74	59,98
2006/07	79,31	39,01	60,66
2007/08	78,31	35,24	58,30

* Külföldiek és felsőfokú végzettségűek nélkül.

A szakközépiskolai és technikus végzettek növekvő eséllyel tanulhatnak felsőfokon, s feltehetőleg főként a főiskolákon.

Felsőfokú képzés

A felsőoktatás is nagy változásokat élt át már a Bologna rendszerű kétszintű képzés bevezetése előtt is. Utána pedig a két évszázados főiskola-egyetem párhuzamos rendszer – az orvosi, jogi és művészeti képzés kivételével – is a múlté lett. A következőkben beszéljünk csak a múltról, hiszen a jelen még nagyon közel van.

Láttuk az előbb, hogy általánossá vált a középfokú oktatás, az iskolák bővítettek szolgáltatásaikat, megnyújtották képzési idejüket, mindez feljebb tolta a felsőoktatás szerkezetét. A felsőfokú végzettség után szerveződő doktori iskolákkal bővült a rendszer, valamint felsőfokra került az eddig középfokú érettségire épülő technikusképzés *felsőfokú szakképzés* névvel. Az 1999/2000-es tanévben 1283-an kezdték meg itt tanulmányaikat, 2007-ben már 6756-an. A doktori iskolai képzés 1994/95-ben indult 1128 hallgatóval, 2007-re ez a szám megkétszereződött, 2382-en kezdték meg tanulmányaikat. A hagyományos nappali, esti-levelező képzési forma mellett 1998-ban a távoktatási formával is gazdagodott a felsőfok kínálata, majd tizenegy ezren kezdték meg ebben a formában tanulmányaikat, 2000-ben már tizenhét ezren, de az utóbbi években visszafejlődni látszik e terület.

A felsőoktatás is, mint az oktatási rendszer többi része komoly változásokon ment keresztül (*Polónyi 2008*). A felsőoktatási intézményeket összevonták a 2000/2001-es tanévben, abban a reményben, hogy növekszik az integráció az intézmények között, ám ebben csalatkozniuk kellett, hiszen a felsőoktatási intézmények karok formá-



jában őrizték meg korábbi szerkezetüket, sőt belső tagolódásuk tovább mélyült. A karosodás dinamikája egyértelműen mutatja a felsőoktatáson belül mutatkozó szándékokat.

Két évtized alatt a felsőoktatás elveszítette korábbi elit jellegét, és ma a tömegoktatás jegyeit éppen úgy mutatja, mint az alsó- és középfokú oktatás. A felsőoktatásban (mint általában a középfokú oktatásban is) a fogyasztás-orientált elemeket követő hallgatók aránya növekszik azokhoz képest, akik a tanulmányaikat valamiféle befektetésnek tekintik. Ez a különbség az „államilag finanszírozott” és a „fizetős helyekre” felvett tanulók között is megjelenik. Az oktatók egyre több, és különböző motiváltságú hallgatót tanítanak, a képzés célirányos technikája és szervezeti feltétele folyamatosan fellazul.

Ez a folyamat érzékelhető a legtöbb hallgatót befogadó nappali tagozaton, ahol háromszor többen tanultak 2006-ban, mint a rendszerváltáskor. A többnyire fizetős levelező tagozat bővülése káprázatos: hatszoros a növekedés. Az összes hallgató száma az elmúlt húsz év alatt három és félszeresére növekedett, miközben az oktatói kapacitás nem bővült hasonló mértékben. A közoktatással éppen ellentétes folyamat zajlik a felsőoktatásban, egy oktatóra több hallgató jut, költséghatékonyabb lesz a képzés, de személytelenebb is, ami okkal váltja ki a régi rendet ismerő oktatói kar rossz érzését.

9. táblázat: Intézmények, karok, hallgatók (egyetemi, főiskolai, alap-, mester- és osztatlan képzésben) és oktatók száma, aránya (1990 = 100)

Tanév	Intézmények száma	Karok	Nappali tagozaton a hallgatók aránya (%)	Esti	Levelező	Összesen	Oktatók aránya (%)
1990/91	77	117	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1991/92	77	118	108,6	92,3	92,7	104,6	101,0
1992/93	91	132	120,5	90,7	99,0	114,7	102,5
1993/94	91	137	135,4	98,0	121,6	130,8	108,0
1994/95	91	137	151,9	115,1	156,0	151,1	110,4
1995/96	90	138	169,1	121,7	210,3	175,4	104,6
1996/97	89	139	185,5	121,4	243,1	194,4	111,7
1997/98	90	140	199,6	138,0	352,7	228,2	114,0
1998/99	89	141	212,9	144,9	419,7	252,3	123,2
1999/00	89	143	224,0	165,9	472,8	272,5	122,8
2000/01	62	155	229,8	182,1	524,3	288,2	132,2
2001/02	65	156	240,3	204,0	567,7	305,9	132,1
2002/03	66	157	252,2	209,0	656,2	333,2	133,8
2003/04	68	169	267,5	215,2	721,4	358,4	134,6
2004/05	69	170	277,1	197,5	745,0	369,6	137,5
2005/06	71	172	283,6	188,7	733,8	371,8	134,0
2006/07	71	172	293,2	161,8	681,9	367,1	127,6
2007/08	71	173	296,5	131,3	598,9	351,0	129,3

A felsőoktatást is elérte a tömegesedéssel az oktatási rendszer legalsó szintjénél kezdődött – ott már teljessé váló – nőiesedés tendenciája. Nyolc év adatai azt mutatják, hogy a felsőoktatás főfoglalkozású oktatói körében a nők aránya lassan növekedett, 2000-ben 37,2 százalék volt az arányuk, 2008-ban 39,5 százalék; ez az érték azonban még nagyon messze van ahhoz, hogy a nemek arányát egyenlőnek lehessen mondani.

Erőltetett expanzió

A felsőoktatás növekedési üteme nagyobbak bizonyult, mint a középiskola kibocsátás-kapacitása, hiába érettségiznek egyre többen, a felsőfok felvevő képessége még nagyobb. (Ugyanaz a helyzet egy szinttel lejjebb: az egyre kevesebb nyolcadikosból egyre többen iratkoznak be érettségit ígérő iskolákba.) Ha az érettségizettek számára vetítjük a tanulmányaikat megkezdő nappali szakos hallgatókét, voltaképpen modelláljuk a felsőoktatás étvágyának mértékét. A rendszerváltáskor, amikor még szelektív képzés volt, az érettségizettek egyharmada tanult tovább, ma csaknem a háromnegyedik. Mindennek számos közvetlen következménye van. Egyrészt a közoktatás érdekelt az érettségis kibocsátás-növelésben, ami a képzés és az érettségi minőségének átértékeléséhez vezet – azaz szerényebb kompetenciaszinthez illeszti a sikeres érettségit –, másrészt a felsőoktatás egyre mélyebbről kényszerül meríteni az érettségizettek kínálatából. Számos felsőoktatási intézmény ugyanolyan helyzetbe került, mint az apró községek kisiskolái.

10. táblázat: A felsőoktatás expanziója, a nappali tagozatos elsőéves hallgatók az érettségizettek százalékában

Tanév	Elsőévesek	Tanév	Elsőévesek
1990/91	33,39	1998/99	53,97
1991/92	37,04	1999/00	58,71
1992/93	42,25	2000/01	61,20
1993/94	43,48	2001/02	66,28
1994/95	47,30	2002/03	67,70
1995/96	50,41	2003/04	70,58
1996/97	50,70	2004/05	74,86
1997/98	50,60	2005/06	74,97

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231912&ctag=articlelist&iid=1>

Voltaképpen nem színvonalcsökkenésről van szó, hanem hígulásról, ugyanaz történik ami a középfokú oktatásban. A kiválóak, a nagy tudású érettségizettek száma változatlan, vagy akár növekedhet is az adott korosztályi csoportban, nincs szó a generációk hanyatlásáról, csupán mások és másfajta kompetenciájú diákok is éppen úgy érettségiznek, mint kiválóak. Az egyes felsőoktatási intézmények szintjén azonban már megjelenik a hanyatlás. A felsőoktatás növekedési pályája miatt elsősorban a hallgatók száma iránt növekszik az intézmények közötti verseny – ha



nincs hallgató, az maga a vég. Csupán a jó versenyhelyzetben lévő intézmények válogathatnak a felsőoktatás felől nézve a régi és az új kultúrát követő diákok között. Az a fontos kérdés tehát, hogy a felsőoktatásban elválik-e a kétfajta intézmény- és hallgató típus. A Bologna-folyamat előtti helyzetet érzékeltető adatok az mutatják, hogy igen.

A felsőoktatási piramis talpazatát adó, alacsonyabb tekintélyű főiskolák és a felsőfokú szakképzés intézményei élvezték a növekedés előnyeit, s többnyire ide kerültek a tömegérettségi kedvezményezettjei, s erre tájékozódnak a szakközépiskolások is, elsősorban a *nem-nappali* képzési formák felé, ahol meghétszereződött a kezdő, érettségizett hallgatók száma. A főiskolákon valamennyi oktatási formát figyelembe véve a növekedés 1990-hez képest 2004-ben majdnem ötszörös volt, míg az egyetemi szférában csak két és félszeres, ami azt mutatja, hogy az egyetemek nemcsak jobban képesek válogatni a formailag azonos érettségi bizonyítványok közül, mint a főiskolák, hanem a már diplomázottakat is vonzzák.

Az ezredforduló első öt évében a *nappali* tagozaton is növekszik a főiskolákhoz képest az egyetemek szelekciós ereje. Bár az egyetemek expanziós üteme elég nagy ahhoz, hogy az egyre szűkebb szemű hálóval egyre inkább megfogják a húsz éve még potyadéknak mondott halat is.

11. táblázat: Főiskolákra-felsőfokú szakképzésre valamint az egyetemek nappali tagozatának I. évfolyamára iratkozott nappali hallgatók számának változása (1990 = 100)

Tanév	Főiskola+felsőfokú szakképzés	Egyetem	Növekedési különbség százalékpontban
2000/2001	261,3	218,6	42,7
2001/2002	285,9	231,8	54,1
2002/2003	306,0	230,9	75,0
2003/2004	313,7	238,8	74,9
2004/2005	372,1	236,0	136,1
2005/2006	349,9	230,6	119,3

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium, Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231912&ctag=articlelist&iid=1>

Az erőltetett expanzió okozta problémákra kínálna gyógyírt – vagy ki tudja, placebo – a bolognai rendszerre történő áttérés: a főiskolai képzésé lenne az alap-, az egyetemeké pedig a mester szint. De ez a képzési szerkezet egészen biztosan csak a rajzasztalon mutat jól.

Végezetül

Az elmúlt húsz esztendő alatt a magyar oktatási rendszer hihetetlenül kibővült, az erőltetett expanzió nemcsak a felsőoktatást érintette, hanem a közoktatást is. Az öngazgatás eszméje a kapitalizmus viszonyai között hatalmas és költséges oktatási rendszert hozott létre, mely közköltségen nőtt fel, amelyben egyre kisebb súlyú a hagyományos, tárgyyszerű, teljesítmény-orientált oktatási szerep, és ezzel együtt

megváltozott az uralkodó ideológia is. Már a felsőoktatásban sem az egyes foglalkozás tárgyszerű betöltéshez szükséges ismeret oktatása az elsődleges, hanem ennek, tárgyatól megfosztott képessége.

A képzés szerkezete alapvetően megváltozott, a bizonyítványok, felsőfokú diplomák bizonyító ereje csökkent, hiszen ennyi évi tanulás után olyan állásokat is el kell fogadni, amelyeket évtizedekkel ezelőtt az alacsonyabb végzettségűek töltöttek be. Ugyanakkor távolról sem látszik igazoltnak, hogy az összességében magasabb iskolázottság nagyobb egyéni jövedelemmel, az ország nagyobb gazdasági hatékonyságával járna. Mindemellett a köz- és felsőoktatásban szigetszerűen fennmaradtak a hagyományos kultúrán mért minőséget tartó oktatási egységek, tagozatok, karok, tanszékek.

A képzési hatékonyság romló tendenciája mögött részben az önszerveződés elvéhez igazodó döntéshozatali és ellenőrzési rendszer állhat. Erre mutat a minőségbiztosítása teljes hiánya a képzés technológiai folyamatában. A közoktatásban a tantestületen belüli együttműködés hatékonyságát kívánta erősíteni a Comenius minőségbiztosítási program. A felsőoktatás területén a Magyar Akkreditációs Bizottság megkísérelte kordában tartani az expanziót, s a felsőoktatási autonómia keretei közé utalta a képzési folyamat ellenőrzésének módját.

A rendszerszintű romló képzési hatékonyság a pedagógiai feltételek látszólagos javulásával (egy pedagógusra jutó kevesebb tanuló, több iskola) romló költséghatékonysággal jár együtt a közoktatásban.

Minden jel arra utal, hogy a részben szocialista, részben kapitalista harmadikutas modell mérsékelten sikeres, hiszen szocialista és polgári oldalról egyaránt az önkormányzatiság felszámolását, azaz az oktatás államosítását szorgalmazzák (*Sáska 2009*). Míg a baloldal meghagyná a tantestületek autonómiáját, a jobboldal azt sem. A Fidesz oktatási programjának látszó cikkben éppen a szocialista öngazgató rendszer előtti, szintén szocialista, de központosított tanügyigazgatáshoz való visszatérésben látják a megoldás módját: „... az iskolák fenntartásában, az egységes követelményrendszer kidolgozásában és a minőségi pedagógiai munka megkövetelésében kormányzati szerepvállalásra van szükség” (*Klinghammer 2009:32*).

Sapientia sat.

* * *

Itt köszönöm meg Csákó Mihály és Polónyi István segítségét.

SÁSKA GÉZA

IRODALOM

- BÁTHORY ZOLTÁN (2001) *Maratoni reform*. Budapest, Önkonet.
- BÁTHORY ZOLTÁN (2003) Közoktatási reformmozaik. *Iskolakultúra*, No. 3. pp. 3–10.
- BENEDEK ANDRÁS & HUNYADY GYÖRGYNÉ (2009) *A kúszó centralizáció*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság. pp. 772–775. (Az oktatás közügy. VII. Nevelésügyi Kongresszus.)



- BERÉNYI ESZTER, BERKOVITS BALÁZS & ERŐSS GÁBOR (2008) *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest, Gondolat.
- CSEH GYÖRGYI, GÁL FERENC, HALÁSZ GÁBOR, HORN GÁBOR, SZABÓ MÁRIA & SZÜDI JÁNOS (1997) *Önfejlesztő iskolák*. Budapest, Soros Alapítvány. (Soros oktatási füzetek.)
- GÁBOR R. ISTVÁN (1998) A második gazdaság: a magyar tapasztalatok általánosíthatónak tűnő tanulságai. In: FOKASZ NIKOSZ & ÖRKÉNY ANTAL (eds) *Magyarország társadalomtörténete III. (1945-1989) Válogatott tanulmányok. I.* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó pp. 320-341.
- HRUBOS ILDIKÓ (ed) (2002) *Az ismeretlen szakképzés. Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai*. Budapest, Oktatáskutató Intézet-Új Mandátum Könyvkiadó.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2003.* (2003) Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2006.* (2006) Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- KLINGHAMMER ISTVÁN (2009) A tudásról és napjaink oktatáspolitikájáról. *Heti Válasz*, No. 41. pp. 52–53.
- KOVÁCS ZOLTÁN (2009) Mi marad? *Élet és Irodalom*, szeptember 18.
- LISKÓ ILONA & FEHÉRVÁRI ANIKÓ (1996) *Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kutatás közben, 212.)
- OKM Országos kompetenciamérés 2008. Országos jelentés. www.kompetenciameres.hu
- Oktatási és Kulturális Minisztérium: Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231912&ctag=articlelist&iid=1>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium: Közoktatási Statisztikai Kiadvány 2007 <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231185&ctag=articlelist&iid=1>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium: Oktatási Évkönyv 2007/2008 <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231847&ctag=articlelist&iid=1>
- POLÓNYI ISTVÁN (2005) *A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20–21. századfordulón*. Budapest, Felsőoktatási Kutató Intézet-Új Mandátum Kiadó.
- POLÓNYI ISTVÁN (2008) *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- R. GÁBOR, R. (1994) Small Entrepreneurship in Hungary – Ailing or Prospering? Historical and Contextual Dependencies in Comparative Perspective. *Acta Oeconomica*, No. 3–4. pp. 333–346.
- SÁRKÖZYTAMÁS (1986) *Egy gazdasági szervezeti reform sodrában*. Budapest, Magvető. (Gyorsuló Idő.)
- SÁSKA GÉZA (1981) Egy döntéssorozat kényszerpályája. *Mozgó Világ*, No. 12.
- SÁSKA GÉZA (2002) A kilencvenes évek felnőttoktatásáról. In: MAYER JÓZSEF (ed) *Módszertani stratégiák, problémák, kérdések, megoldások, válaszok*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet-Krónika Nova.
- SÁSKA GÉZA (2002/3) The Age of Autonomy. *European Education*, No. 4. pp. 34–56.
- SÁSKA GÉZA (2009) Az iskolák ismételt államosításáról. *Népszabadság*, április 17.
- SIMON GYULA (1965) *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1965. Tanulmányok a nép demokrácia neveléstörténetéből*. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat.
- SZALAI ERZSÉBET (2003) *A baloldal új kihívásai előtt*. Budapest, Aula.
- TISCHLER J. (1999) *A magyar pártvezetés és a lengyel válság, 1980–1981*. Miskolc, ME. (Studia Miskolcinsia 3. Történelmi Tanulmányok. A Miskolci Egyetem történettudományi tanzszékeinek évkönyve.) www.kompetenciameres.hu

Ez alkalommal a rovat számára – kissé rendhagyó módon – a folyóirat szerkesztőbizottságának tagjai körkérdéseket fogalmaztak meg, amelyeket olyan oktatáspolitikai szereplőknek küldtünk el, akik a rendszerváltás környékén döntéshozói, véleményformálói pozícióban voltak. A körkérdések megválaszolása természetesen önkéntes volt, így csak azok válaszát tudjuk közölni, akik véleményüket megosztották velünk illetve olvasóinkkal. A megkérdezettek köre lefedte a politikai aréna három pólusát (baloldali, liberális, konzervatív), ami a válaszadók összetételében nem tükröződik, de ezért nem a szerkesztőké a felelősség...

Kelemen Elemér válaszai a körkérdésekre

1. Mit tekintett a rendszerváltás idején a legfontosabb oktatáspolitikai kérdésnek?

Elsősorban a közoktatás 1980-as években elindított korszerűsítési folyamatának folytatását, az 1985. évi oktatási törvényben deklarált szándékok következetes érvényesítését, az iskolai – szakmai – autonómia és a pedagógusszuverenitás megvalósítását.

A magyar közoktatás – elsősorban az általános iskola – állapotának, ellentmondásos helyzetének ismeretében elsődrendű feladatnak gondoltam a rendszer áldemokratizmusának felszámolását, az oktatás deklarált ingyenessége és a tényleges hozzáférhetőség közötti feszültség enyhítését. Ennek érdekében szorgalmaztam – mérsékelt sikerrel – a hátrányos helyzetű térségek, települések iskolaügyének központi programok révén történő felkarolását.

Szorosan összefüggött ezzel a korabeli közgazdasági felfogás, a „maradékélvűség” meghaladásának, a reális igényekhez és a szakmai követelményekhez igazodó feltételrendszer kialakításának szándéka, mindenekelőtt a pedagógusok életkörülményeinek javítása.

Az anyagi vonatkozásokon túl ennek fontos elemét jelentette (volna) az iskola és a pedagógus felszabadítása a központilag előírt, elvont nevelési eszményeken alapuló, ideologikus tartalmú, egyoldalúan intellektuális és maximalista tantervek uralma alól, a követelmények és a tananyag korszerűsítése. Ez a felismerés vezetett a sikertelen tantervi korrekciós próbálkozásoktól a Nemzeti Alaptanterv munkálatainak 1989 végi kezdeményezéséhez, elindításához.

Végül: alapvető célnak tartottam a közoktatás és a társadalom viszonyának, illetve az állam szerepének újraértelmezését, az iskola „társadalmisítását” és ezzel összefüggésben az oktatásirányítás átalakítását (az ideológia-politikai elemek kiiktatását, az irányítási funkciók és feladatok szétválasztását, a szakmai szempontok érvényesítését).

2. A rendszerváltás egyik fő kérdése a kontinuitás/diszkontinuitás problémája volt. Mit lát(ott) folyamatosnak és mit teljesen újnak, ha az 1989 eleji és 1990 végi „oktatáspolitikázást” hasonlítja össze?

A magyarországi oktatásfejlődést a 20. század elejétől a diszkontinuitás jellemezte. A századelőnek a kor hivatalos oktatáspolitikájával szembe forduló demokratikus és liberális oktatáspo-



litikai törekvéseire, amelyek a polgári demokratikus forradalomban realizálódni látszottak, kétféle – lényegileg azonos – válasz született: a „vörös” és a „fehér” etatizmus (l. 1919, majd a 30-as évek eseményeit!). Az 1945–47 közötti – európai léptékű – polgári demokratikus változást (l. általános iskola stb.) az 50-es évek szovjet típusú közoktatása, a totális állam alattvalóvá nevelést célzó törekvései váltották fel.

Az 1980-as évek reformmozgalmai – az oktatás társadalmisításának, az autonómia és a szuverenitás megteremtésének jelszavával – európai értékorientációt jeleztek. Ezek vállalható, folytatható értékeket kínáltak a rendszerváltást követő oktatáspolitikára számára is és ezek a célok – az átmeneti elutasítását követően – az 1993-as közoktatási törvényben végül is kifejezésre jutottak. Vállalható értékeket kínált az átmeneti időszaknak a korábbi tabukkal leszámoló oktatáspolitikája (az állami iskolamonopólium felszámolása, az iskolalétesítés és -fenntartás pluralizmusa; a merev iskolarendszer és -szerkezet lebontása; a tantervi megújulás; a kötelező orosznyelv-oktatás megszüntetése) is.

A rendszerváltást követően azonban számos anakronisztikus, történetileg túlhaladott próbálkozásnak is tanúi lehettünk, például az állam szerepét, az állam és az egyház viszonyát, az oktatás ideologikus elemeit, a tartalmi túlszabályozást illetően. Jómagam – immár obligón kívül – hírlapi cikkekben adtam hangot ez irányú aggályaimnak. (l. a Magyar Hírlap 1991/93-as évfolyamait!)

3. Kik voltak akkoriban az oktatáspolitikai legfontosabb szereplői? Kiket tekintett szövetségeseinek?

A korszak két meghatározó – bár kétségtelenül eltérő karakterű – oktatáspolitikai főszereplője *Gazsó Ferenc* és *Glatz Ferenc* voltak. Megtisztelő volt számomra, hogy közvetlen munkatársuk lehettem. *Gazsó Ferenc*nek – a rendszer megújítására és stabilizálására irányuló aczéli társadalomirányítási kísérletének a homlokterében, *Köpeczi Béla* miniszter és *Szabolcsi Miklós* akadémikus (OPI főigazgató) védernyője alatt – kulcsszerep jutott az oktatási rendszer korszerűsítésére irányuló elképzelések és intézkedések, mindenekelőtt az 1985. évi oktatási törvény kidolgozásában és végrehajtásában, az oktatásügyi rendszerváltás előkészítésben. Jól érzékelt, bár esetenként túlbecsülte tevékenységének adott – politikai – korlátait, ugyanakkor nem volt mentes a türelmetlen voluntarizmustól sem. Távozása 1989 elején az oktatásirányítás komoly veresége volt. Későbbi szerepét ellentmondásosnak látom.

Glatz Ferenc az új körülményekhez, a változó politikai helyzethez igazodó, merészebb oktatáspolitikázás megtestesítője volt, aki következetesen végigvitte a szükségszerű – a rendszer átalakításához elengedhetetlen – oktatásügyi intézkedéseket, elsősorban az oktatási törvénynek az állami iskolamonopóliumot felszámoló módosítását. Politikai-taktikai megfontolásai azonban esetenként felülírták a szakmai szempontokat, például az iskolaszervezet átalakítását illetően. Népszerűsége régen tapasztalt szintre emelte az oktatásügy presztízsét.

A 80-as évek reformfolyamataiban és az oktatásügyi rendszerváltásban fontos szerepet játszottak az Országos Pedagógiai Intézet és az Oktatáskutató Intézet munkatársai (*Báthory Zoltán*, *Mihály Ottó*, *Szebenyi Péter*, *Ballér Endre*, illetve *Kozma Tamás*, *Nagy József*, *Surányi Bálint*, *Zsolnai József*, valamint a fiatalabb oktatáskutató generáció: *Halász Gábor*, *Lukács Péter*, *Andor Mihály*, *Pőcze Gábor*, *Sáska Géza* és mások).

A reformprogramok és az átalakulás komoly támaszát jelentette a fővárosi, illetve megyei pedagógiai intézetek, a megyei-városi tanácsai művelődési osztályok jó néhány munkatársa, valamint a folyamatosan cserélődő, megújuló minisztériumi szakapparátus is. (Nevék említésétől itt csupán terjedelmi okokból tekintek el.)

Katalizáló szerepet játszottak ebben a folyamatban a szakmai érdekvédelem megújuló vagy újonnan létrejövő szervezetei, a Pedagógus Szakszervezet és a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete is. A változások politikai fedezetét a pártközpontban lezajlott személycserék is erősítették.

Végül: a korszak legfontosabb oktatáspolitikai ágensének tekintetem a változást kívánó és a változásokat cselekvően segíteni akaró pedagógustársadalomnak azt a bővülő körét, amely támogatóan lépett fel a korszerűsítés érdekében, szerepet vállalt a tantervi korrekció, a rugalmas óratervi és más iskolai kísérletek, az oktatásfejlesztési programok munkálataiban; szakmai fórumok sokaságán és a szakajtóban nyilvánított véleményt az aktuális oktatáspolitikai-szakmai kérdésekben. A pedagógustársadalom aktivitása, reménye és bizalma, hogy tudniillik az oktatás valóban nemzeti ügy lesz, az oktatásügyi rendszerváltás fontos tényezője, később sajnos, eltékozolt „bizalmi tőkéje” volt.

4. Kik voltak a legkeményebb vitapartnerei? Milyen kérdésekben kellett megvívnia a legnagyobb csatákat?

Nagy vitáink voltak az ún. tantervi korrekció kérdéskörében, elsősorban az OPI tantárgygondozóival, akik körömszakadtig ragaszkodtak az 1978-as tantervi konstrukcióhoz.

Az oktatási törvény és végrehajtási utasításai különösképpen az iskolai autonómia, az irányítási hangsúlyváltozások, az „igazgatóválasztás” (voltaképpen a nevelőtestületi véleménynyilvánítás) és az iskolatanácsok megalakításának ügyében váltottak ki meglehetősen nagy ellenállást, főleg a járási-városi pártbizottságok és a tanácsi apparátusok körében, illetve a tanácsi irányítás sérthetetlenségét, oszthatatlanságát képviselő MTH (a Minisztertanács Tanácsi Hivatala), valamint a hivatalnak az MKM-ben „beépített ügynökei”, a tanácsi osztály munkatársai részéről.

Jól érzékelhető volt a „falak” (l. *Kovács András*) közelsége, a politikai óvatosság – mind a pártközpont, mind a minisztérium vezetői részéről – olyan kényesnek tekintett kérdésekben, mint például az általános iskola diszfunkcionális működésének feltárása, a „hátrányos helyzet” problematikájának feszegetése vagy – később – a kötelező orosznyelv-oktatás megszüntetése. Ugyanakkor valóban konstruktív viták folytak ezekről a kérdésekről több szakmai és szakmai érdekképviselői fórumon, így például a Pedagógus Szakszervezet és az újonnan alakult PDSz képviselőivel.

Számos szakmai fórumon találkozhattam a megerősödő ellenzék formálódó oktatáspolitikai nézeteivel, amelyeknek több elemével is egyetértettem, azokat saját elképzeléseinkkel összegeyztethetőnek, szándékainkat erősítőnek tartottam. Tapasztaltam természetesen elhatárolódást, merev elutasítást, olykor anakronisztikusnak feltűnő álláspontokat is, amelyek később, a rendszerváltás utáni oktatáspolitikákban is teret kaptak.

5. Volt-e egy stabil, koherens értékrend, amely a döntési helyzetekben vezérelte?

A válasz talán kissé patetikus és túl általános: a magyar iskola demokratikus és liberális tradícióit és az oktatásügy nemzetközi fejlődési-fejlesztési tendenciáit tekintetem iránytűnek. Ebben bizonyára szerepet játszott oktatástörténeti érdeklődésem és a pályámat végigkísérő tanulási-tájékozódási kényszer is. A Somogy megyei Pedagógiai Intézetben eltöltött másfél évtized a tapasztalatszerzés időszaka és iskolája volt számomra; országos szerepvállalásaim (MPT, Pedagógiai Szemle, akadémiai bizottságok) pedig látókörom tágításában segítettek.

Ennek a minisztériumi években kikristályosodó „értékrendnek” három elemét szeretném kiemelni: 1) az állami szerepvállalás újraértelmezését az oktatásügyben, ezzel összefüggésben az iskola „társadalmasítását”, a differenciált és szakszerű oktatásirányítást, az iskola szakmai autonómiáját és a pedagógus szellemi szabadságát, szuverenitását; 2) a közoktatás esélyteremtő felelősségét, a mindenki számára hozzáférhető iskola feltételrendszerének megteremtését és az erőteljes fellépést a hátrányok felszámolása érdekében; 3) a tartalmi szabályozás korszerűségét és rugalmasságát.

6. Milyen elképzeléseit sikerült megvalósítania, melyeket nem? Miben látja sikereinek és kudarcainak okát?

Részese voltam – közreműködője lehettem – az 1985. évi oktatási törvény kidolgozásának és részleges érvényesülésének, a tantervi korrekciós kísérlet kudarcát követően a tartalmi szabá-



lyozás útkereséseinek, a NAT-munkálatok elindításának; a kötelező orosznyelv-oktatás megszüntetésének (ez szubjektív okokból is különösen fontos mozzanata tevékenységemnek, hiszen 1956 októberében tagja voltam annak az ELTE-delegációnak, amely – egyebek mellett – ezzel a követeléssel lépett fel az akkori miniszterhelyettesnél); kezdeményezhettem – inkább kevesebb mint több sikerrel – a hátrányos helyzetű térségek iskolaügyének komplex eszközökkel történő támogatását. Kudarcnak tartom, hogy az iskolaszervezeti „antireform” kérdésében a politikai szempontok a szakmaiak fölé kerekedtek, megrendítve a modern tömegoktatás hazai intézményét, az egyébként is ezer sebből vérző általános iskolát.

Eredménynek könyvelem el, hogy – személyes találkozások, oktatáspolitikai fórumok, a szakajtó és a tömegkommunikáció révén – sikerült „beszélő viszonyba” kerülnöm a szakmai közvéleménnyel, amelyet a 80-as évek második felében folyamatosan tájékoztathattam elképzeléseinkről, terveinkről – ezáltal építhettünk is észrevételeikre, javaslataikra.

Nem számítom magam a korszak „oktatáspolitikusai” közé. Olyan mellékszereplőnek tartottam, tartom magam, akire a történelmi körülmények – olykor talán képességeimet, s főleg ambícióimat meghaladó – nagyobb szerepeket osztottak, amelyeknek azonban legjobb tudásom szerint, szakmai és emberi tisztességgel próbáltam megfelelni. Bizonyos tekintetben persze naivnak bizonyultam. (Erre annak idején *Zibolen Endre* baráti sorokban, az Egyesült Államokban tanító *Kozma Tamás* professzor „nyílt” levélben figyelmeztetett.) A „szakmára” koncentrálni ugyanis nem érezkeltem eléggé a felszínen és a mélyben zajló társadalmi-politikai változásokat, későn ismertem fel ennek várható következményeit. Hitttem az oktatási rendszer megreformálhatóságában és – sokakkal együtt – azt reméltem, hogy az oktatás valóban „nemzeti ügyé” válik. (Ennek kordokumentuma a *Hitel* 1990. évi 6. számában megjelent dolgozatom: „Tézisek egy elképzelt szakmai-társadalmi vitához”).

Lábjegyzet:

Gaszó Ferenc és Köpeczi Béla felkérésére 1984. január 15-től 1998. június 30-ig a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Alapfokú Nevelési Főosztályának vezetője voltam. 1989. július 1-től *Glatz Ferenc* személyes, baráti felkérésére vállaltam el a „népiskolai” miniszterhelyetteséget. Ez alól 1990. januárjában kértem felmentésemet *Németh Miklós* miniszterelnöktől.

Kálmán Attila válaszai a körkérdésekre

1. Mit tekintett a rendszerváltás idején a legfontosabb oktatáspolitikai kérdésnek?

Az 1960-as években megszüntetett mintegy ezer kistelepülési iskolának nagy részét szerettük volna visszaállíttatni, mert amelyik falunak nincs iskolája, az előbb-utóbb elnéptelenedik. (Tudomásom szerint a 4 év alatt 280 iskolát – zömében csak alsó tagozatot – sikerült visszaállíttatnunk. Azóta csaknem mind újra megszünt.)

Glatz Ferenc – nagyon helyesen – eltörölte a kötelező orosznyelv-tanulást, de nem volt elegendő más nyelvtanárunk. Kb. ötezer orosznyelvtanár átképzését kezdtük el, s fejeztük be részben. Próbáltuk az egyetemeken, főiskolákon a mamut orosz tanszékek akarata ellenére megváltoztatni a felvételi keretszámokat, ami csak fokozatosan sikerült.

Tudomásom szerint a 4 év alatt megkétszereztük az egyetemeken és főiskolákon az elsőévesek számát.

Fokozott figyelmet fordítottunk a hazai nemzeti és etnikai kisebbségek oktatására, valamint a határainkon kívülre kényszerült magyar diákok oktatására. (Új tanszékek létrehozása, kiemelt normatív, ösztöndíjak, tankönyvszegélyek, táborok.)

Több mint ezer iskolánkban nem volt tornaterem. Akciónkra, ahol az önkormányzat vállalta tornaterem építését, a költségek felét az állam adta. Egyes falvakban hatalmas csarnokok épültek. Ezt nem folytathattuk. *Németh Csaba* munkatársam javaslatára a minimálisan

szükséges 288 négyzetméterre eső költségek felét fizettük a továbbiakban. A 4 év alatt 540 új tornaterem épült (néhányak a befejezése elhúzódott).

Szerettük volna az igények mértékében visszaállítani az egyházi iskolákat, és órarendbe iktatottan a hit- és erkölcsstan oktatását.

Nagy harcok árán, kompromisszumokkal sikerült elfogadtatni 1993-ban a Közoktatási, a Szakképzési és a (Magyarországon első, önálló) Felsőoktatási törvényt. Azóta a rengeteg módosítás (szerintem) javított is, rontott is rajtuk.

2. A rendszerváltás egyik fő kérdése a kontinuitás/diszkontinuitás problémája volt. Mit lát(ott) folytonosnak és mit teljesen újnak, ha az 1989 eleji és 1990 végi „oktatáspolitikizálást” hasonlítja össze?

Az 1989-es oktatáspolitikát csak tanárként ismertem. Örültem az 1985-ös törvény nagyobb helyi demokráciájának, a kötelező orosztanulás eltörlésének, de sajnáltam a szakfelügyelet és a szaktanácsadó szolgáltatás megszűnését.

Sem országgyűlési képviselő, sem államtitkár nem akartam lenni. Felkérésre, rábeszélésre fogadtam el mindkettőt. Mészáros István egy hétig, Lukács Miklós és Beke Kata 1–2 hónapig volt a Művelődési és Közoktatási Minisztérium politikai államtitkára. Én 40 hónapig, azaz 1991. március 1-től a ciklus végéig.

Semmiféle vezetői fölkelésztésem, tapasztalatom nem volt. Angolul és németül csak könyvből tanultam, azaz meg tudom érteni magamat, de tárgyalóképes nyelvtudásom hiánya nagyon zavar.

Ugyanakkor az tény, hogy a feleségem óvónő volt, nekem tanítói, általános és középiskolai tanári oklevelem, valamint matematikából doktorátusom van. Tanítottam alsó és felső tagozatban, gimnáziumban, szakközépiskolában, valamint vendégtanárként olykor egyetemen is, Dányon, Kistarcsán, Budapesten a VII. és a II. kerületben, és 21 évig Tatán. Mindez adott némi áttekintést a magyarországi közoktatásról. Sok előadást tartottam pedagógusi és egyházi körökben. Írtam és szerkesztettem néhány könyvet s nagyszámú szakmai, helytörténeti és közéleti cikket, amelyek segítettek a tájékozódásban, kapcsolatépítésben.

Mivel 8 hónappal az új minisztérium megalakulása után kerültem oda, zömében készen kaptam a feltételeket, beleértve a munkatársakat is. Nehéz dolgunk volt. Nem állt rendelkezésünkre elegendő számban megfelelő szakértelemmel rendelkező, a változásokat őszintén akaró, elveinkkel szimpatizáló személy. Előfordult, hogy egy-egy vezetőt rosszabbra cseréltünk.

Néhány, a média által feltupírozott üggyől eltekintve (vitatható igazgatóválasztások, a filozófiaoktatás egy évi felfüggesztése, Dabas-Sári egyik iskolájának egyházi kézbe adása...) szerintem viszonylag zökkenőmentes volt az átmenet. Működőképesekek voltak az intézmények, néhány kivételtől eltekintve időben megjelentek a tankönyvek, rendben folytak a tanulmányi versenyek és vizsgák.

3. Kik voltak akkoriban az oktatáspolitikai legfontosabb szereplői? Kiket tekintett a szövetségeseinek?

Erső ellenzéki, média és szakszervezeti támadások között próbáltunk talpra állni, irányítani.

Mindkét miniszterem kiválóan képzett volt a maga szakterületén (Andrásfalvy Bertalan néprajztudós, Mádl Ferenc jogtudós). Feddhetetlen, kiváló emberek. Aki ismerte, nagyon tisztelte őket. Néhányan azonban próbáltak visszaélni a jóindulatukkal. Olykor a kormánykoalíción és a minisztériumon belül is meg kellett küzdeni túlkapásokkal vagy szabotálással.

Amikor 1991 tavaszán államtitkár lettem, már nem volt ott a mindent összekuszáló Timkó Iván kabinetfőnök, s Manherz Károlyt Biszterszky Elemér váltotta a közigazgatási államtitkári poszton. A közoktatási helyettes államtitkár Honti Mária volt, főosztályvezetője Spenglerné, s a miniszter fő tanácsadói között volt Gázsó Ferenc és Zsolnay József is. Bár szakmai felkészültségüket becsültem, nézeteik jelentős részét nem osztottam.



Honti Mária kiválása után néhány hónapig nem volt közoktatási helyettes államtitkár, akkor közvetlenül hozzám került az oktatásügyek zöme. Dobos Krisztina felkészült, jó szervező volt, de néha a vele jött személyek némelyike inkább pártpolitikus volt, mint közigazgatási vezető. Szemkeő Judit volt a ciklus utolsó közoktatási helyettes államtitkára. Jó érzékkel kezdett munkához, de kevés ideje maradt az érdemi munkára.

A felsőoktatást Biszterszky Elemér és (főosztályvezetőként) Bakos István, később pedig a természettudós Kubovics Imre helyettes államtitkár irányította.

Személyes tanácsadóm volt Kádárné Fülöp Judit, a kiváló pedagógiai kutató, de Korzenszky Richárd, Báthory Zoltán, Szücs Miklós, Szüdi János, Baranyi Károly, Kozma Tamás, Balér Endre és más szakértők szavára is odafigyeltünk, akkor is, ha nem mindenben értettünk velük egyet.

A szakszervezeti vezetők, elsősorban Pokorni Zoltán, Hoffmann Rózsa és Szöllösi Istvánné véleményét is meg kellett hallgatnunk.

Leginkább Korzenszky Richárdra, Kádárné Fülöp Juditra, Bakos Istvánra és Szücs Miklóstra számíthattam.

4. Kik voltak a legkeményebb vitapartnerei? Milyen kérdésekben kellett megvívnia a legnagyobb csatákat?

Ellenségnek senkit sem tekintettem. Szerettem a korrekt vitákat, a jó szándékú, őszinte ellenérveket. Ezek voltak az előbbre vivők, nem a szembehízelgések, tapok. Havonta ún. sajtóreggelit tartottam. Erre meghívtam minden fontosabb médium oktatással vagy kultúrával foglalkozó szerkesztőjét, riporterét. Az akkori ellenzékieket is. Nagyon nyílt, őszinte beszélgetéseink voltak. Soha senki nem élt vissza a bizalmammal. Voltak (ellenzékiek), akik a hátam mögött megvédték Szöllösiné nyilvános támadásával szemben, máskor fontos kiszivárgott titkot nem írtak meg addig, amíg annak visszatartását kértem.

Komoly vitáim az oktatási törvényekkel kapcsolatban voltak, elsősorban ellenzéki képviselőkkel és szakszervezeti vezetőkkel. Ezek is inkább szakmai viták voltak, mint politikaiak. Bár én voltam a politikai államtitkár, a miniszter első helyettese, aki gyakorta járt kormányülésekre, egyeztető tárgyalásokra, vigyáztam, hogy ne váljak komisszárrá. Mindenkor törekedtem korrektségre, tárgyilagosságra, kulturált érvelésre.

Éles összeütközésre kettőre emlékszem. Egyszer a Parlament plénuma előtt Sasvári Szilárd fideszes képviselővel, amikor azt sem akarta megengedni, hogy válaszoljak az egyik interpellációjára a Debreceni Tanítóképző Főiskola egyháznak történő visszaadásával kapcsolatban. A másik négy szemközt történt, amikor Zsolnay Józsefet felelősségre vontam az Országos Pedagógiai Intézetben történt vagyronvesztés miatt.

5. Volt egy stabil, koherens értékrend, amely a döntési helyzetekben vezérelte?

Évtizedek óta, naponként este-reggel családi közösségben Bibliát olvasó, imádkozó, templomba járó, egyházi énekarban éneklő, hitemet nagyon komolyan vevő és megvalló ember vagyok. Szüleim, kiváló tanáraink, olvasmányaim hazámat szenvedélyesen szerető, érte áldozatokra is képes emberré neveltek. Tehát számomra a keresztyén-nemzeti értékrend, a család, a lelkiismeretes munka, a másik ember segítése nem szólam, hanem a sejtjeimbe beleépült természetesség.

Valószínű, hogy tájékozatlanságból, tapasztalatlanságból, naivitásból sok hibát és mulasztást követtem el. De szándékosan senkinek nem akartam ártani. Igyekeztem a lehető legszerényebben élni. Mindenfajta megvesztegetési kísérletnek ellenálltam.

Ha bent voltam, szigorúan tilos volt letagadni. Ha hívtak és tehettem, a legkisebb faluba is elmentem. Minden hónap utolsó szombatján 8-tól 18-ig fogadónapot tartottam. Ennek 20–20 percére bárki bejelentkezhetett. Gyakorta jártam gyalog, villamoson, vonaton (másodosztályon, mivel harmadik akkor sem volt), s étkeztem olcsó önkiszolgáló éttermekben, ahol az öregek és hajléktalanok összeöntögették az ételmaradékokat.

6. Mely elképzeléseit sikerült megvalósítania, s melyeket nem? Miben látja a sikereinek vagy kudarcainak okát?

Szinte semmi sem úgy sikerült, ahogyan elképzeltem, de teljes kudarcokra sem emlékszem. Meggyőződésem, hogy nem csak az adottságainkat, hanem a lehetőségeinket is ajándékká kapjuk. Akinek több a lehetősége, nagyobb a felelőssége is.

Az MDF-nek a Parlamentben 42 százaléka volt. A kereszténydemokratákkal együtt 48 százalék. A nehezen kiszámítható kiszagdákkal együtt is csak 58 százalék. Ugyanakkor a legfontosabb törvények kétharmadosak voltak. Ezért kényszerült Antall a sokat és torzítva emlegetett paktumra.

Az SZDSZ azért engedte a 2/3-os törvények egy részét felessé válni, mert megkapta a köztársasági elnöki, az MTI, a rádió- és a televízió-elnöki posztot. Hatalmas ár volt!

1990-ben még létezett a Varsói Szerződés, a KGST, itt voltak még a szovjet „turisták”. Összeomlott a nehézipar, a keleti piac. Kivontak hatalmas összegeket bankjainkból, s a szovjet főparancsnok azt mondta a miniszterelnökünknek, hogy ha a Központi Bizottság tagjai közül egynek is baja lesz, nem tekintik magukra nézve kötelezőnek a június 30-i (kivonulási) dátumot. Nem a mi kezünkben volt a gazdasági élet, a média, a tanácsi, szakszervezeti, honvédségi, rendőrségi és titkosszolgálati vezetés.

Zsákbanfutás és vesszőfutás volt az a négy év. Mégis csodálatosan szépnek tűnt. Reméltük, hogy több megértést és támogatást kapunk. Nem voltunk olyan bölcsek, mint sokan most, utólag. Mi is felelősek vagyunk azért, hogy ez az ország darabokra tört.

Mozaikkockákból is lehet újraépítkezni, ha mindenki vigyáz annak a kisebb-nagyobb „könek” a tisztaságára és épségére, amelyet az Isten reá bízott.

Szemkeő Judit válaszai a körkérdésekre

1. Mit tekintett a rendszerváltás idején a legfontosabb oktatáspolitikai kérdésnek?

Az oktatáspolitikai kérdések felé elsődlegesen személyes indíttatás vezetett. Az egyik a szakmai tapasztalat volt, a másik a családomhoz kapcsolódó. Főiskolai oktatási tapasztalataim az oktatás tartalmi és módszertani, továbbá nevelési kérdéseire vonatkozóan fogalmazódtak meg, ezeket gyermekeim iskolai életútja személyes tapasztalatokkal egészítette ki. A személyes benyomások mellett kiemelem Eötvös József hatását, akinek oktatásfilozófiájával, műveivel sokat foglalkoztam.

A főiskolai hallgatók körében tapasztaltam, hogy a szakmai tudás rohamos csökkenése mellett az ismeretek alkalmazásának képessége romlik. A problémát az egyik hallgatóm igen jól megfogalmazta. Arra a kérésemre, hogy „a megoldáshoz a józan paraszti eszűket vegyék elő”, a fiatalember így fogalmazott. „Tanárnó! Türelmet kérünk! Az a baj, hogy az elmúlt 12 év alatt egyre mélyebbre kellett dugnunk a józan eszűnket, ezért most nagyon nehéz előkaparni!” A matematika felvételik javítása közben nem csak a jó megoldások hiánya, hanem a nyelvtani és nyelvhelyességi hibák tömkelege keserített.

Családomban megtapasztaltam, hogy az olvasásból dicséreteket halmozó első osztályos lányom mindent tud kívülről, de olvasni egyáltalán nem tud. A tankönyv és a módszer (szóképes olvasás) olyan rossz, hogy egy jól memorizáló gyerek nem is fog jól olvasni. Lányomat két nap alatt otthon megtanítottuk olvasni, de ezt nem éreztem jó megoldásnak.

Később össze tudtam hasonlítani, hogy mit ad a gyerekeimnek egy Piarista Gimnázium, illetve egy budai „jó” gimnázium, érzékelttem azt a többletet, amely az egyházi iskolában az iskolai közösség kialakulására fordított energiákból fakadt.

Összefoglalóan: az oktatáspolitikai irányításba azért szerettem volna beleszólni, hogy 1) a centrális oktatásirányítás helyett plurális iskolarendszer jöjjön létre, amelyben a közösségeknek (szülőknek) nagyobb mozgásterük van, és legyen lehetséges a valódi, a család értékrendje sze-



rinti iskolaválasztás; 2) legyen szabadabb az oktatás tantervi szabályozása, szülessenek új tankönyvek, amelyek értékorientáltak és új módszertani lehetőségeket is nyújtanak; 3) tekintsük át a kötelező tanterveket, és alakítsuk olyanná, amely nagyobb érdeklődést vált ki a gyerekekből annak érdekében, hogy használhatóbb, ugyanakkor elmélyültebb tudást adjon az iskola.

2. A rendszerváltás egyik fő kérdése a kontinuitás/diszkontinuitás problémája volt. Mit lát(ott) folytonosnak és mit teljesen újnak, ha az 1989 eleji és 1990 végi „oktatáspolitikázást” hasonlítja össze?

Politikai szinten megjelent a plurális iskolarendszer kiépülésének lehetősége 1990-ben. A gyakorlatban, a „végeken” azonban ennek pozitív hatása nem volt érzékelhető. Mivel nagy rendszerek demokratikus eszközökkel történő átalakítása csak kontinuitással mehet végbe, ezért a változások sikeréhez széleskörű konszenzus kellett volna. 1989-ben a diszkontinuitásra még volt szélesebb társadalmi igény, de ez az igény a helyi szintű előnyök hiányában és az éles politikai harcok miatt folyamatosan csökkent, az oktatáspolitikai viták pártpolitikai szintre tevődtek át.

3. Kik voltak akkoriban az oktatáspolitikai legfontosabb szereplői? Kiket tekintett a szövetségeseinek?

Az oktatáspolitikai legfontosabb szereplőit talán két táborba lehetne sorolni. Egyik csoportba sorolom a kontinuitást, és ezzel saját egzisztenciájukat is féltő oktatási szakembereket, akiket a rendszerváltást ellenző politikai erők vettek szárnyaik alá. A másik csoportba sorolom a diszkontinuitást a rendszer alaposabb ismerete nélkül kezdeményező politikusokat, akik felsőoktatási szakemberekre és korábban a világnézetük miatt háttérbe szorított pedagógusokra, valamint a pedagógusi pályáról kiszorítottakra, tehát a politikai változást sürgetőkre tudtak elsősorban számítani. A két tábor közti szakadék és szakmai kötelékek miatt a szerves változást előkészítő ún. kísérleti iskolák és kutatók igyekeztek „kívül maradni”, de egyre többen sorolódtak be pártpolitikai viták hatására a változást ellenzők táborába. A pártpolitikai küzdelmek a változást sürgetőket is megosztották 1991 után, és viszonylag hamar felváltották a szakmai vitákat a pártpolitikai küzdelmek. A konszenzus megteremtéséhez szükséges politikai kultúrát a korábbi diktatúra kiölte.

Én 1990-tól a Keresztény Pedagógus Kamarában, majd a KDNP oktatási műhelyében találtam olyan szakembereket, akikkel jól tudtunk együtt gondolkodni, dolgozni. A KDNP első oktatáspolitikai koncepciójában megfogalmazottak (Gödöllő 1992) nagy része ma is aktuálisnak tekinthető és a program vállalható.

4. Kik voltak a legkeményebb vitapartnerei? Milyen kérdésekben kellett megvívnia a legnagyobb csatákat?

Oktatáspolitikai vitákat a közoktatási törvény tervezetéhez kapcsolódóan szervezett fórumokon folytattam. Lényegében egy elvi és két gyakorlati kérdéssel kapcsolatban kellett nagy vitákat folytatnom. Az egyik az egyházi-felekezeti oktatási intézményrendszer egyenjogúvá tétele, az egyházi iskolák finanszírozásának kérdésköre. A másik a nevelés, az iskolai nevelés értékrendjének kérdésköre volt.

Legkeményebb vitapartnereim az SZDSZ oktatáspolitikusai voltak, de nem szívesen nevezem meg őket. Ma nem tartom őket ellenfeleknek, hanem vitapartnereknek. Szakmai beszélgetésekre az elmúlt évek alatt többször kerítettünk sort néhányukkal, és egyértelművé vált, hogy vitáink a sematizálásból, a fogalmak definiálatlanságából, ugyanakkor politikai felhangjából és a problémák leegyszerűsítéséből fakadtak. A lényegben, a plurális iskolarendszer fontosságában egyetértünk.

Az iskolarendszer vonatkozásában vitáim jóval kisebbek voltak, mint a fenti, elvi kérdésekben. Ennek oka az, hogy az iskolarendszert csak szükséges feltételnek tartom, nem sorolom a célok közé bármelyik struktúra megvalósítását, vagy megsemmisítését.

Kiemelném még azt a küzdelmet, amelyet a kistelepülések iskolái érdekében folytattunk. Ez a kérdés sokkal nagyobb horderejű, mint amekkorát az oktatáspolitikai ma a kistelepüléseken folyó oktatásnak tulajdonít [Szilágyiné Szemkeő Judit (2008) *Faluközösségek és iskoláik. A falu, Ősz*, pp. 35–42.]. Sikerült több minisztérium (MKM, FM, BM, NM, PM) összefogását helyettes államtitkári szinten létrehozni a kistelepülések iskolái érdekében, de a politikai döntésekre már nem jutott idő. Kudarcként élem meg, hogy azóta sem valósult meg az a koncepció, amelyet akkor kidolgoztunk, és amely ma is életképes lenne.

A szakmai műhelybeszélgetésekben szinte minden vitában lépés történt a konszenzus irányában. A politikai felhangok miatt azonban valódi konszenzus éppen az értékrend vonatkozásában nem jött létre.

5. *Volt egy stabil, koherens értékrend, amely a döntési helyzetekben vezérelte?*

A keresztény értékrendem minden döntésem befolyásolja, így az oktatáspolitikai döntéseimet is.

6. *Mely elképzeléseit sikerült megvalósítania, s melyeket nem? Miben látja a sikereinek vagy kudarcainak okát?*

A kérdés megválaszolása nagyon fontos számomra, hiszen az elért sikerek és kudarcok elemzése adja a továbblépés lehetőségét.

Döntési pozícióban soha nem voltam, csak a döntéshozatal előkészítésében volt szerepem. Mádl Ferenc miniszter úr kért fel a helyettes államtitkári feladatok ellátására, 2003-tól megbízott helyettes államtitkár voltam. Milyen területeken érzem, hogy befolyással voltam a döntéshozatalra?

– A tankönyv-liberalizáció érdekében sok belső és nyilvános vitában tettem le a voksom a tankönyvpiac megnyitása mellett. Képzettünk és megvalósítottunk olyan pályázati rendszert, amely a kiadókat versenyeztette, a nyertesek kiadványait minden iskolai könyvtárnak megvásároltuk és elküldtük. Környezetvédelmi és más lexikonok, tanulást segítő könyvek jutottak el így minden iskolába. (Az iskolák zöme jól sáfárkodott a segítséggel, kudarc volt, hogy több iskolában még egy könyvtári polcot sem hoztak létre, és a könyvek nem az iskolába kerültek.)

– A közoktatási törvény előkészítésében és megfogalmazásában, az egyeztetésekben betöltött szerepem fontosnak tartom. Fontosnak tartom azt, hogy az egyházi iskolák újrarendelésének lehetőségét megteremtettük a törvénnyel és a kapcsolódó jogszabályokkal.

– A civil és szakmai szervezetekkel való kapcsolatok felvétele, az oktatáspolitikai szervezetek létrehozása, működésük jogszabályi hátterének megteremtése, az oktatáspolitikai döntéshozatal demokratikusabbá tétele.

– Fontosnak tartom a NAT előkészítésében betöltött szerepem. A NAT alapelvek körül igen nagy volt a politikai és szakmapolitikai vita, de a NAT előkészítésében olyan konszenzust sikerült létrehozni, amelyre szívesen gondolok vissza. Kialakult egy olyan szakmai személyi struktúra, amelyben neves pedagógiai szakemberek vállaltak koordináló szerepet. Sokukat említhetném, közülük Ballér Endrét és Szabenyi Pétert emelem ki, akik már eltávoztak közülünk. A NAT előzetes 1994-es kiadványát összehasonlítva az 1996. évi hivatalos NAT-al, bárki megállapíthatja, hogy az előkészítő munka megfelelő és egyeztetett volt. A kontinuitás jelként fogható fel, hogy a korábbi munkakapcsolat alapján a NAT 1996-os elfogadásáig több egyeztetésre is meghívást kaptam Báthory Zoltán helyettes államtitkártól.

– A NAT alapelvek kidolgozásában miniszteri döntés alapján kaptam fontos szerepet. A NAT alapelvek 1996-os eltörlése miatt ezzel a témával a kudarcok között foglalkozom.

A kudarcok okairól

A NAT alapelvek kidolgozásának munkája fontos dokumentum elfogadásával, de politikailag kudarccal végződött, hiszen 1996-ban az alapelveket a következő kormány eltörölte.

A NAT alapelvek kudarcának okát részletesen is elemeztem az utóbbi években. Alaposabb elemzésre az készített, hogy megismertem az ausztrál oktatáspolitikai alapelveket (2005-ben



elfogadott dokumentum). A két dokumentum elvi szinten nagyon hasonló, ennek ellenére az elfogadottságuk és ez által eredményességük lényegesen eltér egymástól. A magyar dokumentum elvileg két évig volt érvényes, de mindvégig politikai jellegű viták keresztüztében állt, a pedagógus társadalmat valójában nem érintette meg. Az ausztrál dokumentum kiadása után igen gyorsan az iskolák széles körében elfogadottá vált. Nagyon foglalkoztatott, hogy mi lehetett a két dokumentum elfogadottsága közti eltérés oka, ezért az okokat megpróbáltam alaposabban feltárni. Elemzéseim alapján három pontot emelek ki. Ezek általában ott rejlenek a magyar oktatásirányítás kudarcai mögött. Az oktatáspolitikai intézkedések kudarcához vezet:

- az oktatáspolitikai célok konszenzuson alapuló és világos megfogalmazásának hiánya, ezáltal a belső kohézió feltételeinek és a külső érdekérvényesítő képességnek (többek között finanszírozási feltételek biztosításának) hiánya;
- a tervezett változások iránti társadalmi igény hiánya a pedagógusok és a szülők nagy részének szintjén, a diszkontinuitástól való félelem;
- az előkészítő munka hiánya, vagy nem megfelelő módja, a plurális igények kiszorítására való törekvés minden oldalról.

Konkréten megfogalmazom a fentieket a NAT alapelvek vonatkozásában is:

- Nem sikerült politikai szinten megértetni, hogy a közoktatás rendszerének működését azért kell konszenzuson alapuló központi elvekkel összefogni, hogy maga a rendszer sokszínű lehessen. Az intézményrendszer eleget tudjon tenni a plurális igényeknek, minél szélesebb társadalmi támogatottsága legyen (szülők, nagyszülők), amelyek lehetővé teszik a különböző nevelési és pedagógiai programok egymás mellett élését, a pedagógusképzés és továbbképzés rendszerének sokszínű kialakítása mellett.

- A pedagógusok konzervatív módon gondolkoznak, ragaszkodnak a bevált módszereikhez. Diszkontinuitástól való félelmükben politikailag is befolyásolhatók.

- Nem volt idő, és vélhetőleg anyagi forrás sem lett volna arra, hogy széleskörű felmérést és egyeztetést végezzen az oktatásirányítás szakemberekre támaszkodva. Nem volt meg a kölcsönös bizalom az oktatáspolitikai irányítás és a kutatók között. Ausztráliában a politikai konszenzus után két éves kutatási folyamat és kísérleti megoldások vezettek a sikerhez, amelynek fontos eleme volt az intézmények szintjén érzékelhető megfelelő érdekeltségi rendszer kialakítása is. Az ausztrál sikernek kiemelkedően fontos része volt az igények feltárása és az igények megteremtése.

Erdélyi fiatalok politikához való viszonyának kutatása közben felmerülő problémákról

Tanulmányom részét képezi egy nagyobb lélegzetű munkának, melyben arra vállalkozom, hogy empirikus kutatások alapján feltárjam: mi jellemzi az erdélyi fiatalok politikához való viszonyát. Jelen írás az elemzés során felmerülő elméleti problémák tárgyalására helyezi a fő hangsúlyt.

Empirikus kiindulópontomat két kutatás képezi: elsősorban egy 2004-ben, székelyudvarhelyi utolsó éves középiskolások körében végzett vizsgálat és egy kolozsvári, a BBTE-n tanuló egyetemisták körében végzett kutatás. Emellett figyelembe veszem a hasonló témájú magyarországi és romániai kutatások eredményeit is. Az általam végzett vizsgálatok konceptualizálása és operacionalizálása során jelentős mértékben támaszkodtam az elmúlt másfél évtized kutatási előzményeire. Így arra is lehetőség nyílik, hogy az eredmények értelmezésében támaszkodjam a nemzetközi szakirodalom legfontosabb megállapításaira.

Az aktív állampolgárság szempontjából két csoportot hasonlítok össze. A középiskolás csoport még első szavazása, tehát politikailag felnőtté válása előtt áll, az úgynevezett praepolitikai fázisban van. Az egyetemisták csoportja életkorát tekintve már potenciálisan aktív állampolgár. Az utóbbiak „a politikai kultúra vizsgálatában kiemelt célcsoportot jelentenek, mert mobilitásuknál és strukturális szerepüknel fogva a nyilvános szféra aktív szereplői, illetve mint jövőbeli értelmiségiek a közösségeik opinion leadereit képezik”.¹

A vizsgált populációkat az eltérő életkori sajátosságokon túl *térbeli* különbségek is jellemzik. A középiskolásokat kisvárosi környezetben, míg az egyetemistákat nagyvárosban kérdeztük meg. Az összehasonlíthatóság mellett szól, hogy a kolozsvári egyetemisták jó része a középiskolásokéhoz hasonló nagyságrendű környezetből származik és ideiglenesen, a felsőoktatásban való részvétel ideje alatt tartózkodik nagyvárosi környezetben. Azt a kérdést azonban, hogy mennyiben érhető tetten lokális sajátosságok az egyes csoportok politikai kultúrájában, nem választhatjuk külön az *oktatási szint* és az *életkor* hatásától.

A demokráciához való viszonyt alakító tényezők közül azt vizsgálom, hogy mit jelent ez a fogalom a diákok számára, milyen képük van a demokráciáról általában és ennek romániai vetületeiről, valamint, hogy milyen értékeket tartanak beletartozónak. A fiatalok *politikához való viszonyát* alakító tényezők részének tekintem a politikai érdeklődést, tájékozódást, a politikai tájékozottságot, véleményeket és cselekvési mintákat. A demokráciához és a politikához való viszony együttesen a *politikai kultúra tartalmát* alkotják.

Jelen írás tehát a konceptualizálás és operacionalizálás során felmerülő fontosabb elméleti problémák némelyikét veti fel.

¹ Habermas (1982), idézi Péter László: Az aranykorszak örökösei? A politikai szellem fenomenológiája. Szociológiai tanulmány a romániai átmenetről a BBTE diákjainak példáján, *WEB* 2002/10, p. 16.



Bizonytalanság vagy mozgástér? Mi (nem) tartozik a politikai és állampolgári kultúra fogalmába?

Az elmúlt évtizedekben nagy számú kutatás foglalkozott a politikai kultúrával. A kutatások csoportosíthatók időbeli, térbeli dimenziók, kutatói szándékok és ettől nem teljesen függetlenül a szűkebb tárgykörök alapján. Főbb választóvonalaknak az 1989 körüli eseményeket, a kelet-nyugat irányt, a feltáró versus értelmező kutatási célt tekintem, de ez a kép természetesen mindegyik dimenzió mentén finomítható.

A nagyszámú kutatás ellenére a szakirodalomban található megközelítések egy sor kérdést nyitva hagynak. A fogalom néhány évtizedes története alatt még nem volt olyan időszak, amikor konszenzus uralkodott volna a politikai és állampolgári kultúra definíciójában. A politikai bal- és jobboldal, valamint a demokrácia jelentése szintén tartalmi szficitekkel és deficitekkel küszködik. A politikai kultúra definíciók többsége tág körű, ezekbe egyes kritikusok szerint szinte minden politikai jelenség besorolható, a fogalmak parttalan jelentéstartománnyal bírnak.² Az alfejezet címe – a bizonytalanság vagy mozgástér – azt próbálja megragadni, hogy a politikai kultúra fogalmának definíálási sajátosságai többféleképpen értelmezhetők. Bonyolulttá teheti az eligazodni vágyó kutató dolgát, hogy nincs konszenzuálisan kikristályosodott, univerzálisan alkalmazható meghatározás, ugyanakkor a választás szabadságát is jelentheti, hogy ki-ki azokat az elemeket emeli be elemzésébe, amelyeket saját modelljében leginkább hasznosíthat.

Saját elemzésünk a gazdag kutatási hagyományok kontextusában kapcsolódik mind az ötvenes-hatvanas évek amerikai iskoláihoz, mind a kilencvenes évekbeli közép-kelet-európai vizsgálatokhoz, mind pedig a romániai politikai kultúra-kutatásokhoz. A politikai kultúra *definíálásában* az Almond és Verba által bevezetett értelmezésből és tipológiából valamint annak kritikáiból indulok ki, továbbá támaszkodom néhány közép-kelet-európai kutató megközelítésére. Az *elemzés* során használom a Szabó és Örkény által hasonló témában végzett kutatás elemzési logikáját,³ a hazai rendszerspecifikumok értelmezésében támaszkodom a Kiss Tamás által felvetett problémákra,⁴ végül az országos eredményekkel való összehasonlítás céljából hasznosítok egyes, a magyar szakirodalomban Simon János által meghonosított elemzési mintákat.

Almond és Verba megközelítése nyomán elemzésem a politikai kultúrát több aspektusból célozza meg. Egrészt vizsgálom, mint *folyamatkultúrát*, amely a törésvonalak érzékelésével, az egyes nemzetek egy-egy tagjával szemben tanúsított attitűdökkel operacionálizálható, másrészt, mint *policy kultúrát*, azaz a választói preferenciákat, az intézmények megítélését, a mozgósíthatóságot. De beszélhetünk *rendszerkultúráról* is, amennyiben a demokrácia, illetve a romániai demokrácia elfogadottságát mérjük.⁵

2 Simon János (2004) *A politikai kultúra színekei*. Századvég, p. 305.

3 Ez a megközelítés a Percheron-i szocializáció-értelmezésen alapszik, mely az interakció, elsajátítás és alkalmazkodás együttes folyamatjellegét hangsúlyozza a politikai állampolgárrá válás során. Erről bővebben lásd: Szabó Ildikó & Örkény Antal (1998) *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány.

4 Ezekről a problémákról részletesebben az alábbi tanulmányban olvashatunk: Kiss Tamás (2002) *Demokrácia?! A kolozsvári diákok politikai kultúrájának elemei*. *Régió*, No. 3.

5 Almond & Powell (1978) idézi Fuchs, Dieter: *The Political Culture of Unified Germany*, Discussion Paper FS III 98–204., Wissenschaftszentrum Berlin, 1998. <http://bibliothek.wz-berlin.de/pdf/1998/iii98-204.pdf>; Reisinger, William M. (1995) The renaissance of a rubric: political culture as concept and theory, *International Journal of Public Opinion Research*, No. 4.; Almond, Gabriel & Verba, Sidney (1997) *Állampolgári kultúra*. Bevezetés a politikai kultúrába. *Szociológiai Figyelő*, No. 1–2.

A politikai kultúra tartalmának *operacionalizálása* során tehát a politikai érdeklődés és tájékozódás, a politikai vélemények és a politikai cselekvések dimenzióiból épül fel az empirikus vizsgálatok eredményei alapján a fogalom. Az, hogy a politikai tájékozottság mennyiben tekinthető egy analitikus megközelítésben a politikai kultúra alkotóelemének, módszertani problémaként vetődött fel.

Kelet-európai sajátosságok

Az empirikus politikai szociológia egyik kérdése, hogy állampolgárként, egyénként, csoportként hogyan lehet berendezkedni a rendszerben jelenlevő bizonytalanságokra, képlékenységekre, a folyamatos változásokra? Milyen állampolgári stratégiák születnek a változó valósággal, a kognitív diszzonanciákkal való együttélésre? Feltételezésem és eddigi kutatási tapasztalataim alapján az egyik ilyen stratégia az eligazodás mellőzése. Egy másik, saját energiaráfordítást kímélő alternatíva lehet a kínálat egyes „hozzáférhető, emészthető” elemeinek felhasználása (pl. retorikai elemek, így a nemzeti és nemzetiségi retorika).

Az alábbiakban három alapvető sajátosságra hívom fel a figyelmet, amelyek a nyugati, „felnőtt” demokráciákkal való összehasonlításban jellemzik a romániai demokratikus rendszert.

A pártok politikai orientációi és értékközvetítésük változásai

Számolnunk kell azzal a romániai és kelet-európai sajátossággal, hogy a politikai pártok közötti eligazodás, azok elhelyezése problémákba ütközik. Néhány posztszocialista pártrendszer ugyanis önmagában sajátos: több pártprogram tartalmaz úgy jobboldali, mint baloldali értékeket. Ezért a pártok elhelyezése a hagyományos baloldal-jobboldal skálán sem egyszerű. Nem könnyű a pártok változásait sem nyomon követni. A kampány időszakában ezek a „kilengések” felerősödnek, részint a bizonytalan szavazók szimpátiájának megszerzéséért folytatott harcban, részint a többséginek vélt közhangulat rezdüléseihöz való igazodási kísérletek során.

Tehát a pártok értékközvetítő mechanizmusaival nem jár feltétlenül együtt az értékek következetes képviselete. Mivel erre nem hagyatkozhat a választó, más eszközökhöz kell folyamodnia választási stratégiáinak kialakítása során. Ilyen eszközök lehetnek a pártok által közvetített retorikai üzenetek, a pártok gazdaságpolitikája. A román nemzetiségű diákok – 2000-ben végzett felmérésünk alapján – úgy tűnik, leginkább a különböző gazdaságpolitikai kérdések mentén tagolódnak.

A romániai politikai paletta fontos sajátossága, hogy két egymástól gyökeresen eltérő struktúraként jelenik meg a román és a magyar nemzetiségű választók számára. Míg a román nemzetiségű diákok pártok között választhatnak, addig a magyar nemzetiségűek a parlamentben való etnikai képviseletre mondhatnak igent vagy nemet. Mivel valamilyen román párt hangsúlyozza nemzeti jellegét,⁶ azt gondolom, hogy a román fiatalok előtt is csak formálisan áll a választás lehetősége abból a szempontból, hogy ők inkább pártok között, mint ideológiák között választhatnak.

⁶ A nemzeti eszme kiterjedt a romániai politikai spektrumon, palettán. Verdery (1996) idézi Haddock, Bruce & Caraiani, Ovidiu (2002) Legitimacy, National Identity and Civil Association. In: *Nation and national ideology past, present and prospects*, Center for the History of the Imaginary – New Europe College.



Az emberek közötti törésvonalak nem a politikai bal-jobb oldalak mentén húzódnak

Ez a jelenség több tényezővel függhet össze. Az egyik sajátosság az lehet, hogy az átmenetben lévő társadalmak legégetőbb problémáit a politikaiak előtt a szociális, társadalmi, etnikai feszültségek képezik.

Egy másik ilyen jelenség, hogy a pártok is igyekeznek új törésvonalakat képezni a megcélzott szavazóbázisok között, illetve, hogy retorikájuk egyaránt tartalmazhat, hangsúlyozhat a klasszikus felosztás szerint eddig baloldalinak és jobboldalinak minősült értékeket. Ez utóbbi jelenség egyre több társadalom politikai pártjainak általános jellemzője.

Egy további tényező az a politikai tudatbeli sajátosság, amely több szerző szerint a kelet-közép-európai, átmenetben lévő társadalmak jellemzője. A folyamatot, melynek során az állampolgárok egy része a múlt rendszer facilitásait (például: az anyagi biztonság, foglalkoztatottság, lakáshelyzet, munkahelyi előrejutás területén jellemző kiszámíthatóság) ötvözné az új rendszer kedvező elemeivel nevezhetjük *szelektív demokratizálódásnak*.

Egy következő probléma magának a politikai bal-jobb mérőskálának a működési deficijtje, amely a maga során módszertani problémaként is több évtizedes múltra tekinthet vissza,⁷ a felváltására felkínált alternatívák mellett mai napig használatban maradt. Mivel azok az empirikus források, amelyekkel saját adataimat össze kívánom hasonlítani, használják ezt a felosztást a demokráciához való viszony egyik alappilléreként – itt elsősorban a Simon János által Fuchs és Klingemann nyomán adaptált elemzési logikára gondolok –, a továbbiakban indokoltnak látom az alkalmazását.

Kelet-nyugat, kelet-kelet különbségek a politikai kultúrában

Bár a szakirodalom elsősorban az európai politikai kultúrák között fellelhető kelet-nyugat különbségeket tematizálja, a posztkommunista társadalmakban összehasonlító igényrel készült vizsgálatok révén egyre többet tudhatunk meg arról, hogy milyen heterogének maguk az átmenetben lévő mikro- és makrorégiók.

Kelet-nyugat különbségekről beszélhetünk a politikai kultúra egyes szintjein, így a politikai szokások, diskurzusok, szubkultúrák, az ideológiák és intézmények szintjén vannak tehát eltérések. A *politikai szokások* szintjén fellelhető különbségre példa a *politikai-lag némák* csoportjának nagyobb aránya Kelet-Európában.

A *politikai diskurzusok* szintjén ezek sokféleségét, heterogenitását említhetjük meg, de kelet-európai sajátosság az egymás mellett elbeszélő, egymást kiszorító *politikai szubkultúrák* léte is. Ezek a jellemzők *fragmentált politikai kultúrához* vezetnek, veszélyeztetve a rendszer stabilitását. Egyes kutatók szerint az ideológia szintje, melyen megszerveződnek, cselekvésprogrammá alakulnak az egyes szubkultúrák politikai diskurzusai, teljességgel hiányzik a kelet-európai térségben. További kelet-nyugati különbségek ragadhatók meg a *politikai intézmények* szintjén. Juan Linz szerint ezek az intézmények keleten nem folytonosak. A szerző egyfajta *eltorzuló körforgásról* beszél, amelyben az új intézmények

⁷ Körösenyi a kilencvenes évek elején a *Politikatudományi Szemlében* megjelent tanulmányával egy sokszereplős vitát indít el a fogalom párt alkalmazhatóságáról. A vita a lap hasábjain zajlott, neves szociológusi, politológusi, történészi, filozófusi hozzászólásokkal. Körösenyi tanulmánya az 1993/3-as lapszámban olvasható, az erre reagáló írások pedig az 1994/3-asban. A vita hozzászólói: Arató András, Vajda Mihály, Angelusz Róbert, Tardos Róbert, Tóka Gábor, Kovács András, Gyurgyák János, Fricz Tamás, Csizmadia Ervin, Szakolczai Árpád és végül újra Körösenyi András.

helyét életre keltett, de átformált régiók veszik át. Ugyanakkor a szubkulturákat folytonosakként tételezi, tehát az „intézménycsinálók” azonosak maradnak.

Kelet felől tekintve a korábbi összehasonlításokat, ennél árnyaltabb a kép. Arra, hogy túlzott leegyszerűsítés lenne a nyugat és kelet között húzni meg a határt, a posztkommunista társadalmakat ezáltal homogéneknek tekintve, a kilencvenes évek első felétől több kutató igyekszik felhívni a figyelmet.⁸ A közép- és kelet-európai térség társadalmában négy évtizeden keresztül fennálló rendszerek tehát nem voltak teljesen azonosak. Az egyes társadalmakat meghatározó korábbi történeti hagyományok, illetve a rendszerváltozások mikéntjének sajátosságai további heterogenizálódást eredményeztek Európa térképének ebben a szegletében. Az 1990-es évek elején készült nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményei alapján Simon arra következtetésre jut, hogy a politikai kultúra szempontjából „a régió országai között az egyik legfontosabb törésvonal a történelmi hagyományok, valamint a keleti „ortodox etika” és a nyugati „protestáns-katolikus etika” mentén húzódik. Ezeket nevezhetjük ideologizált-tradicionális és szekularizált-pragmatikus társadalmi rendezőelveknek is”.⁹

Ugyanakkor hasznunkra lehet a kelet-közép-európai térséget jellemző politikai kultúrák között meghúzódó *hasonlóságok* figyelembe vétele is. Bár a magyarországi politikai kultúrára vonatkozik az alábbi két megállapítás, azt gondolom, hogy a saját vizsgálatok helyszínét képező tágabb térségben szintén érvényesek. Az egyik Ágh Attila észrevétele, aki szerint a *tűlpártosodás veszélyezteti a civil társadalom kibontakozását*. Szerinte ugyanis a politikai kultúrát elsősorban a társadalmi mozgalmak alakítják, ezek pedig rövid életűek, korán intézményesednek és elvesztik rugalmasságukat.¹⁰ A másik Gerő András megjegyzése. Ő az egyén és a környezet felé irányuló eltérő elvárásokat tartja térségi jellemzőnek. Azt mondja, hogy az egyén tágabb környezetétől európeér magatartásmódot vár el, míg saját szűk körétől elfogadja a játékszabályok kikerülését is.

Az említett hasonlóságok mellett további kelet-közép-európai sajátosságot képez, amely rányomja bélyegét a politikai kultúrára, hogy az átmenet éveiben kevés előrelépés történt a választások közötti kormányzati elszámoltathatóság¹¹ tekintetében, ennek pedig megvannak a maga, nem elsősorban gazdasági „költségei”, hanem a politikai érdeklődés és a politikai bizalom hiányához járulnak hozzá.¹²

Összegzés

A fentiekben néhány olyan problémával foglalkoztam, amelyek egy a politikai kultúra tárgykörébe sorolható empirikus elemzés előkészítése során merültek fel.

8 Ágh 1998, Evans-Whitefield 1993, Kitschelt 1995; idézi Enyedi Zsolt (2004) Pártpolitika a posztkommunista világban és Nyugat-Európában. *Politikatudományi Szemle*, No. 3. p. 136. Ugyanerről lásd továbbá Enyedi Zsolt (2005) Párhuzamos és széttartó tendenciák. Ezredfordulós pártpolitika a posztkommunista világban és Nyugat-Európában. In: Gazdag Ferenc (ed) *A kibővített Európai Unió: Hatalom, választások, külpolitika*. Kodolányi Főiskola.; valamint Fricz Tamás (2001) Politikai kultúra az új kelet-közép-európai demokráciákban. *Pro Minoritate*, Tavaszi.

9 Simon János (2004) *A politikai kultúra színeképei*. Századvég, p. 378.

10 Ágh, 1996, idézi Enyedi Zsolt (2004) Pártpolitika a posztkommunista világban és Nyugat-Európában. *Politikatudományi Szemle*, No. 3. p. 124.

11 A fogalom angol megfelelője az accountability, a román nyelvben talán a responsabilizare kifejezés fedti leginkább a jelentését.

12 Rose-Ackerman, Susan (2007) From Elections to Democracy in Central Europe. Public Participation and the Role of Civil Society. *East European Politics and Societies*, Vol. 21. No. 1. p. 32.



Az elméleti problémák között szerepelt az, hogy hogyan definiáljuk a politikai kultúra, a demokrácia illetve a politikai bal- és jobboldal fogalmait, amelyekhez az elmúlt évtizedek során gazdag teoretikus és empirikus jelentéstartalmak, továbbá időről-időre vitatott és nyitva maradt kérdések halmozódtak fel.

Az elméleti és empirikus megközelítések hasznosítása során elengedhetetlennek látom annak a kérdésnek a megfontolását, hogy mennyiben alkalmazhatók bizonyos tipológiák, eszközök egy, az illető eszköz, tipológia származásától eltérő kutatási „terepen”.

A fentiekben olvasható problémalista terjedelme láttán arra a következtetésre juthatunk, hogy nem kis kihívást jelent a politikai kultúra témájában számottevőt, maradandót hozzátenni a meglévő szerteágazó megközelítésekhez. Nehéz újat mondani egy több évtizedes hagyományokra visszatekintő, vitatott kérdésekből álló komplex problémáról.

A továbbiakban, az említett nagyobb lélegzetű munka következő lépéseként, az empirikus eredmények alapján analitikusan közelítem meg a vizsgált populációk politikai kultúráját, és arra törekszem, hogy az eddigi, többnyire részlelemzések szintjét átlépve, a tapasztalatok alapján új elméleti típusokat állítsak fel, miközben próbálok a politikai kultúra egyes elemeinek egymáshoz való viszonyát újradefiniálni, átértelmezni.

Sólyom Andrea

Iskolai szegregáció – másképpen

Az iskolai szegregáció problémáját többféleképpen is meg lehet közelíteni. Jelen tanulmány¹ célja az egyik lehetséges megközelítés bemutatása, illetve annak gyakorlati megragadása. A dolgozat elsősorban gyakorlati, saját empirikus elemzésen alapul. A vizsgálat területe a budapesti agglomerációs gyűrű, a vizsgálat tárgya a települések közötti iskolázottsági különbségek, illetve azok 1980 és 2001 közötti változása. A téma elemzésére egy kevésbé elterjedt módszert, a szegregációs indexek módszerét alkalmazom, ez indokolja az időintervallum kiválasztását is. Ezen módszer ugyanis településszintű és teljes körű, tehát nem mintavételen alapuló adatokat igényel, amelyek legegyszerűbben a népszámlálásokból nyerhetőek ki. Az elemzett időpontok így: 1980, 1990 és 2001.²

A Budapesti agglomeráció

A vizsgált időintervallumban markáns átalakulás zajlott (és zajlik még ma is) Budapest agglomerációs övezetében, amely jelentős társadalmi átrendeződéssel jár együtt. A társadalomszerkezet gyors változásának elsődleges oka a szuburbanizáció, azaz a nagyszámú betelepülő lakos megjelenése az övezetben, és ezzel párhuzamosan a ki- és átköltözések elszaporodása. A népességmozgással végbemenő folyamatok számos következménnyel járnak, a hirtelen lakosságnövekedés és lakosságátrendeződés egyik velejárója a települések közötti térbeli társadalmi elkülönülés, a szegregáció megjelenése illetve erősödése. Az elkülönülés alapja az újonnan betelepülők lakóhely választásának célirányos volta, a beilleszkedési lehetőségek gyakori hiánya, bizonyos esetekben az elkülönülés tudatos igénye. A Budapesti agglomeráció esetében ráadásul nem csak a hagyományos értelemben

¹ A tanulmány alapját a budapesti agglomeráció egyes jelenségeivel, problémáival foglalkozó (a Corvinus Egyetem Ph.D. képzésének keretein belül készülő) doktori disszertációm egyik alfejezete képezi.

² KSH (1980) Az 1980. évi népszámlálás területi adatai, Pest megye. KSH (1990) Az 1990. évi népszámlálás területi adatai, Pest megye. KSH (2001) A 2001. évi népszámlálás területi adatai, Pest megye.

vett szuburbanizációról, tehát a tehetősebb, magasabb státusú népesség fővárosból való kiköltözéséről beszélhetünk, hanem egy jóval alacsonyabb státusú népesség (budapesti életüket, lakásukat fenntartani nem képes lakosság) lakóhely változtatási kényszeréről is. A lakossági kiáramlás tekintetében meghatározó, hogy az eltérő társadalmi rétegekből érkezők, eltérő területeket választanak az agglomerációs gyűrűn belül, így megfigyelhetők, és jól körülhatárolhatóak a magasabb státusúak által preferált területek, és ettől elkülönülten találhatóak az alacsony státusúak kényszerből „választott” új lakóhelyei. A fenti folyamatoknak köszönhetően az agglomerációs településeken élők iskolai végzettségének megoszlása is nagy átalakuláson megy keresztül. Jelen tanulmány célja ezen átalakulások megfigyelése, bemutatása.

Jelen tanulmányban agglomeráció alatt a KSH által meghatározott területet értem, amely: hivatalos adatgyűjtési és tervezési egység valamint kiemelt fejlesztési régió.³ A hivatalos beosztás az agglomerációs övezet összesen 81 települését hat szektorba sorolja, ezek: az északnyugati, a nyugati, a déli, a délkeleti, a keleti és az északi szektorok.⁴

A szegregáció mérése

Elemzésemben a települések közötti szegregáció alapvető vizsgálati módszere az úgynevezett szegregációs indexekkel történő összehasonlítás lesz. Ez a módszer alkalmas a vizsgált terület adott dimenzió mentén fennálló heterogenitásának vagy homogenitásának számszerűsítésére és az időbeli összehasonlításra. A szakirodalom több szegregációs mutatót is számon tart, amelyek közül elemzésemben az egyik leggyakrabban előforduló, legtöbb kutató által elfogadott indexet⁵ használom, az ún. disszimilitás indexet.⁶

3 KSH (1998) Közlemények a budapesti agglomerációról. 8. A budapesti agglomeráció az ezredforduló küszöbén, KSH.

4 Az agglomerációs övezetbe tartozó települések szektoronként:

Északnyugati szektor: Budakalász, Csobánka, Dunabogdány, Kisoroszi, Leányfalú, Nagykovácsi, Pilisborosjenő, Piliscsaba, Pilisjászfalu, Pilisszántó, Pilisszentiván, Pilisszentkereszt, Pilisszentlászló, Pilisvörösvár, Pócsmegyer, Pomáz, Solymár, Szentendre, Szigetmonostor, Tahitótfalú, Ütöm, Visegrád + Remeteszőlős.

Nyugati szektor: Biatorbágy, Budajenő, Budakeszi, Budaörs, Herceghalom, Páty, Perbál, Telki, Tinnye, Tök, Törökbálint, Zsámbék.

Déli szektor: Délegyháza, Diósd, Dunaharaszti, Dunavarsány, Érd, Halásztelek, Majosháza, Pusztazámor, Sóskút, Százhalombatta, Szigethalom, Szigetszentmiklós, Taksony, Tárnok, Tököl.

Délkeleti szektor: Alsónémedi, Ecsér, Felsőpakony, Gyál, Gyömrő, Maglód, Ócsa, Üllő, Vecsés.

Keleti szektor: Csömör, Erdőkertes, Gödöllő, Isaszeg, Kerepes, Kistarcsa, Mogyoród, Nagytarcsa, Pécel, Szada, Veresegyház.

Északi szektor: Csomád, Dunakeszi, Fót, Göd, Örbottyán, Sződ, Sződliget, Vác, Vácrátót + Csörög.

5 Massey, Douglas S. & Denton, Nancy A. (1988) *The Dimensions of Residential Segregation*. The University of North Carolina Press-Social Forces, volume 67:2. pp. 281–315.

6 A disszimilitás index (D) az egyenletességtől való eltérést méri. Értéke azt mutatja meg, hogy a teljes kisebbség mekkora részének (százalékának) kellene elköltöznie ahhoz, hogy eloszlása a teljes területen egyenletes legyen. Az index értéke 0 és 1 között mozog, ahol: D=0, ha a terület maximálisan integrált, azaz a területek között a két csoport megoszlása teljesen azonos, és D=1, ha a terület maximálisan szegregált, azaz a két megoszlás egymást kizáró. Míg az Egyesült Államokban a szegregált területek disszimilitás értékei 60–80 százalék között mozognak, addig Magyarországon a 20–30 százalékos értékek már jelentős térbeli elkülönülésre utalnak.

$$\text{Disszimilitás index: } \frac{\sum_{i=1}^n |t_i \cdot p_i - P|}{[2TP(1-P)]}$$

ahol n = a vizsgált területi egységek száma (db); t_i = az i-edik körzet teljes népessége (fő); T = a teljes terület népessége (fő); p_i = az i-edik körzet kisebbségi aránya; P = a teljes terület kisebbségi aránya.



Szegregációt mindig egy adott, pontosan körülhatárolt területen lehet mérni, a teljes terület kisebb egységei között. Méréséhez szükség van tehát egy nagyobb, lehatárolt területre, valamint több, ezt lefedő kisebb körzetre, amelyek között az elkülönülés mértéke vizsgálendő. Szükség van továbbá két csoportra, ezek között kérdéses a szegregáció mértéke. A két csoport lehet egy kisebbség (diplomások) és a hozzá tartozó többség (nem diplomások), vagy két szélsőséges – ugyanazon dimenzió mentén meghatározott – kisebbség (diplomások és iskolázatlanok).

Az iskolai végzettség alakulása a budapesti agglomerációban

Az iskolai végzettséget vizsgálva, a területi elkülönülés mértékét a következő csoportok között elemzem: iskolázatlanok-iskolázottak; diplomások-diploma nélküliek; iskolázatlanok-diplomások. Fontos megjegyezni, hogy a vizsgált időszakban jelentősen csökkent az alacsonyan, és növekedett a magasan kvalifikáltak száma a terület valamennyi településén. 1980 és 2001 között az iskolázatlanok száma 126 257-ről 41 632-re apadt, míg a diplomával rendelkezők száma 19 880-ról 70 570-re emelkedett. Ezzel a két csoport területbeli aránya megváltozott.

1. táblázat: Az iskolai végzettség szerinti szegregáció az agglomerációs övezetben

	1980	1990	2001
	Dissimilaritás index		
Iskolázatlan-iskolázott	0,110	0,113	0,117
Diplomás-diploma nélküli	0,220	0,219	0,210
Iskolázatlan-diplomás	0,279	0,283	0,267

Forrás: Saját számítások.

2. táblázat: Az iskolai végzettség szerinti szegregáció az agglomeráció városaiban és falvaiban

	Városok			Falvak		
	1980	1990	2001	1980	1990	2001
	Dissimilaritás index					
Iskolázatlan-iskolázott	0,109	0,099	0,107	0,085	0,084	0,098
Diplomás-diploma nélküli	0,191	0,178	0,176	0,160	0,185	0,219
Iskolázatlan-diplomás	0,247	0,230	0,222	0,200	0,229	0,262

Forrás: Saját számítások.

A kapott eredményeket megfigyelve, első ránézésre az időbeli stabilitás tűnik ki. Az eredmények további elemzésével azonban legalább két érdekes megállapítást tehetünk. Feltűnő egyrészt a diplomások többiekétől való határozottabb térbeli elkülönülése – a teljes övezetet figyelve a legmagasabb szegregációs értékeket a két szélső, azaz az iskolázatlan-diplomás csoportok összehasonlításánál láthatjuk – ezt követi a diplomás-diploma nélküli, majd az iskolázatlan-iskolázott csoportok összevetése. Az eredményekből úgy tűnik, a magasabb diplomás aránnyal rendelkező települések jobban elkülönülnek, mint az alacsonyabb iskolázottsággal jellemezhető területek. Jól látszik másrészt a városok és falvak közötti különbség is. Míg a városok esetében nem történt érdemi elmozdulás, addig a falvak te-

kintetében szignifikáns a változás a bemutatott három időpont között. Az agglomerációs övezet városaiban, a teljes területhez hasonlóan, az időbeli stabilitás a jellemző, a vizsgált csoportok közötti szegregáltság foka pedig valamivel a teljes területen tapasztaltak alatt marad. A községek táblázatában a disszimilaritás index azonban azt mutatja, hogy 1980 és 2001 között erősödött a falvak közötti szétválás – egyre jobban elkülönülnek a lakosságszámukhoz viszonyítva több diplomással büszkélkedő falvak. Míg az iskolázatlanok és iskolázottak között mért szegregáció itt sem mutat érdemi változást, addig a diplomások és diploma nélküliek, valamint a diplomások és iskolázatlanok térbeli egyenlőtlensége jelentősen erősödött a két évtized alatt. Az agglomeráció falvai között tehát jelentősebb a legmagasabb befejezett iskolai végzettség alapján történő elkülönülés mértéke és számottevőbb annak erősödése is, mint ugyanez az agglomeráció városai, vagy a teljes településgyűrű esetében. Úgy tűnik, hogy bizonyos falvakban magasabb és jobban nő a diplomások aránya, mint máshol, ami egyes községek egyre inkább városias jellegét adhatja. Mint később látható lesz, ezek a községek nagyrészt az agglomerációs gyűrű nyugati, északnyugati területein fekszenek. Az agglomeráció más községeiben – leginkább a déli, délkeleti községekben – az előbbiekkal szemben a lakók iskolázottsági szintje nem változott az átlagosnál nagyobb mértékben, ezek a települések így feltehetően inkább megtartották eredeti jellegüket is. A kapott eredményeket vizsgálva még egy jelenség kiemelhető. Elsősorban a községek helyzetét vizsgálva látható, hogy a vizsgált időintervallum második felében tapasztalható a jelentősebb változás. 1990 és 2001 között az elemzett index értéke nagyobbat ugrik, mint 1980 és 1990 között, nem meglepő, hogy a rendszerváltás utáni időszak hozta a területen a nagyobb változásokat. Az iskolázottsági helyzethez hasonlóan a ki- és bevándorlások alakulása is eltérően alakul 1990 előtt, illetve az után.

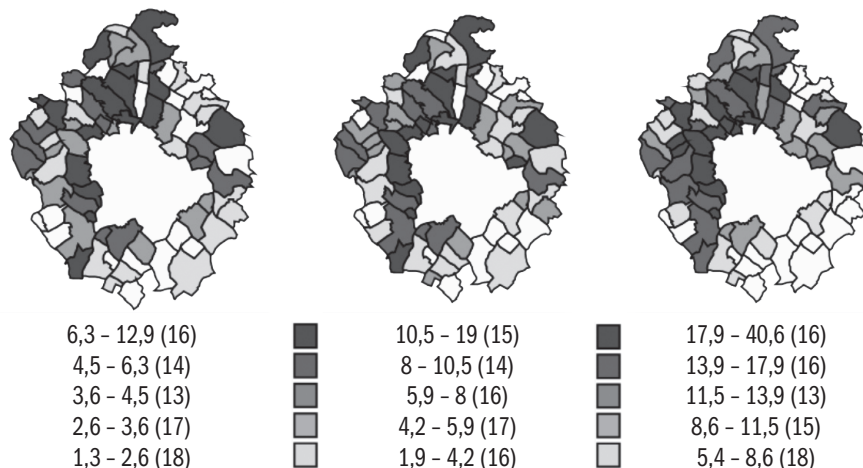
A bemutatott számokból tehát a magasabb diplomás arányú területek egyre erősebb szegregálódása derül ki, amely jelenséget, ha térben megvizsgálunk, még pontosabb képet kaphatunk. A szegregációs indexek a térbeli elkülönülés mértékét képesek bemutatni, a területek közötti elkülönülés mintázatát, és a lehetséges időbeli átrendeződéseket csak további elemzések során, például térképi ábrázolás segítségével deríthetjük ki. Az ábrák valóban jól szemléltetik a magas diplomás aránnyal rendelkező települések egyre nagyobb térbeli közeledését, illetve a teljes terület északnyugati és délkeleti szektorának távolodását. Ha az egyes településeken megfigyeljük a diplomások (1. ábra), vagy éppen az iskolázatlanok (2. ábra) népességen belüli arányát, és ennek időbeli változását, akkor az agglomerációs gyűrű térképén kirajzolódik egy szektorális és egy kör-körös vagy réteges elrendeződés is. Ez a területi struktúra már az elemzés első időpontjában, 1980-ban is egyértelműen létezett, azóta azonban határozottan erősödött, tovább kristályosodott. Egyértelmű, hogy az agglomerációs gyűrű nyugati, északnyugati területei vannak a legjobb (és egyre javuló) helyzetben, ezt követik a keleti (igencsak heterogén) részek, majd a sort erősen leszakadva a déli, délkeleti terület zárja. Mindemellett megfigyelhető a fővárostól távolabb fekvő településekhez képest az ahhoz közelebbiek magasabb státusa, jobb helyzete is.

A területen, különösen a falvak között, és különösen a diplomások körében látott szegregáció magas szintje, és növekedése mögött különböző társadalmi folyamatok húzódnak meg. A városok és falvak közötti jelentős különbség oka elsősorban az lehet, hogy a városok többsége városi mivoltuknak köszönhetően eleve jobb helyzetben volt, szerkezettük, lakosság-összetételük egymáshoz jobban hasonlított – városias volt. Ezzel szemben,



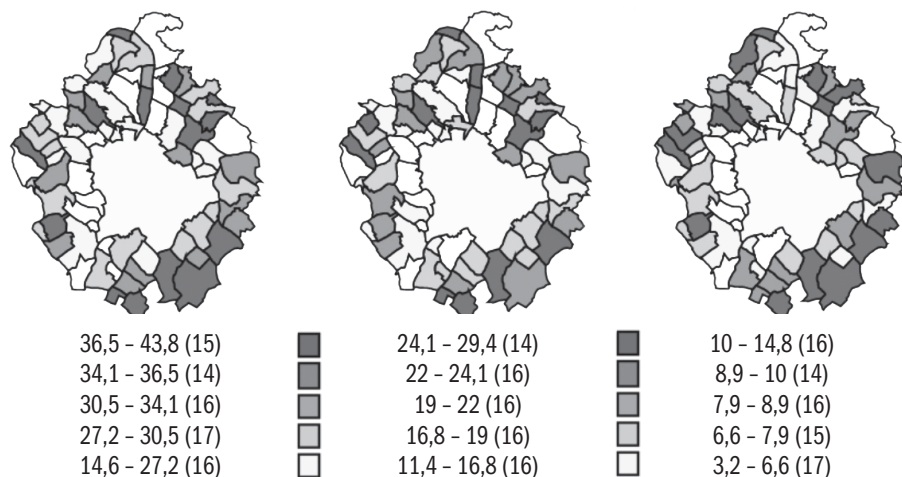
az agglomeráció falvai közül, leginkább a nyugati területeken fekvők, falusi helyzetükből az utóbbi évtizedben közel városi helyzetet tudtak teremteni – népességnövekedésükkel (és az új lakosok igényeinek többé-kevésbé sikeres kiszolgálásával) rohamosan megindultak az urbanizálódás útján. Ez a jelenség egyúttal a város-falu közti különbség elmosódását, és a falvak közötti erősödő széthúzást is magában hordozhatja.

1. ábra: A diplomások aránya a budapesti agglomerációs övezet egyes településein, százalék (településszám) 1980, 1990, 2001



Forrás: saját szerkesztés.

2. ábra: Az iskolázatlanok aránya a budapesti agglomerációs övezet egyes településein, százalék (településszám) - 1980, 1990, 2001



Forrás: saját szerkesztés.

Természetesen feltételezhető, hogy a változásokhoz nagymértékben hozzájárul a Budapestről kiköltözők eltérő iskolai végzettségi szintje, illetve a kiköltözések irányának iskolai végzettség szerinti különbözősége, amely feltételezés egybecseng a Budapestről

induló, sugárszerű kiköltözések elméletével is. Valószínűsíthető, hogy a budai oldalon fekvő agglomerációs települések, kedvezőbb fekvésüknél, helyzetüknél, könnyebb megközelíthetőségüknél, előnyösebb földrajzi adottságaiknál fogva erősebb vonzóerőt jelentenek a magasabban képzett költözők körében, a másik oldalon pedig elérhetetlenek az alacsonyabban iskolázottak számára. Ezek a területek tekinthetők tehát Budapest igazi szuburb területeinek. A másik oldalon, a déli területeken, úgy tűnik nem a klasszikus szuburbanizáció okozza az ott is megfigyelhető népességnövekedést. Minthogy az itt fekvő településeken a diplomások aránya, azaz a magasán kvalifikáltak aránya nem, vagy csak jóval kisebb mértékben nő, úgy tűnik, ez a társadalmi réteg nem, illetve kevésbé szerepel a beköltözők között. A déli szektor vándorlási különbségének 1990 és 2001 közötti pozitív egyenlegéből arra lehet következtetni, hogy az e területet választók iskolázottsági szintje, ezzel pedig társadalmi státusa alacsonyabb, ha nem is a legalacsonyabb. Természetesen a fővárosból való kiköltözések megindulása, egyben a jobb módúak lehetőségeinek szélesedése, és a rosszabb helyzetben lévők gyakori kényszerhelyzetbe kerülése mind a rendszerváltás időszakára, illetve az azt követő évekre tehető.

Gergely Júlia

Az emlékeink olyasvalamik, amelyekért hálásnak kell lennünk

A tanulmány az oral history kutatási módszer háttérében álló elméleteket igyekszik fel tárni.¹ Az oral history típusú visszaemlékezések elsődleges, közvetlen forrásai egy releváns kép felállításának, az élettörténeti emlékek forrásként való alkalmazása rendkívüli hitelességet, természetességet biztosít. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy a szóban elbeszélte történelem, mint emlékezés-gyűjtemény során milyen szerepet játszik maga az emlékezet.

Az emlékezet, mint agyi tevékenység során számos egymástól különálló független folyamat játszódik le.² Az emlékezet életünk egyik szükséges feltétele.³ Egy-egy faj fenntartásához nélkülözhetetlen, hogy képes legyen a rá jellemző tulajdonságokat elraktározni, amelyeket később újra lehet másolni. A fajra jellemző tulajdonságok, azaz a genetikai örökség így lesz része a faj emlékezetének. Ehhez társul még az a fajta „individuais emlékezet”,⁴ amely a különböző fajokat képessé teszi a tanulásra és a helyzethez való alkalmazkodásra.

Az ember emlékei nem hasonlíthatók az életünkről készült egy-egy fényképfelvételhez.⁵ Emlékeink korábbi tapasztalatokat, illatokat, színeket, zajokat, érzelmeket, benyomásokat tartalmaznak. Az emlékezés így szubjektív tapasztalat, olyan szubjektív folyamat, amely során az agy számos területéről törnek elő a korábban elraktározott szunnyadó emlékek. Jellegéből adódik, hogy a bennünk felhalmozódott emlékeinket az újabb tapasztalatok átalakítják, átírják. Így a háttérismeretek beleolvadnak történeteink kódolásába. Daniel

1 Készült a Debreceni Egyetem nevelés- és művelődéstudományi doktori programja keretében. Témavezető: Dr. Brezsnaynszky László.

2 Schacter, Daniel L. (1998) *Emlékeink nyomában*. Budapest, Háttér Kiadó. p. 18.

3 Rui Da Silva Neves (2000) *Emlékek, képek, gondolatok*. Budapest, Osiris Kiadó. p. 30.

4 Uo. p. 30.

5 Schacter (1998) i.m. p. 19.



Schacter véleménye szerint múltbeli emlékeink meghatározzák, befolyásolják a jelen eseményeit.⁶

Mi is az emlék? Schacter szerint emlék az, amikor a ránk, mint emlékezőre vonatkozó információt megfelelő időben és helyen képesek vagyunk felidézni.⁷ Endel Tulving pszichológus hozzáteszi, hogy az emlékezésnek ez a fajtája az epizodikus memóriára támaszkodik, amely lehetővé teszi, hogy tudatosan emlékezzünk életünk személyes élményeire, és emlékeink is ettől válnak egyedivé.⁸ Az emlékezés így az ember szubjektív tapasztalata.

Az emlékek előhívásának körülményeit gondosan meg kell terveznünk. A megfelelően megfogalmazott kérdéssel befolyásolhatjuk, hogy a visszaemlékező személy mire emlékezzon. Az emlékek előhívását segítő szempontok felébreszthetik a megfakuló emlékeket. Pataki úgy gondolja, hogy az élettörténeti narratívumok során „a visszaemlékezések torzításai gátolhatják az érzelmi élmények pontos felidézését.”⁹ Hozzáteszi, hogy a „reprodukálás pillanatának érzelmi-hangulati állapota” elősegíti a hasonló jellegű élmények pontos felidézését.¹⁰ Schacter véleménye szerint az, hogy emlékezzünk-e egy korábbi eseményre nemcsak a múltbeli eseményektől, de a „jelen történéseitől” is függ,¹¹ hozzáteszi, hogy az emlékezés csak a jelen részeként kapja meg a jelentését, így az „a múlt és a jelen kölcsönhatásából fakad.”¹²

Pászka Imre kiegészítése szerint azért is kell megértenünk az emlékezési folyamatok működését, mert véleménye szerint „a megélt élet eseményeinek felidézése rekonstrukció, s egyben konstrukció is, vagyis reflexív folyamat.”¹³ Ezek a visszaemlékezők „saját igazságaik”, amikor a bennük élő emlékek hálóján keresztül tárják fel megélt élményeiket. Gyáni Gábor ezzel összefüggésben Bartlett cambridgei pszichológus elméletét idézi – amely teljesen megfelel Pászka véleményének is –, mely szerint „az emlékezés sokkal inkább konstrukciós kérdés, sem mint pusztán reprodukció”, azaz az emlékezés során a személy egy bizonyos „séma” alapján eleveníti fel emlékeit.¹⁴

Hermann Ebbinghaus vizsgálta először tudományos módszerekkel az emlékezés és felejtés tulajdonságait.¹⁵ Önmagán végzett kísérlete során nagy mennyiségű értelmetlen betűsort tanult meg, amelyet bizonyos időközönként megpróbált felidézni. A tanulás utáni felidézés legrövidebb ideje egy óra volt, a leghosszabb kihagyás pedig egy hónap. Megállapításairól felejtési görbét állított fel. Megfigyelései szerint a felejtés mértéke kezdetben gyors volt, majd fokozatosan csökkent. A betűsorok megtanulása után egy hónappal nem sokkal többet felejtett, mint, amikor 9 óra elteltével próbálta felidézni azokat. A személyes jelentőségű emlékekre éppúgy vonatkozik Ebbinghaus felejtési görbéje. A kognitív pszichológusok véleménye szerint ugyanakkor emlékképeink megfakulására hatással vannak azok az események, amelyek az új információ rögzülésénél szerepet játszottak.¹⁶

6 Uo. p. 19.

7 Uo. p. 34.

8 Uo. p. 34.

9 Pataki Ferenc (2004) *Érzelem és identitás*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. p. 198.

10 Uo. p. 198.

11 Schacter (1998) i.m. p. 44.

12 Uo. p. 48.

13 Pászka Imre (2007) *Narratív történetformák*. Szeged, Belvedere Maridionale. p. 272.

14 Gyáni Gábor (2000) *Emlékezés és oral history*. In: Gyáni Gábor, *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest, Napvilág Kiadó. p. 130.

15 Schacter, Daniel L. (2002) *Az emlékezet hét bűne*. Budapest, HVG Kiadó. pp. 24–26.

16 Uo. p. 40.

Az emlékek természetét számos tény befolyásolhatja. Lehet az egy szín, egy illat, egy tárgy, egy ránk mély benyomást tevő személy, egy kellemes vagy kellemetlen esemény, valamely természeti jelenség, amelyre rácsodálkoztunk stb. Minél kidolgozottabb az adott emlék, annál kevésbé fog elfelejtődni.

A visszaemlékezés során kialakult kép annál élesebb és tisztább, minél inkább érintett a visszaemlékező az átélt eseményekben. Gyáni Gábor erről úgy vélekedik, hogy „a személyes érintettség döntő módon hat arra, mit észlelünk és arra is, hogyan emlékezünk.”¹⁷ Vértesi Lázár „az emlék megtapadásáról” beszél, amely szerinte attól függ, hogy az emlékező személyesen mennyire érintett az eseményekben.¹⁸ Úgy is fogalmazhatunk, hogy különböző emberek az érintettség folytán másként emlékeznek egyazon történetre. Azt a tényt, hogy ki milyen képet alakít ki és őriz magában egy múltbeli eseménnyel, személlyel kapcsolatban, befolyásolja a felejtés, az eltelt idő, a rálátás a történetekre. Befolyásolja az a nem mellőzhető szempont, hogy a jelen hogyan vélekedik a múltról, mennyire szépíti meg annak eseményeit, mit értékel át. Mennyire más a kortárs vélemény, mennyiben változtatta meg, alakította át az eltelt idő a múltról, annak képviselőiről alkotott képet.

A pszichológiában számos elmélet foglalkozik az emlékezéssel. Az egyik megközelítés Maurice Halbwachs nevéhez fűződik. Az emlékezet társadalmi keretei című, 1925-ben megjelenő munkájában dolgozza ki a kollektív emlékezet fogalmát és elméletét.¹⁹ Koncepciója szerint az emlék a beszéd-től elvonatkoztatott kép, míg az emlékezés nyelvhez és szavakhoz köthető.²⁰ Az egyén saját emlékezettel rendelkezik, az ember emléke független az őt körülvevő társadalmi környezettől, de egyéni és csoport viszonylatban is az emlékezés rekonstruktív. Halbwachs az emlékezetet mintegy társadalmi jelenséget értelmezi, amely szociális tartalmú, mert egy közösséget reprezentál, a nyelvhez kötődő tulajdonságát tekintve pedig rekonstrukció. Gyáni Gábor értelmezésében a nyelv az, amely keretet biztosít az emlékezésnek. A múlt rekonstruálásának, így az biztosítja a kollektivitást is.²¹

Halbwachs szerint „Bármely igazságnak egy konkrét esemény, személy vagy helyszín alakját kell öltenie, hogy gyökeret verjen a csoport emlékezetében.”²² Pászka kiemeli még, hogy a csoport, a közösség jelen van az emlékezet tartalmában.²³ Pászka Imre tovább elemezve Halbwachsot úgy véli, hogy a múltat egy emlékezeti szűrőn át elevenítjük fel, ahol a szűrő biztosítja azt a társas jelleget, mely szerint az egyén az adott társadalmi szerepnek megfelelően emlékszik.²⁴ Mindaddig, amíg az egyén tagja az adott csoportnak őrizi ezeket az emlékeket. Szűrőként befolyásolhatják az emlékezést az érzelmi változások, a csoport elhagyása, új események létrejötte. Pataki Ferencet idézi Pászka, aki az emlékezet tartalmának változása kapcsán én-védelemről a kedvező én-kép megőrzéséről, sémaképzésről beszél.²⁵ Halbwachs elmélete alapján Pászka úgy véli, hogy az emlékezés annak egyik tevékenysége mellett szociális,²⁶ társas jelenség is, amely a társas kapcsolatokra jellemző

17 Gyáni Gábor (2000) i.m. p. 131.

18 Vértesi Lázár (2004) *Oral history. Aetas* 19. No. 1. pp. 158–173.

19 Pászka Imre (2007) i.m. p. 273.

20 Gyáni Gábor (2000) i.m. p. 129.

21 Uo. p. 130.

22 Pászka Imre (2007) i.m. p. 278.

23 Uo. p. 274.

24 Uo. p. 275.

25 Uo. p. 283.

26 Uo. p. 276.



helyzetekben nyilvánul meg, mint például párbeszéd, társalgás, elbeszélés, történetmondás stb. Azaz az emlékezet fennmaradásának lételeme a kommunikáció és benne a nyelv, mint közvetítő elem. A csoport, mint emlékező közösség saját történetével, a rá jellemző kommunikációs formákkal, magatartási móddal, identitás tudattal az új tapasztalatokkal kiegészülve alakítja múltját.

Assmann úgy magyarázza Halbwachs elméletét, hogy „... az emlékezet tényei megfelelés, hasonlóság és folytonosság szerint szelektálnak..., az emlékezet csoportfüggősége rekonstruktív jellegű.”²⁷

Halbwachs elmélete szól a felejtésről is. Véleménye szerint az emlékezetet egy adott csoport kulturális és társadalmi keretei határozzák meg. Pászka idézésében: „a keretek szervezik az emlékezetet, az emlékezt, miközben az emlékezet és az emlékezés alanya az egyes ember.”²⁸ Amikor ezek a keretek megváltoznak, átértékelődnek, új értelmezést kapnak, akkor lép fel a felejtés. Halbwachs szerint nemcsak az emlékezet, hanem a felejtés is társadalmi jelenség.²⁹

Halbwachs nyomán az emlékezettel kapcsolatos másik elmélet Bartlett névéhez köthető. Elméletének az alapja, hogy „az emlékezet nem reprodukál, hanem rekonstruál.”³⁰ Bartlett szerint az emlékezés nem pusztán felidézése egy múltbeli eseménynek. Visszaemlékezés során az emlék úgy módosul, ahogyan azt a jelen eseményei és a megélt emlék óta felhalmozódott tapasztalatok befolyásolják, alakítják a pillanatnyi érdekek megfelelően. Gyáni kiemeli, hogy Bartlett elmélete szerint már az észlelés is attitűd jellegű,³¹ azaz az emlék felidézése olyan konstrukciós folyamat, amelyet ez az attitűd befolyásolhat. Az emlékezés tehát mondja Gyáni „mindig a jelenből íródik.”³² Bartlett emellett fontosnak tartja az emlékezet sematizáló módját is.³³ Azaz az emlékezés azon túl, hogy tartalmazza az egyszer megtörtént eseményeket, magában foglalja az ezekhez kapcsolódó feltevéseket, általánosításokat, új kényszereket, általános sémákat. Pászka Imre szavaival élve „a narratív történetformák értelmezési kerete az emlékezettartalmak mentén kapcsolódik az életút objektívnek tekintett tényeihez.”³⁴

Assmann úgy vélekedik, hogy az emlékezet – akár egyéni vagy kollektív – „két irányban működik, visszafelé és előre, az emlékezet eszerint nemcsak a múltat rekonstruálja, hanem a jelen és jövő tapasztalatát is szervezi.”³⁵

Pataki Ferenc Mancusot és Sarlint idézi, akik szerint az „én-elbeszélések” középpontjában levő egyén, mint történet szerkesztő már régóta ismert tény: „A történetmondás mindent átható emberi aktivitás volt – legalábbis a homéroszi eposzok időszaka óta” – mondják.³⁶ Pataki kiemeli még, hogy elméletük szerint az én-elbeszéléseket (self-narratives) az egyén ugyanolyan módon alkotja meg, mint ahogyan megfogalmaz egy kitalált törté-

27 Uo. p. 279.

28 Uo. p. 276.

29 Uo. p. 277.

30 Uo. p. 282.

31 Gyáni Gábor (2000) i.m. p. 131.

32 Uo. p. 131.

33 Uo. p. 282.

34 Uo. p. 282.

35 Uo. p. 279.

36 Pataki Ferenc (2001) *Élettörténet és identitás*. Budapest, Osiris Kiadó. p. 310.

netet. Pataki továbbgondolva Mancusoék elméletét, először Gergent idézi, aki úgy véli, hogy „Éppen adott identitásunk... nem valamilyen hirtelen előálló és rejtelmes esemény, hanem az élettörténet logikus eredménye”.³⁷ Majd McAdams szavait emeli ki „... történeteket szerkesztünk avégett, hogy életünk szétszórt elemeit integráljuk... Mindannyian önéletrajz-szerkesztők-par excellence történetmesélők- vagyunk. Az identitás valójában nem egyéb, mint életünk története.”³⁸ Pataki ezt azzal egészíti ki, hogy az élettörténetet az én-rendszer és az egyén identitásának kereteként értelmezi. Véleménye szerint az élettörténet az egyén emlékezetében rögzült, és folyamatosan át is alakul, valamint illeszkedik az adott társadalom történeti és kulturális – de kiegészíthetjük, hogy annak politikai és szociális – rendszerébe.

Pataki fontosnak tartja kiemelni, hogy „az önéletrajz szerkesztését és közlését tanuljuk”, azaz ez egy szocializációs folyamat következménye. Freemant idézi, aki szerint az egyén az életével kapcsolatos történeteket először mások elbeszéléséből ismeri meg. A közvetlen családtagok, ismerősök, barátok felidézéséből tanulja meg megőrizni saját élményeit, kulturális tapasztalatait. Aztán jönnek majd az önálló emlékezettel átélt élettörténetek. Ezt nevezi Nelson „társas interakciós modellnek”.³⁹ Eszerint a gyermek az őt körülvevő felnőtt környezettel való kapcsolattartás és kommunikáció révén képes elsajátítani a „pragmatikus és az elbeszélő nyelvhasználat különbségét, csakis így válik lehetségessé az átélt események önéletrajzi elbeszéléssé alakításának és másokkal való megosztásának készsége.”⁴⁰ Rendkívül szemléletesen fogalmaz Pataki, amikor azt mondja, hogy „az egyén identitás-történetében, mint szubjektív tükörben a megélt történelem valósága jelenik meg, jóllehet „tükör által homályosan”.⁴¹

Az egyén szubjektív tükrét az őt szocializáló csoport és annak kulturális, nyelvi, történelmi emlékei határozzák meg. Az a sajátos értékrend, életszemlélet, tapasztalat, életvitel, jellegzetes csoportkommunikáció, öltözködési forma, nyelvhasználat, társadalmi viselkedési forma, amelyek a csoportközi interakciók során tesznek szert olyan jelentésre, amely kijelöli a csoport határait. Más-más csoportnak másként torzít a tükör. Minden közösség a maga által kialakított, formált emlékeket látja viszont a tükörben. Ez az ő alternatív igazságuk. A kollektív emlékezet egy adott közösség, és a közösséget alkotó egyének saját tükörképe. A közösség szempontjából pedig összetartó ereje van, de mondhatjuk azt is, hogy a közösség ereje tagjainak személyes emlékezetében rejlik. Pataki úgy véli, hogy a személyes és kollektív emlékezet közötti kölcsönhatás eredménye az egyén identitásának kialakítása.

Pászka kiemeli, hogy „a kollektív emlékezet vonatkoztatási keretei között az egyén csak arra emlékszik, amit a közösségi csoportkommunikáció számára közvetít”.⁴² A kollektív emlékezet keretét az adott közösség vagy csoport emlékezete tartalmazza, az egyén „személyes igazsága” így lesz szerves része a kollektíven kialakított képnek. Vértesi Niedermüller Pétert idézi, aki szerint „az elbeszélte élettörténet... a történesek sorozatán keresztül... felfejti azokat az interpretációs mechanizmusokat és stratégiákat, amelyek segítségével az

37 Uo. p. 310.

38 Uo. p. 310.

39 Uo. p. 313.

40 Uo. p. 313.

41 Pataki Ferenc (2001) i.m. p. 68.

42 Pászka Imre (2007) i.m. p. 277.



individuum, a közösség saját életvilágát szervezi, s amelyek segítségével önmagát egy szélesebb kontextusban, társadalmi terekben és történeti időkben elhelyezi”.⁴³

Halbwachs az idő és helyhez való kötöttség, a csoporthoz kötődés és a rekonstruktivitás jellege alapján három kritériumban határozza meg az emlékezet alakzatait. Az emlékek egy adott időponthoz és meghatározott helyhez köthetők, az események időben és térben játszódnak. A csoporthoz kötődés mögött a csoport által közvetített normáknak, a csoport által képviselt értékeknek, kommunikációs formáknak az összessége áll. A rekonstruktív jelleg tartalmazza mindazt, amit a csoport a múltból az emlékezetében őriz.

Pászka megemlíti, hogy „bármilyen új csak rekonstruált múlt alakjában léphet fel”.⁴⁴ Halbwachsot idézi, aki azt mondja, hogy „hagyomány csak hagyományra, múlt csak múltra váltható”.⁴⁵ Pászka ebben a folyamatosságot látja, azaz, hogy a társadalomban a domináns csoportok helyét idővel más csoportok foglalják el a múlt helyébe pedig nem teljesen új eszmék kerülnek.

F. Michael Connelly és D. Jean Clandinin három általánosan jellemző faktort különböztetnek meg a narratív kutatásban, amelyek meghatározzák az elemzés kiterjedését. Ezek az időbeliség (temporality), a közösség (sociality) és a hely (place).⁴⁶

A nyelv az emlékezés folyamatában az egyén memóriájában megjelenő képek „megszólatatásában” szolgál eszközként. A „narratív kronológiának” megfelelően az egyén elmondja vagy leírja megszerkesztett élettörténetét. Külön kell elemeznünk a visszaemlékezésnek ezt a két alapvető jellegét. Az élettörténet elbeszélése során a megfelelően és gondosan megfogalmazott kérdésekkel befolyásolhatjuk, hogy a kísérleti személy mire emlékezzen. Az emlékek torzulása így jelentősen függ a vizsgálati módszerektől is. Ugyanakkor az emlékek előhívását segítő támpontok felébredhetnek a szunnyadó emlékeket. A „kibeszélés összeesküvése” gátolhatja és megakadályozhatja a szubjektív, narratív igazság felszínre kerülését.

A szóbeli közlés során a hallott szöveg sok mindenről árulkodhat. A közlés kísérőelemei, mint pl. a beszéd sebessége, a hanglejtés, a szünet, a beszéd folyamatossága, a kiejtés, a tájszólás használata, a nyelv szabatosága, a grammatikai pontosság, a hangnem, a stílus, a választékos szóhasználat, az érzelem megjelenése a beszéd közben, mimika, gesztusok, mind-mind árulkodó jelek lehetnek a hallgató számára arról, hogy a visszaemlékező mennyire érintett az elbeszélésben, kötődik vagy éppen menekül a felidézett eseményekhez. Mivel az interjúalany a válaszaiban nem strukturált gondosan megszerkesztett irodalmi nyelvet használ, a nyelv ilyenformán az emlékező viszonyulását is képes kifejezni az átélt eseményekhez. Az emberek mindennapi életüket történetekké formálják, amelyben ők és közösségük tagjai a szereplők. Történetekben, elbeszélésekben megfogalmazva fejezik ki múltjukat.

F. Michael Connelly és D. Jean Clandinin véleménye szerint az egyén, mint visszaemlékező esetében a „story” mint kifejezési forma egyfajta „nyitás”, amelyen keresztül a személy kilép a világba, és amelyen keresztül a világról szerzett tapasztalatait közvetíti és tölti meg személyes tartalommal.⁴⁷ Ily módon nézve a narratívum az a jelenség, amit a kutatás so-

43 Vértési Lázár (2004) i.m. p. 167.

44 Pászka Imre (2007) i.m. p. 277.

45 Uo. p. 279.

46 Connelly and Clandinin (1990) *Narrative Inquiry*. Educational Researcher. Vol. 19. No. 5. pp. 477–485.

47 Uo. p. 480.

rán tanulmányozunk. Gyarmati Gyöngyi egy tanulmányában Barbara W. Sommer-Mary Kay Quinlandet idézi. Az amerikai szerzőpáros véleménye szerint a szóbeli közléssel járó kifejezőeszközök árulkodhatnak arról, hogy az elbeszélő mennyire érintett az átélte történetekben. Szerintük ezért „... a tanúvallomás narratív jellege miatt fontos az elbeszélő szövegszerkezet, a narratívum elemzése is.”⁴⁸

Gyarmati Gyöngyi tanulmányában az oral history interjú interaktív folyamatnak képezi el.⁴⁹ Értelmezésében az emlékezés felidézésében segítő kérdező és az interjúalany között aktív kapcsolat jön létre, mely során mindketten formálják a másik véleményét.

A kutató az interjú során a hallott narratíva és a kapott új információ birtokában alakítja a kérdéseket, így közösen irányítják az emlékezést.

Thompson szerint maga a történész kutató tárja fel a kutatandó forrást, a kérdéseit, irányítja a tanúvallomásokat, értelmezi, formálja és publikálja a kapott anyagot.

Vértesi Lázár „megosztott szerzőségről” beszél ezzel kapcsolatban.⁵⁰

Szabolcs Éva a kvalitatív kutatást a kutatásban résztvevő személyek közötti kommunikációs folyamatként értelmezi, melyben a kutató és a visszaemlékezők egy közös cél érdekében dolgoznak együtt, így „nem is cél a kutatói függetlenség biztosítása...”⁵¹

Szabolcs a kvantitatív és kvalitatív metodológia összehasonlítása során úgy véli, hogy a kvalitatív kutatásban a kutató aktív szereplő, aki a kutatás folyamán elválaszthatatlan magától a kutatott témától vagy személytől.⁵²

Gyáni szerint az interaktív folyamat során a kérdező „szövegszerkesztővé” lép elő, aki „kívülről” irányítja az interjút.⁵³

A tanulmány az egyéni élettörténetek jellegzetes tulajdonságait, hordozóit kívánta bemutatni. A pszichológiai elméletek, az emlék kialakulásának, felidézésének és elfelejtésének alaposabb ismerete számos támpontot kínál arra, hogy a kutatási gyakorlatban közvetlenül alkalmazzuk az itt szerzett ismereteket.

Vargáné Nagy Anikó

Az első osztályos olvasókönyvek olvasmányainak világképe és értékszemlélete¹

A felnövekvő nemzedékek szocializációjában meghatározó szerepet tölt be az iskola. A társadalom – a család mellett – ezen intézménytől várja el, hogy felkészítse a fiatal generációkat a sikeres életre; átadja azon ismereteket, melyek nélkülözhetetlenek a társadalmi boldoguláshoz. Mindezen elvárások magukban foglalják azt a látens követelményt is, hogy az iskolarendszer által közvetített tudás képezze le a mindenkori társadalom, világ állapotát.

48 Gyarmati Gyöngyi (2004) Az oral history kézikönyve. *Múltunk*. No. 4. pp. 197–206.

49 Uo. p. 197.

50 Vértesi Lázár (2004) i.m. p. 165.

51 Szabolcs Éva (2001) *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó. p. 46.

52 Uo. p. 24.

53 Gyáni Gábor (2000) i.m. p. 143.

¹ Jelen tanulmány az azonos című, 2009 tavaszán elkészült szakdolgozat (konzulens: Dr. Heller Mária) rövidített, átdolgozott változata.



Az iskola szocializációs feladatát több közvetítőn keresztül tölti be. Ebben a folyamatban a tankönyv csak az egyik eszköz, mégis ez a legmegfelelőbb objektiváció a mögöttes meghúzódozó modellként állított világgép elemzésére, hiszen a tankönyvek nemcsak a későbbi felnőtt élethez szükséges ismereteket tartalmazzák, hanem tükrözik azt a képet is, melyet a társadalom magáról egy adott korszakban alkot, elfogad és példaképpül állít fiatal tagjai elé.

A tanulmányban bemutatásra kerül, hogy milyen társadalom- és világgépet közvetítenek a tankönyvek, milyen értékpreferenciákat állítanak fel követendő példaként a gyerekek számára, valamint mindezek mennyire vannak összhangban a 21. századi világgal. Vizsgálódásom alapjául az első osztályos olvasókönyveket választottam ki. Ezt a szűkítést az teszi indokolttá, hogy a bennük megtalálható ismeretek egyszerűek, így könnyebb felfedezni az általuk közvetített illetve mögöttük megbúvó értékeket. Valamint úgy vélem, meghatározó jelentőséggel bír annak a leképeződése az első osztályos olvasókönyvekben, hogy mit tart annyira nélkülözhetetlen ismeretnek, értéknek egy társadalom, hogy a legfiatalabb tagjainak az iskolarendszerbe való bekerülésük után az elsők között adja át.

Az elemzés során két feltételezésből indultam ki. Az egyik szerint az első osztályosoknak szóló olvasókönyvekben található értékek, társadalomábrázolások nincsenek összhangban 21. századi, gyorsan változó világunkkal. E feltételezés megítéléséhez az általam kiválasztott olvasókönyvek elemzését végeztem el. A másik kérdésfelvetésem, hogy a jelenleg érvényben lévő, 6–7 éves korosztálynak szóló olvasókönyvek modernebb értékrendet illetve világgépet mutatnak-e, mint a '70-es években használatosak. Ennek vizsgálatához eredményeimet összevettem Háber Judit és H. Sas Judit *Tankönyvszagú világ* című kötetében 1980-ban közzétett megállapításaival.

A mintavétel legfőbb elvének azt tartottam, hogy azon első osztályos olvasókönyveket vizsgáljam meg, melyeket a legtöbb 6–7 éves gyermek használ hazánkban. Így a két legkeresettebb tankönyvkiadó, a Nemzeti Tankönyvkiadó és az Apáczai Kiadó tankönyvkínálatából választottam elsőként.² A két nagy tankönyvkiadó könyvei mellett egy olyan olvasókönyvet is bevontam az elemzésbe, amelyet egy kevésbé ismert kiadó neve fémjel, így a Romi-Suli Kiadó kínálatából – véletlenszerűen – az *Elsős olvasókönyv* című tankönyvet választottam ki.³ Természetesen a minta nagyságából, összetételéből adódóan nem tekinthető reprezentatívnak. Ezáltal nem lehet e kutatás alapján általános érvényű következtetéseket levonni, de alkalmas lehet bizonyos állítások alátámasztására vagy megkérdőjelezésére.

A tankönyvekben azokat a prózai szövegeket vizsgáltam, melyeket az olvasókönyvírók írtak és melyekben legalább három logikailag összefüggő cselekvés, történet található. Az ily módon meghatározott vizsgálati szövegek elsődleges célja nem pusztán az olvasás gyakoroltatása, hanem valamilyen történet elmesélése is. Mivel egyik feltételezésem szerint nem változott jelentősen mai olvasókönyvek világgépe a '70-es években használt tankönyvekéhez képest, így – az összehasonlíthatóság miatt – kategóriarendszereim alapját az a szempontrendszer alkotja, amelyet Háber Judit és H. Sas Judit használt az 1972–1973-ban

2 Báder Ilona (2007) *Ábécés olvasókönyv*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.; Esztergályosné Földesi Katalin (2006) *Az én ábécém*. Celdömölk, Apáczai Kiadó., Meixner Ildikó (2000) *Játékház. Képes olvasókönyv 1*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

3 Romankovics András & Romankovicsné Tóth Katalin (2008) *Első(s) olvasókönyv*. Mogyoród, Romi-Suli Könyvkiadó és Továbbképző Műhely.

megjelent olvasókönyvek tartalomelemzéséhez. A jelenlegi kutatás némileg eltér a '70-es évekbeli vizsgálattól, mivel a szerzőpáros az alsó tagozat mind a négy osztálya számára íródott olvasókönyveket elemezte, ezzel szemben én csak az elsős olvasókönyvek kis mintáján végeztem el az elemzést.

Alapvetően két nagy életszférának az olvasókönyvi megjelenését vizsgáltam – az előbb említett szerzőpárhoz hasonlóan –, a „munka világának” és az „emberek világának” bemutatását.

A „munka világa”

Mindkét kutatásban a kiválasztott olvasmányok döntő hányada a valóságos jelenben játszódott. Ez azt sugallja, hogy az elemzett olvasókönyvek a saját korabeli világ bemutatására törekcsenek.

Sem az általam vizsgált, sem a szerzőpáros által vizsgált olvasmányok felnőtt szereplőinek többségéről nem derült ki, hogy mi a foglalkozása. Az általam elemzett elsős olvasókönyvek olvasmányaiban a felnőtt szereplők kisebb hányada jelenik meg foglalkozási szerepében, mint a '70-es évekbeli alsós olvasókönyvekben. Ez az eltérés azt mutathatja, hogy a napjainkban használatos olvasókönyvek nem helyeznek akkora hangsúlyt a szakmák, foglalkozások prezentálására, mint a szocializmus korabeli társaik. Ráadásul, a kiválasztott tankönyvek olvasmányaiban a foglalkozási szerepben megjelenő felnőttek a gyerekek által jól ismert, tradicionális szakmákat képviselik, mint például az orvos, pedagógus, bolti eladó, postás.

Mind a két vizsgálatban az olvasmányokban megjelenő fizikai foglalkozások szélesebb spektrumot mutattak, mint a szellemi foglalkozások, de a fizikai szakmák döntő többsége – mindkét esetben – hagyományosnak számított. A szellemi foglalkozások heterogenitása sem az általam elemzett olvasmányokban, sem a szocializmus korabeli alsós olvasókönyvek elemzett szövegeiben nem jelent meg. Háber–H. Sas csak a legismertebb szellemi pályákat találta az olvasmányokban, ezek közül is gyakran találkozott a pedagógusi és az orvosi foglalkozással. Az általam elemzett olvasmányok olyannyira hasonlítanak az előbb leírtakhoz, hogy a szellemi munkákat csak a pedagógusi és az orvosi pálya képviseli bennük.

Az ismert foglalkozású felnőttek között a szellemi foglalkozásúak aránya ma is és a '70-es években is magasabb, mint a fizikai munkát végzők arányát.

A szellemi munkát végzők túlrprezentálása mellett az ilyen munkák végzéséhez szükséges eszközök is nagyobb arányban jelennek meg, mint a fizikai munkákhoz kötődők. Ezt az állítást mindkét kutatás adatai alátámasztják. Érdekes azonban, hogy manapság megfordul a mezőgazdasági és az ipari eszközök sorrendje a Háber–H. Sas általi eredményekhez képest, így a jelenlegi elsős olvasókönyvekben a mezőgazdasági eszközök kerülnek a második és az ipari eszközök a harmadik helyre (1. táblázat).

1. táblázat: A munkaeszközök megoszlása a két vizsgálatban (a munkaeszközök százalékában, a 100 százalékából hiányzó részt háztartási eszközök és/vagy játékok teszik ki)

	Háber–H.Sas	Jelenlegi kutatás (n=20)
Szellemi munkához szükséges eszköz	26,50	45
Mezőgazdasági munkához szükséges eszköz	17,60	15
Ipari munkához szükséges eszköz	21,60	5



A foglalkozások nemek szerinti megoszlása is hasonlóságot mutat a két vizsgálat között. Ezt a szempontot tekintve mindkét kutatás azt találta, hogy a hagyományos szemlélet tükröződik e tekintetben, hiszen a különböző szakmákat – a tradícióknak megfelelően – alapvetően a férfiak képviselik, és a nők által megjelenített foglalkozások mindegyike olyan tevékenység volt, amely hagyományosan és régóta a női nemhez kötődik.

Az olvasmányokban megjelenő eszközök között az aktuális vizsgálat alig talált modernnek tekinthetőt, ugyanis az eszközök majd mindegyike tradicionális jellegű volt. Arról nem is beszélve, hogy a 21. századi technikát szimbolizáló eszközök egyáltalán meg sem jelentek az elemzett olvasmányokban. Ez a kép nagyon hasonló ahhoz, amit a '70-es évekbeli olvasókönyvekben tapasztaltak. Úgy tűnik, hogy a jelenleg használatos, vizsgált elsős olvasókönyvek a bennük lévő eszközök modernségét tekintve sem haladóbb szemléletűek, mint a szocialista korszak olvasókönyvei voltak.

A munka világának mesterkélt és hiányos ábrázolása nemcsak a '70-es évek alsós olvasókönyveit jellemezte, hanem az aktuális, vizsgált elsős tankönyvek olvasmányait is. Mindkét kutatás hiányolja az olvasmányokból a munka nehézségeinek, az anyagi feltételekkel való összefüggésének megjelenítését. A két kutatás által elemzett olvasmányokból nem derül ki, hogy a foglalkozások hierarchiába rendeződnek, nemcsak jövedelmezőségük, hanem megbecsültségük szempontjából is. A különböző munkákat végző emberek mindegyikét úgy mutatják be az olvasókönyvek, mint akik tökéletesen és jókedvvel végzik a dolgukat. Ezen elemek nélkülözésével a tankönyvek csak egy idealizált képet képesek nyújtani a gyerekek számára.⁴

Az „emberek világa”

Erkölcsei nevelés, értékek

A '70-es évekbeli alsó tagozatosoknak írt olvasókönyvek „Illik-nem illik” címmel viselkedési szabályokat bemutató olvasmányokat is tartalmaztak. A mai tankönyvek egyikében sem található hasonlóan explicit módon nevelő szövegeket, de az elemzett olvasmányokra jellemző volt az értéktelítettség és sok a tanulással rendelkező szöveg, de ezek mindegyike alapvetően implicit módon jelenik meg. Ezek alapján úgy tűnik, mintha a jelenlegi elsős olvasókönyvek az erkölcsi nevelés rejtett módját részesítenék előnyben, szemben a szocializmus korabeli alsós olvasókönyvek direkt, egyértelmű szabályaival.

Háber Judit és H. Sas Judit hiányolták a '70-es évekbeli olvasókönyvekből az erkölcsi konfliktusokat bemutató történeteket, mivel az általuk elemzett olvasókönyvek alapvetően a jó példát jelenítették meg az olvasmányaikban, amely a szerzők szerint nem elegendő a rossz kiküszöböléséhez. A mai olvasmányokban is csak ritkán fordulnak elő konfliktusok, és az olvasmányok döntő többségében csak pozitív magatartást figyelhető meg.

A Tankönyvszágú világ kötet szerzői nem tértek ki külön az olvasmányokban felfedezhető értékek részletesebb elemzésére, ez az elemzés megkísérli ilyen szempontból is megvizsgálni a kiválasztott tankönyveket. Az értékek két nagy csoportját vizsgáltam: az egyéni boldoguláshoz (individuális értékek) és a kollektív együttéléshez (kollektív érté-

⁴ „A halász hálót vet ki. Sok halat fog. Mind el fogja adni. Majd vesz a fiának cipőt.” (*Játékház* p. 95.)

„Icának rossz a cipője. Apa újat vesz neki. A boltos néni több pár cipőt mutat. Icának a piros tetszik. Apunak a barna, mert erősebb.” (*Játékház* p. 202.)

kek) szükségeseket. Hankiss Elemér elnevezéseit⁵ felhasználva az individuális értékeket is két csoportra osztottam: alapvető értékekre és magasabb rendű értékekre. Az alapvető értékek csoportjába olyan értékek tartoznak, melyek nélkülözhetetlenek – jelen esetben – a gyerekek számára a létfenntartáshoz. A magasabb rendű értékek csoportja olyan értékeket foglal magába, melyek az önmegvalósítást, az én kiteljesedését segítik elő.

Az elemzett olvasmányokban szereplő értékek a négy könyv összesített adatai alapján közel egyenlő arányban oszlanak meg az individuális-kollektív kategóriák között, illetve az alapvető-magasabb rendű típusok között. Az alapvető értékek közül – a négy könyv összesített eredményei alapján – az önállóság áll az első helyen és a neki ellentmondó szófogadás a második helyen. Az összes olvasmányban megjelenő magasabb rendű értékek legnagyobb hányadát a jókedvűség értéke képezi, melyet a kreativitás követ. A négy tankönyv adatai alapján az individuális értékeket leginkább a női nem tagjai képviselik.

A kollektív értékek között a szeretet és a segítőkészség került az első két helyre. Ezen értékek többnyire a férfiakhoz/fiúkhöz kötődnek, ami azt a férfiakhoz/fiúkhöz hagyományosan kötődő nézetet erősíti, hogy a lányokkal szemben alapvetően ők vesznek részt a társas életben.

Mind az értékek megnyilvánulása, mind a tanulságok megjelenése implicit módon történik, lehetőséget biztosítva a pedagógusoknak az olvasottak saját értékrendjük, világnézetük alapján való közvetítésére.

A korábbi és a jelenlegi vizsgálat is felhívja a figyelmet a tankönyvek egyoldalúságára, hiszen az elemzett szövegek többnyire leíró, tárgyilagos hangvételűek. Emellett a nem tankönyvírók által írt szövegek túlnyomó része magyar vonatkozású. Bár a szocializmusban ez a fajta elzárkózás ideológiai célokat szolgált, napjaink tankönyveiben e mögött két érv is meghúzódhat: vagy a szocialista tankönyvírói hagyomány berögződéséről van szó vagy a szerzők úgy vélik, hogy multikulturális világunkban legalább az olvasáskészség kialakítása során hazai művekkel találkozzanak a gyerekek. A múlt hagyományaihoz való ragaszkodás koncepcióját megerősítheti, hogy a jelenleg érvényben lévő, elemzett tankönyvek külföldi alkotásainak túlnyomó többsége orosz szerzőtől származik.

Az emberi kapcsolatok

Az emberi kapcsolatok zártsága szintén megjelenik mindkét kutatás megállapításai között, hiszen az olvasmányok felnőtt és gyerek szereplői is alapvetően a családtagjaikkal és a mindennapi élethelyzetekből adódó személyekkel kerülnek kapcsolatba. Az olvasmányokban megjelenő kapcsolatok leginkább a családra koncentrálnak, de a családon belüli kapcsolatok is szűk körűek, hiszen a családon belüli interakciók túlnyomó többsége a felnőttek és a gyerekek között figyelhető meg, mind a két kutatás anyagában.

A felnőttek kapcsolatait figyelve szembeötlő, hogy az összes elemzett olvasókönyvben a magánkapcsolatok túlsúlya lelhető fel, olyannyira háttérbe szorítva a hivatalos jellegű kapcsolatokat, hogy azok csak két könyvben (Játékház, Az én ábécém) jelennek meg. A magán jellegű kapcsolatok közül a saját gyermekkel való kapcsolat játssza a főszerepet mind a négy tankönyvben. A hivatalos jellegű kapcsolatokat legnagyobb arányban pedig a tanítvánnyal való kapcsolatok képviselik (2. táblázat).

⁵ Hankiss Elemér (1977) *Érték és társadalom. Mit tartunk majd igaznak, jónak, szépnek 2000-ben?* Budapest, Magvető Kiadó.



Az elemzett olvasmányokban a felnőtteket tehát leginkább gyerekek társaságában ábrázolják, és csak ritkán saját kortársaikkal.

2. táblázat: A felnőttek kapcsolatai

	Játékház (n=37)	Ábécés olvasó- könyv (n=6)	Az én ábécém (n=6)	Elsős olvasó- könyv (n=5)
Magán jellegű kapcsolat	30	6	5	5
-saját gyerek	20	6	3	3
-nem saját, rokon gyerek	6	-	1	-
-nem saját, nem rokon gyerek	2	-	-	-
-felnőtt rokon	1	-	-	-
-házastárs	-	-	1	2
-felnőtt ismerős	1	-	-	-
Hivatalos jellegű kapcsolat	7	-	1	-
-hivatalos személy	1	-	-	-
-felettes, főnök	1	-	-	-
-tanítvány	4	-	1	-
-vásárló gyermek	1	-	-	-

Az elemzett tankönyvek mindegyikében a gyerekek kapcsolatainak döntő többsége – a felnőttekhez hasonlóan – magán jellegű. A magán jellegű kapcsolataik között a szülőkkel való kapcsolat túlsúlya figyelhető meg. A gyerekek hivatalos jellegű kapcsolatai csak két tankönyvben jelennek meg, mely olvasókönyvek ugyanazok, melyekben a felnőttek hivatalos kapcsolatai is feltűntek (Játékház, Az én ábécém). A gyerekek hivatalos kapcsolatai között alapvetően a hétköznapiak számító kapcsolatokat – pedagógussal, bolti eladóval való kapcsolat – találjuk (3. táblázat).

3. táblázat: A gyerekek kapcsolatai

	Játékház (n=52)	Ábécés olvasó- könyv (n=7)	Az én ábécém (n=10)	Elsős olvasó- könyv (n=2)
Magán jellegű kapcsolat	45	7	8	2
-szülő	17	6	3	2
-nagyszülő	8	-	1	-
-testvér	11	1	2	-
-iskolatárs, osztálytárs	6	-	1	-
-barát	2	-	1	-
-egyéb (szomszéd néni)	1	-	-	-
Hivatalos jellegű kapcsolat	7	-	2	-
-tanítónő	3	-	1	-
-hivatalos személy	3	-	1	-
-egyéb	1	-	-	-

A két korosztály kapcsolatait összegezve egyértelművé válik az emberi kapcsolatok zártsága, hiszen a szereplőket leginkább családi kapcsolataikban jelenítik meg a tankönyvek. A kapcsolatok döntően olyanok, melyekbe a szereplők beleszületnek vagy amelyekben min-

dennapi életük során szükségszerűen részt vesznek, csak ritkán találkozunk olyanokkal, melyeket a választás elve határoz meg (pl. barátság). Az emberi kapcsolatok egyhangúságát az olvasmányokban csak nagyon ritkán fellelhető konfliktusok erősítik.

A helyszínek tekintetében is – akárcsak az emberi kapcsolatoknál – a magánszféra jelentősége a meghatározó mind a négy könyv olvasmányában. A nyilvános helyszínek közül csupán egy kategória jelent meg az összes elemzett könyvben, az „üzlet, áruház, piac”, mellyel utalhatnak a tankönyvszerzők korunk fogyasztói társadalmára (4. táblázat).

4. táblázat: Az olvasmányok helyszínei

	Játékház (n=30)	Ábécés olvasó- könyv (n=5)	Az én ábécém (n=8)	Elsős olvasó- könyv (n=3)
Magánszféra helyszínei	16	4	5	2
-lakásbelső	8	3	3	1
-kert, mező	8	1	2	1
Nyilvános helyszínek	14	1	3	1
-gyár, üzem, bánya, építkezés	1	-	-	-
-iskola	4	-	-	-
-utca, tér, játszótér	6	-	-	-
-üzlet, áruház, piac	2	1	1	1
-hivatal, orvosi rendelő, intézmény	-	-	1	-
-közlekedés, jármű	1	-	1	-

A társadalmi nemek reprezentációja

Az olvasmányok szereplőinek nemek szerinti megoszlása a férfiak/fiúk elsőbrendűségét vetítette mindkét kutatás végzői elé. A '70-es évek olvasókönyveit vizsgáló szerzők kiemelik, hogy a felnőttek sokkal nagyobb arányban kerültek interakcióba fiúgyerekekkel, mint lánygyerekekkel. Ezzel a megállapítással szinkronban van az a – mostani tankönyvek elemzése alapján tett – megfigyelés, miszerint csak a fiúknál jelenik meg a szülőkkal való közös program (a korábbi kutatásban mindkét nemnél megjelent ez a tevékenység, igaz, ott is a fiúknál volt nagyobb arányban).

Az elemzett olvasmányok alapvetően férfi dominanciájú világot mutatnak be, de ezt az egységesnek tűnő képet árnyalja, hogy bár a gyerekszereplők között többségben vannak a fiúk, a felnőttek esetében a nők vannak többségben; valamint az is, hogy az eszközök nagyobb aránya tartozik nőkhöz/lányokhoz.

Tevékenységszerkezet

Az olvasmányok szereplőinek tevékenységszerkezetét figyelve a két kutatás eredményei között – a hasonlóságok mellett – eltéréseket is tapasztalunk. A '70-es évekbeli olvasókönyvek olvasmányai a férfiak tevékenységei között a háztartáson kívüli fizikai munka szerepelt a legnagyobb arányban, addig jelen tanulmány azt mutatta ki, hogy bár a férfiak tevékenységének döntő hányada munka jellegű tevékenység, de ezek leginkább háztartáshoz és a gyerekek ellátásához kapcsolódnak.

A vizsgált olvasmányokban a szereplők tevékenységeinek elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy a munka elsősorban a női nem képviselőihez kötődik. A nőket főképp anyai



és feleség szerepükhöz kötődő tevékenységek közben ábrázolják mind a két kutatásban vizsgált olvasmányok. A családon belüli hagyományos munkamegosztásról beszélhetünk mind a jelenlegi (bár a tradicionális szerepektől való kicsiny elmozdulást azért tapasztalhatunk, mivel egyes házimunkák elvégzésében a férfiak/fiúk is részt vesznek), mind a '70-es évekbeli vizsgálat alapján, hiszen a háztartási tevékenységek döntő hányadát a női nem képviselői végzik (5. és 6. táblázat).

5. táblázat: A nők tevékenységei

	Játékház (n=17)	Ábécés olvasó- könyv (n=5)	Az én ábécém (n=1)	Elsős olvasó- könyv (n=3)
Munka jellegű tevékenység	17	4	-	3
-intellektuális	3	-	-	-
-háztartási munka	6	2	-	2
-háztartáson kívüli fizikai munka	3	-	-	-
-gyermek testi ellátása	4	2	-	-
-gyermek általános nevelése	1	-	-	1
Szabadidős tevékenység	-	1	1	-
-gyerekekkel játék, ének, zene	-	1	1	-

6. táblázat: A férfiak tevékenységei

	Játékház (n=10)	Ábécés olvasó- könyv (n=2)	Az én ábécém (n=2)	Elsős olvasó- könyv (n=2)
Munka jellegű tevékenység	8	1	2	2
-intellektuális	-	-	1	1
-háztartási munka	-	-	-	1
-háztartáson kívüli fizikai munka	1	-	-	-
-gyermek testi ellátása	4	1	1	-
-gyermek általános nevelése	3	-	-	-
Szabadidős tevékenység	2	1	-	-
-gyerekekkel játék, ének, zene	2	1	-	-

Ha a lányok és a fiúk tevékenység szerkezetét hasonlítjuk össze, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy míg a fiúkat inkább szabadidős elfoglaltságaik közben ábrázolják az olvasmányok, addig a lányok tevékenységeinek nagyobb hányadát teszik ki a munka jellegű elfoglaltságok. Hasonlóságot is felfedezhetünk, hiszen mind a fiúk, mind a lányok esetében a munkatevékenységek döntő része mások érdekét is szolgálja. A szabadidős tevékenységek mind a lánygyerekek mind a fiúgyerekek esetében közel azonos arányban oszlanak meg az egyéni és a társas elfoglaltságok között. Az egyéni elfoglaltságok majdnem mindegyike aktív tevékenység. Itt is fellelhető a nevelői szándék, hiszen ezzel azt sugallhatják a tankönyv írói a gyerekeknek, hogy a passzív tevékenységek (pl. tévénézés) helyett válasszák az aktív elfoglaltságokat. (A fiúk esetében megjelenik a rongálás, mely a lányoknál teljesen hiányzik, így erősíti azt a nézetet, hogy míg a fiúk lehetnek rossz magaviseletűek, addig ez a lányoknál nem fordulhat elő.) A társas szabadidős tevékenységek döntő hányadát mind a két nem fiatal tagjainál a gyerekekkel való játék, sport teszi ki, azonban a lá-

nyokkal ellentétben a fiúknál megjelenik a szülőkkel való közös program is. Az elemzett olvasmányok tehát azt közvetítik a gyerekek felé, hogy igyekezzenek mások segítségére lenni, és ha szabadidős tevékenységeket végeznek, akkor is aktív elfoglaltságot válasszanak maguknak (7. és 8. táblázat).

7. táblázat: Lányok tevékenységei

	Játékház (n=32)	Ábécés olvasó- könyv (n=9)	Az én ábécém (n=11)	Elsős olvasó- könyv (n=3)
Munka jellegű tevékenység	12	5	3	1
Mások érdekét is szolgálja	10	5	3	1
-háztartási munka	3	3	1	1
-segítés a háztartási munkán kívül	4	2	2	-
-segítés öregeken, gyerekeken	3	-	-	-
-gyerekmunka	-	-	-	-
Elsősorban a saját érdekét szolgálja	2	-	-	-
-tanulás	2	-	-	-
Szabadidős tevékenység	10	3	6	1
Egyéni elfoglaltság	7	1	2	1
Aktív	7	1	1	1
-játék babával, mackóval	2	-	-	1
-játék technikai játékkal	1	-	-	-
-egyéni sport, sport jellegű játék	2	1	-	-
-festés, rajzolás	2	-	1	-
-barkácsolás	-	-	-	-
-rongálás	-	-	-	-
Passzív	-	-	1	-
-tv-nézés	-	-	1	-
Társas elfoglaltság	2	2	4	-
-játék, sport gyerekekkel	2	2	3	-
-beszélgetés a többi gyerekekkel	-	-	1	-
-közös program a szülőkkel	-	-	-	-
-egyéb társas elfoglaltság	-	-	-	-
Egyéb szabadidős elfoglaltság	1	-	-	-
Egyéb	10	1	2	1

A felnőtteket alapvetően gyermekeikkel való foglalatosskodás és a háztartási munkák végzése közben ábrázolják az olvasmányok, szabadidős tevékenységük is pusztán a gyerekekkel való játékra korlátozódik, és a kortársaikkal való időtöltés meg sem jelenik. Ezzel szemben a gyerekekhez változatos szabadidős tevékenységeket kapcsolnak, melyek nagy részét a kortársaikkal végzik. Érdekes módon – a fiúk dominanciáját erősítve – csak a fiúk tevékenységei között találkozunk a felnőttekkel való közös programmal. A vizsgált olvasmányok által felvázolt kép szerint tehát a szülők élete alapvetően a háztartás és legfőképpen gyerekeik körül forog. A gyerekek esetében azonban változatos szabadidős tevékenységekkel találkozunk.



8. táblázat: Fiúk tevékenységei

	Játékház (n=44)	Ábécés olvasó- könyv (n=8)	Az én ábécém (n=12)	Elsős olvasó- könyv (n=2)
Munka jellegű tevékenység	13	3	2	-
Mások érdekét is szolgálja	11	2	2	-
-háztartási munka	2	1	1	-
-segítség a háztartási munkán kívül	4	1	1	-
-segítség öregeken, gyerekeken	4	-	-	-
-gyerekmunka	1	-	-	-
Elsősorban a saját érdekét szolgálja	2	1	-	-
-tanulás	2	1	-	-
Szabadidős tevékenység	15	4	3	-
Egyéni elfoglaltság	7	2	1	-
Aktív	7	2	-	-
-játék babával, mackóval	-	-	-	-
-játék technikai játékkal	2	-	-	-
-egyéni sport, sport jellegű játék	2	1	-	-
-festés, rajzolás	-	1	-	-
-barkácsolás	2	-	-	-
-rongálás	1	-	-	-
Passzív	-	-	1	-
-tv-nézés	-	-	1	-
Társas elfoglaltság	6	2	2	-
-játék, sport gyerekekkel	4	2	2	-
-beszélgetés a többi gyerekekkel	-	-	-	-
-közös program a szülőkkel	1	-	-	-
-egyéb társas elfoglaltság	1	-	-	-
Egyéb szabadidős elfoglaltság	2	-	-	-
Egyéb	16	1	7	2

Összefoglalás

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az általam elemzett olvasmányok világképe nem tükrözi jelen korunk valóságát. A jelenlegi és a '70-es években végzett kutatás eredményeinek összehasonlítása alapján pedig megállapítható, hogy a vizsgált, jelenleg érvényben lévő olvasókönyvek nem mutatnak merőben más világ- és értékszemléletet, mint a '70-es években használatosak.

Mihály Orsolya

Felekezetek felsőoktatási szerepvállalása Kelet-Közép-Európában¹

A 2009 januárjában kezdődő kutatásunk célja a kelet-közép-európai – elsősorban a magyar – rendszerváltás után kialakult vagy újjászületett felekezeti felsőoktatás áttekintése. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen tényezők befolyásolták, formálták ezen intézménytípus létrejöttét, működését és jelenleg milyen dimenziók mentén jellemző a felsőoktatás e bővülő szektora. Véleményünk szerint az e szektorhoz tartozó intézmények rendszerváltozás utáni keletkezésük óta jelentős átalakuláson mentek keresztül, melyek okairól és tendenciáiról a mai napig kevés adat és szakirodalom áll rendelkezésre.

A téma fontossága, helye a felsőoktatás-kutatásokban

A felekezeti felsőoktatási intézmények kutatásában világszerte kimutatható tendencia, hogy tanulmányozásuk az ezredforduló után került az érdeklődés középpontjába. Emellett ez az időszak Kelet-Közép-Európában a rendszerváltást követő évtizedet jelenti, ahol a felsőoktatás állami finanszírozásának megkérdőjelezése, a privatizáció témájának előtérbe kerülése miatt a privát felsőoktatás egyházi altípusa került a diskurzus fő áramába. Az amerikai kutatások egyrészt a katolikus felsőoktatási intézmények fennmaradásáért folytatott küzdelmének bemutatására,² a hallgatói létszámok csökkenésére,³ másrészt a felekezeti intézményekben folyó képzési profilra (szociálisan elesettek segítése) helyezik a hangsúlyt.⁴ Új kutatási irány a nem felekezeti felsőoktatási intézménybe járó vallásos diákok tanulási szokásainak és intézményválasztásának feltárása is.⁵ A brit szakirodalmak két fókuszpontjában a felekezeti intézmények jövőbeni finanszírozási formáinak bemutatása⁶ valamint az 1990-ben megjelenő „Ex corde ecclesiae” vatikáni dokumentum társadalmi megjelenése és fogadtatása áll.

A PROPHE kelet-közép-európai nemzetközi felsőoktatás-kutató központ az általunk is vizsgált területen végzi kutatásait. 2008-ban jelent meg a *Private Higher Education in Post-Communist Europe* című, magán-felsőoktatás témában legújabbnak tekinthető, átfogó tanulmánykötetük.⁷ A könyv tizenkét fejezetben dolgozza fel a kelet-közép-európai

1 A tanulmány a szerző tézisdolgozatára és készülő doktori disszertációjának tematikájára épül, melynek címe: Felekezetek felsőoktatási szerepvállalása Magyarországon. A tézisdolgozat és a készülő disszertáció elérhető DE Neveléstudományok Intézete Tanszéki Könyvtárban valamint a szerző honlapján (<http://sites.google.com/site/dfarkascsilla/>). Feltöltés ideje: 2009. június 15., szeptember 3. és október 15. A kutatás a DE-CHERD Kutatóközpont keretében készült.

2 Marsden, Georg M. & Longfield, Bradley J. (1992) *Secularization of the Academy (Religion in America)*. London, Oxford University Press.; Glanzer, Perry (2009) *Religion, Education and the State in Post-Communist Europe: Making Sense of the Diversity of New Church-State Practices*. *Comparative Education Review*, Vol. 53. No. 1. pp. 89–111.

3 Welch, Ronald & Mellberg Kimberlee (2008) *Spiritual Maturation and Religious Behaviors in Christian University Students*. *Christian Higher Education*. Vol. 7. No. 2. pp. 142–161.

4 Wuertl, Donald W. (2002) *Presting the Correct Message*. *Momentum*, Vol. 33. No. 4. pp. 10–12.; Place, Michael D. (2002) *Testing the Heritage of Healing*. *Momentum*, Vol. 33. No. 4. pp. 20–23.

5 Lagemann, Ellen & Shulman, Lee (1999) *Issues in Education Research: Problems and Possibilities*. Jossey-Bass Inc., San-Francisco.

6 Russo, Charles J. & Gregory, David L. (2001) *The Constitutional Vitality of „Ex corde ecclesiae”*. *Journal of Law and Education*, Vol. 30. No. 2. pp. 307–315.; Byrne, Richard (2009) *Pope Supports „Search for Truth” in Upbeat Talk at Catholic University*. *Comparative Education Review*, Vol. 53. No. 1. pp. 89–111.

7 Slantcheva, Snejana & Levy Daniel (2007) *Private Higher Education in Post-Communist Europe*. London, Palgrave Macmillan.



magán-felsőoktatási szektor rendszerváltás utáni megjelenését, kitért a szektor és intézményeinek vázlatos jellemzésére. A csaknem háromszáz oldalas tanulmánykötetben azonban csupán egyetlen fejezetet találunk, ahol a szerzők foglalkoznak a magán-felsőoktatás egyik jellemző al-szektorával, a felekezeti felsőoktatással.⁸

Véleményünk szerint a felekezeti felsőoktatás említett régióban történő kutatásának súlyát jól tükrözi e tanulmánykötet felépítése. Európában jelentős az irodalma a magán-felsőoktatási intézmények keletkezésének,⁹ de ami az egyházi oktatási szektort illeti, inkább a közoktatási szerepvállalás van feldolgozva. Ma bő szakirodalmak mentén értelmezhető az egyházi (köz)oktatás története,¹⁰ az egyházi iskolák belső világának¹¹ és tanulóinak vizsgálata.¹² Szintén jelentős a száma a hitéleti képzéssel foglalkozó műveknek.¹³ Jóval ritkábban találkozhatunk azonban olyan írásokkal, amelyek a felekezetek felsőoktatási szerepvállalásával, definiálásával vagy esetleg ezen intézmények konkrét tanulmányozásával foglalkoznak. A legtöbb tanulmány a magán-felsőoktatás keretén belül tekint a felekezeti felsőoktatásra¹⁴ és csak elvétve, főként brit¹⁵ és néhány német¹⁶ felsőoktatás-kutató tanulmányában találunk olyan hivatkozásokat, melyek intézményekként vagy országonként, de mindenképpen a vizsgált régió rendszerváltás utáni felekezeti intézményeinek keletkezésével, jellemzésével vagy a létüket meghatározó európai felsőoktatási folyamatokkal foglalkoznak.

A kutatáshoz alkalmazott elméletek

Az előkutatás során – többek között – a felekezeti felsőoktatási intézmények definiálásával foglalkoztunk több – néhol egymásnak ellentmondó – hazai és nemzetközi kutatási tézis, szakirodalom segítségével. Összességében elmondható, vizsgált térség felekezeti felsőoktatási intézményeinek társadalmi funkcióját nem lehet a nyugat-európaival azo-

8 Szemerszki Mariann (2003) *A magán-felsőoktatás kialakulása Magyarországon*: PhD értekezés. Budapest, BKÁE.

9 Slantcheva, Snejana & Levy Daniel (2007) *Private Higher Education in Post-Communist Europe*. London, Palgrave Macmillan.

10 Nagy Péter Tibor (2000) *Állam – egyház – iskola – társadalom a 20. században*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.; Gergely Jenő (2008) Vallási és nemzeti identitás – egyházak, felekezetek és állam kapcsolata 1945 előtt. In: Szarka László (ed) *Felekezetek, egyházpolitika és identitás*. Budapest, MTAPTI.; Karády Viktor (2008) Multikulturális szakértelmiség a dualista korban? I. Felekezet és etnikum a Kolozsvári Egyetem medikusainak rekrutációs jellemzői között (1872–1918). *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 18. No. 5. pp. 96–120.

11 Bacskai Katinka (2008) Középfokú egyházi oktatás a felvidéken. *Mester és Tanítvány*, No. 19. pp. 81–88.; Kopp Erika (2005) Református középiskolák identitása. *Educatio*, No. 3. pp. 554–572.

12 Pusztai Gabriella (2009) *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.; Colmen, James (1988) Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94. pp. 95–120.

13 Kroch, Betsy (2009) A Christian College Devotes a Chapel to Many Faith. *Chronicle of Higher Education*, Vol. 55. No. 27. pp. 34–42.

14 Slantcheva, Snejana & Levy Daniel (2007) *Private Higher Education in Post-Communist Europe*. London, Palgrave Macmillan. Sunjik, Marijan (2005) Catholic Universities in Central Europe. *International Higher Education*, Vol 30. No. 39. pp. 2–4.

15 Lunn, Jenny (2008) Global Perspectives in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 12. No. 3. pp. 231–254.

16 Listl, Jozef (1983) Grundmodelle einer möglichen Zuordnung von Kirche und Staat. Handbuch des katholischen Kirchenrechts. Regensburg.; Stehle, Hansjakob (1983) Die Ostpolitik des Vatikans. Bergisch Gladbach: Lübbe.

nos módon interpretálni (magán-felsőoktatási megközelítés,¹⁷ egyházi-felsőoktatás megközelítés¹⁸) ezért a vizsgálat során főként (kisebbségi) felekezeti felsőoktatás-definícióra koncentráltunk,¹⁹ ugyanakkor arra törekedtünk, hogy a vallásszociológusok új oktatási-kulturális alternatívában gondolkodó²⁰ és a felsőoktatás-politikusok privát szemléletű megközelítéseit²¹ is szembesítsük ezzel.

Az empirikus kutatásról

Az empirikus vizsgálat során a környező volt szocialista berendezkedésű országok felekezeti felsőoktatási intézményeit vizsgáltuk a felsőoktatás-kutatásban (is) használt komparatív módszerrel. A vizsgálat időintervalluma a rendszerváltás követő időszakról napjainkig volt tervezve. Véleményünk szerint ezen intézmények összehasonlító vizsgálata – mind témájában, mind az időintervallumot tekintve – jelentőségteljes feladat, mert a

17 Levy, Daniel (2004) *The New Internationalism: Mismatches with Private Higher Education's Global Growth*. Working Paper. Letöltés helye: <http://www.albany.edu> Letöltés ideje: 2008. 09. 02.

18 Copley, Mary (2002) *The Social Effects of Catholic Higher Education*. London, Palgrave Macmillan Inc.

19 Létezik a felekezeti felsőoktatási intézmények kisebbségi intézményként történő azonosítása is, főként az 1989/90-es politikai fordulat kelet-közép-európai időszaka óta. A jelenség hátterében főként történelmi és politikai jellemzőket fedezhetünk fel. A kisebbségi jelző ebben a meghatározásban nem egy nemzetiségi vagy etnikai csoport jellegzetességeit hordozza, sokkal inkább a vallási közösségek és a nemzeti tudat egyfajta sajátosan poszt-szocialista egybefonódását (Kozma 1992). Ebben a térségben az egyházak visszavették vagy visszakapták korábbi funkciójukat abból az időből, amikor „a felekezeti hovatartozás és a nemzeti tudat még Európa szerte összefonódva létezett”. Kozma Tamás (1992) *Egyház és demokrácia. Educatio*, No. 1. pp. 3–12.

20 A társadalom világnézeti pluralizmusát is figyelembe vevő *vallásszociológiai kutatások* a felekezeti intézményeket a vallás és az egyházak rendszerváltás utáni önálló, társadalom-politikai szereplővé válásával kapcsolatban említik (Tomka 2005; Mikluščák 2001). A liberális felfogást tükröző megközelítés a vallás és az egyház önálló oktatási szereplővé válása miatt tekinti fontosnak az intézmények alapítását. Az új intézményi forma ellenpótlást jelent a korábbi államilag definiált intézményrendszerrel szemben, melynek létrejöttéért egy jól beazonosítható speciális társadalmi és kulturális csoport „felelős” és amelynek érdekeit az egyházak jelenítik meg (Tomka 2005). Tomka Miklós (2005) *A felekezeti oktatásügy társadalmi megítélése. Educatio*, No. 14. pp. 492–501.; Zulehner, Paul M. (2008) *Religionen und Kirchen in Ost(Mittel)europa*. Ostfildern, Schwabenverlag.; Mikluščák, Pavel (2001) *Kirche im Aufbruch. Zur pastoralen Entwicklung in Ost(Mittel)Europa: eine qualitative Studie*. In: Zulehner, Paul M., Tomka, Miklós & Toš, Niko (eds) *Kirche in Ost(Mittel)Europa*. Ostfildern, Schwabenverlag.

21 Egy másik megközelítés a magán-felsőoktatás kategóriája alá sorolja a felekezeti felsőoktatási intézményeket (Slantcheva & Levy 2007). Megközelítésüket azzal magyarázzák, hogy az állami, a magán és a felekezeti felsőoktatást legfőképpen az irányító testület jellege és összetétele alapján lehet megkülönböztetni. Ily módon minden olyan felsőoktatási intézmény magánintézménynek minősül, amelyet valamely nem kormányzati szervezet felügyel és/vagy irányít (pl. egyház, szakszervezet stb.), vagy amelynek az irányító testületében nincs állam által kijelölt tag (Education at a Glance 2001: 343). Levy (2004) felhívja a figyelmet arra, hogy a különböző európai országok felsőoktatási rendszereiben nincs kialakult kritériumrendszer, ami megkülönböztetné, vagy éppen definiálná a privát felsőoktatás különböző szegmenseit. Állításuk szerint, számos tényező létezik, ami miatt átláthatatlanok a privát és az állami szektor közötti különbségek. Ezek egyike, hogy a nemzeti felsőoktatási törvények egyaránt vonatkoznak minden szektorra (Levy 2004). Ugyan léteznek érvényes kifejezések e szektorok elkülönítésére (egyházi, magán, állami) azonban napjainkban, főként a nagy felsőoktatási reformfolyamatok hatására (expanzió, privatizáció, virtualizáció, bolognai folyamat) egyre kevésbé lesz fontos megkülönböztetni őket egymástól (Slantcheva & Levy 2007). Véleményük szerint a felsőoktatási törvényektől nem várhatjuk el, hogy speciális előírásokat fogalmazzanak meg valamint, hogy szektoronként megbízható kritériumokat nyújtsanak minden típusú, finanszírozottságú felsőoktatási intézményre (Levy 2004). De kérdéses kitapinthatóak-e a sajátos, felekezeti intézményekre jellemző vonások? Levy, Daniel (2004) *The New Internationalism: Mismatches with Private Higher Education's Global Growth*. Working Paper. Letöltés helye: <http://www.albany.edu>. Letöltés ideje: 2008. 09. 02.; Slantcheva, Snezana & Levy Daniel (2007) *Private Higher Education in Post-Communist Europe*. London, Palgrave Macmillan.



felsőoktatás e viszonylag új szektora a rendszerváltás után más, alternatív oktatási lehetőséget nyújtott az értelmiségképzésben. Úgy véljük, hogy rendszerváltás után létrejött felekezeti felsőoktatási intézmények régió belüli megjelenésükkel azon társadalmi és oktatási feladatokat látták el (és látják el ma is?), melyeket az állami felsőoktatási intézmények nem tölthettek be.

A vizsgálat három fő fázisra tagolódott, melyek egymásra épülve különböző módszerekkel közelítették meg a vizsgálandó problémakört.

(1) A kutatás első részében (2009. január-március) a közép-kelet-európai országok felekezeti felsőoktatási rendszereiről gyűjtöttünk esettanulmányokat. A vizsgálatba öt kelet-közép-európai ország került: Magyarország, Szlovákia, Csehország, Románia és Észtország. Az országok kiválasztásánál szem előtt tartottuk azt a ténytet, hogy a mintánkba bekerültek rendelkeznek-e a klasszikus értelemben vett magánszektorral a felsőoktatásban. A feltárt adatok minőségi értelmezését kvalitatív és kvantitatív trendek egymás mellé állítása jelentette.²²

(2) A kutatás második részében (2009. márciustól-októberig) öt felekezeti felsőoktatási intézményt vizsgáltuk meg terepszemlék alkalmával. A vizsgált intézmények a Rózsahegyi Katolikus Egyetem (Rózsahegy, Szlovákia) a Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad, Románia) az Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác, Magyarország), a Károli Gáspár Egyetem Nagykőrösi Református Tanítóképző Főiskolai Kara (Nagykőrös, Magyarország) és a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola (Debrecen, Magyarország) voltak. A felsőoktatási intézmények kiválasztását a szerint végeztük, hogy azok hittudományi vagy általános képzést folytatnak-e valamint, hogy mekkora a jelentőségük az egyes nemzeti felsőoktatási rendszereken belül. Jelen vizsgálatban csak az általános képzést nyújtó felekezeti felsőoktatási intézmények szerepelnek. A kiválasztásnál fontos volt számunkra, hogy az általunk választott intézmények megfeleljenek az összehasonlítás kritériumainak (keletkezéstörténet, finanszírozás, társadalmi elismertség, hallgatók-oktatók, küldetés) valamint, hogy nyomon követhetők legyenek az intézmények fejlődési tendenciái, típusuk és programjaik.²³

(3) A kutatás harmadik fázisában (2009. áprilistól-októberig) két felmérésre került sor. Egyrészt a vizsgált intézmények hallgatói körében végeztünk kérdőív felmérést,²⁴ melyben szektorközi összehasonlításra vállalkoztunk a magyarországi felekezeti (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Károli Gáspár Református Egyetem Nagykőrösi Tanítóképző Főiskolai Kara) és állami (Szent István Egyetem Jászberényi Tanítóképző Kara, Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógia Kara, Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Kar) intézmények hallgatói között.²⁵ A hallgatói összehasonlításnál főként a hallgatók vallásosságát, az intézményválasztási szempontokat, az intézmény hallgatói vonzáskörzetét, a kulturális tőke hatását

22 A kutatás e fázisa kapcsolódott a DE-CHERD által végzett REVACERN (Vallások és értékek Kelet-Közép-Európában) felsőoktatás-kutatáshoz. A hazai és nemzetközi felsőoktatás-tanulmányok összegyűjtésében a következő személyek vettek részt: Gál Attila, Bicsák Zsanett, Szolár Éva (DE – Neveléstudományok Intézete). A projekten belül a felsőoktatás-csoport vezetője Prof. Dr. Kozma Tamás.

23 A terepmunka 2009. január és október között valósult meg.

24 A kérdőív a DE-CHERD TERD kutatócsoport valamint a szerző által készült 2009-ben. A szerző által készített kérdőív elérhető honlapján.

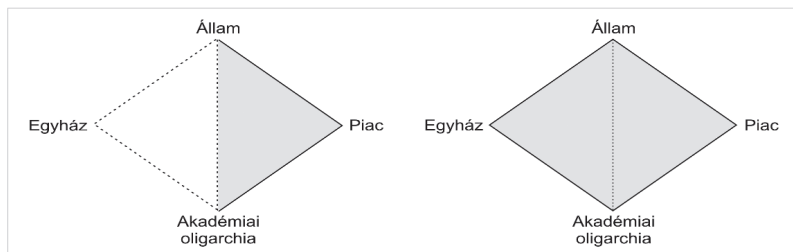
25 Az intézmények megnevezését a továbbiakban rövidítve használjuk a következőképpen: Apor Vilmos Katolikus Főiskola (AVKF); Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola (KFRTKF); Károli Gáspár Református Egyetem Nagykőrösi Tanítóképző Főiskolai Kara (KGRE-NTFK); Szent István

vizsgáltuk. A magyar vizsgálattal párhuzamosan nemzetközi hallgatói felmérést is készítettünk két ország egy-egy egyházi és állami felsőoktatási intézményében (Rózsashegyi Katolikus Egyetem és Nagyszombati Egyetem – Szlovákia, Partiumi Keresztény Egyetem és Szatmárnémeti Tanárképző Főiskola – Románia).²⁶ Másrészt foglalkoztunk a felekezeti felsőoktatási intézmények (hazai és nemzetközi) oktatói gárdájának jellemzésével, összehasonlításával²⁷ is, valamint a kérdésben szakértő felsőoktatás-kutatók témához kapcsolódó hozzászólásainak elemzésével.²⁸

Néhány kutatási eredmény

(1) A beérkezett hazai és nemzetközi esettanulmányok valamint az elvégzett terepmunkák alapján úgy véljük, hogy a szocializmus oktatási környezete Kelet-Közép-Európában az egyházaknak az oktatás területén kevés helyet biztosított. A rendszerváltással az oktatáspolitikai pluralizálódásának igénye jelent meg, melyet a nem állami szektorban létező szereplők közül az egyházak voltak képesek megjeleníteni, jelen esetben felsőoktatási intézmények felállításával. A jelenség hatására korábbi Clark (1983) által publikált „háromszög” modellt – melyben az állami szerepvállalást és beavatkozást, a piac hatását és az akadémiai oligarchia befolyását értékelte a felsőoktatási folyamatokban – egy negyedik szereplővel egészíthetjük ki, az egyház felsőoktatási szerepvállalásával.

1. ábra: Clark háromszög modellje és kiegészülése az egyház szerepvállalásával



Forrás: D. Farkas Csilla, 2009.

(2) A felekezeti felsőoktatási intézmények összehasonlítására az európai kutatások három-szintű elemzési módszert szorgalmazznak,²⁹ melyet saját vizsgálatunk második részé-

Egyetem Jászberényi Tanítóképző Kara (SZIEJTK); Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Kara (DEHPK); Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Kar (NYFPK). A külföldi intézmények esetében a beazonosításhoz segítségként a magyar megfelelőik rövidítését használtuk: mint Rózsashegyi Katolikus Egyetem (RKE); Partiumi Keresztény Egyetem (PKE); Szatmárnémeti Tanítóképző Főiskola (SZTE); Nagyszombati Egyetem (NE).

26 A nemzetközi felsőoktatási intézményekben végzett hallgatói felméréshez a kérdőíveket és a hallgatói, oktatói lekérdezéseket a szerző végezte.

27 A hallgatói és oktatói vizsgálatban a vizsgált intézmények harmadéves BA képzésben résztvevő hallgatói N=601, és az őket tanító oktatók közül minden második oktató vett részt (N=62). (A kutatás jelenleg is folyik, a létszám bővítés alatt!)

28 A szakértői interjúk a következő személyekkel készültek: Szuromi Szabolcs (MAB, PPKE, Magyarország), Ulrich Teichler (INCHER, Németország). Az interjúkat a szerző készítette 2009. március és június között. Tervezzük szakértői interjúk készítését Daniel C. Levy-al és Snejana Slantcheva-val, a PHROPHE kelet-közép-európai kutatóközpontból.

29 Roberts-Holmes, Guy (2005) *Doing Your Early Years Research Project: A Step-By-Step Guide*. London, Sage Publication.; Sunjik, Marijan (2005) *Catholic Universities in Central Europe. International Higher Education*, Vol 30. No. 39. pp. 2–4.



ben mi is alkalmaztunk. Az összehasonlítás lehetőségessé vált ily módon egyrészt az 1. egyes országok regionális, térségi csoportba rendezésével és jellemzésével, 2. az egyes országok jellemzőinek összehasonlításával, 3. és végül az felekezeti intézmények önálló jellemzőinek bemutatásával és összevetésével.³⁰ A kutatás kiemelten kezelte a harmadik elemzési módszert. Az intézmények összehasonlítása a következő dimenziók szerint történt: keletkezés, épületek, térségi jelenlét, egyházfenntartói jelenlét, finanszírozás, hallgatók és oktatók vallásossága, vonzáskörzet, az oktatás tartalma, nemzeti ügy felvállalása és elismertség.³¹ Az eddig feldolgozásra kerülő adatok alapján elmondható, hogy a felekezeti intézmények rendszerváltás utáni keletkezésében – a vizsgált régiót tekintve – három markáns ciklus különíthető el. Az első ciklust (1990–1995) az intézmények megalakulása jellemzi, melyben az épületszerzések sajátos, szimbolikus esetei mutathatók ki. Jellemzője e ciklusnak továbbá, hogy ezen intézmények megalapításukkor sajátosan az állami intézményekből „átvett” oktatókkal kezdték el működésüket (lásd pl. KGRE-NRTF). Kimutathatóvá vált továbbá, hogy az általunk vizsgált felsőoktatási intézmények főként azokon a területeken jöttek létre, ahol hiányzott a térségből a felsőoktatási lehetőség vagy adott volt (a rendszerváltás következményeként!) a létrehozásra alkalmas épület és/vagy terület. Néhány vizsgált külföldi intézmény pedig stagnáló vagy leszakadó térségben jött létre (lásd pl. RKE). Az intézmények létrejöttének második ciklusában (1995–2000) jellemző a saját, önálló oktatói gárda létrehozása és megszilárdulása. Az intézmények kialakították saját képzési profilukat, melyre folyamatosan bővülő tendencia jellemző. A szektoron belül megfigyelhető az azonos (főként szociális) képzési kínálat egyidejű megjelenése, mely – véleményünk szerint – igazodik az egyházak társadalmi szerepvállalásához. A harmadik ciklusban (2000–2003) a felekezeti felsőoktatási intézmények – a Clark (1983) szerinti – a „más” oktatási alternatívát kínálják az állami megfelelőikhez képest.³²

Összegzés

A felekezeti felsőoktatást Európában csaknem mindenütt a magán-felsőoktatás al-szektoraként definiálják, kivételt képez ez alól a volt szocialista országok tábora, köztük Magyarország. A volt szocialista berendezkedésű országokban az egyházak a rendszerváltás utáni önálló társadalom- és felsőoktatás-politikai szereplővé válása teremtette meg annak lehetőségét, hogy „újra” részt vállaljanak az oktatásban, esetünkben a felsőoktatásban. A kelet-közép-európai ezen belül a magyar felekezeti intézmények jellemző sajátosságainak vizsgálata alapján elmondható, hogy a képzési kínálatot tekintve a vizsgált térség felekezeti intézményei az államiakhoz hasonló intézményi és képzési sajátosságokkal rendelkeznek és szektoron belül is hasonló képzési profilokkal találkozhatunk.

D. Farkas Csilla

30 Lunn, Jenny (2008) Global Perspectives in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 12. No. 3. pp. 231–254.

31 A kutatási eredményekről bővebben a szerző honlapján vagy a következő tanulmányban: D. Farkas Csilla (2009) Role of denomination in Higher Education in Central and Eastern Europe. *Fieldwork of Religion*, Lanchaster (UK). Vol 4. No 1. (Megjelenés alatt.)

32 U.o.

SZEMLE

A VÁLTOZÁS LEHETŐSÉGEI

A Simon Smith szerkesztette könyvet Smith mellett egy brit (Myant), illetve többnyire cseh és szlovák kutatók jegyzik, akik első kézből – akár az átmenet politikai szereplőjeként, mint Mikuláš Huba – rendelkeznek tapasztalatokkal az átalakuló Csehország és Szlovákia utóbbi 20–30 évének történetéről. A könyv kapcsán célszerű Csehországról és Szlovákiáról beszélnünk, hiszen a kötet párhuzamosságra törekszik, a rendszerváltás utáni időszak még közösen abszolválta éveinek említése során is. Így végig az a benyomásunk, mintha két, egymástól független, önálló ország lokális közösségeiről, az 1989-et követő tíz év nehézségeivel való megküzdési stratégiáiról olvasnánk.

A szerkesztő bevezető és összefoglaló írása nyolc tanulmányt foglal keretbe, amelyek három téma köré épülnek. Az első három tanulmány kapcsolódik az országos politikához, az átmenetben részt vevő országos szereplőkhöz. Elsőként Martin Myant mutatja be, mennyiben tér el a „két Vaclav” (Klaus, előbb pénzügyminiszter majd miniszterelnök, jelenlegi köztársasági elnök, valamint Havel, az első cseh köztársasági elnök) civil társadalom értelmezése, és kettejük vitájának milyen, máig ható következményeit láthatjuk Csehország politikájában. Ezt követi Smith a két, átmenetet domináló szervezet, a cseh Polgári Fórum (*Občanské Fórum-OF*) és a szlovák Nyilvánosság az Erőszak ellen (*Verejnosť proti násilíu – NPT*) helyi, települési, körzeti működését reprezentáló írása és Huba leíró tanulmánya a Szlovák Természetvédő és Tájképvédelmi Szövetség átalakulásáról.

A kötet ötödik és hatodik tanulmánya két szlovák és két cseh elektronikai eszközöket gyártó üzem életébe, a munkások és vezeték viszonyába a munkás érdekérvényesítés és szakszervezet helyzetébe nyújt betekintést (Čambáliková, Kroupa – Mansfeldová). Az utolsó három tanulmány (az összefoglaló előtt) érdekes példákat mutat be a helyi – ez esetben települési – közösségek változásmenedzselési képességeiről.

Ahogy fentebb említettem, bár a kötet alcímében Csehszlovákia is helyet kap, egyetlen tanulmányban találkozunk cseh és szlovák példákkal egyszerre (Smith). Azonban ebben is a párhuzamos leírás és nem az összehasonlítás jellemző. Mindössze egyetlen helyen említi, hogy 1989 előtt az NPT és a Polgári Fórum indulása idején a szlovák települések kapcsolata gyakran erősebb volt Prágával, mint Pozsonnyal. A tanulmányok hasonlóan nélkülözik a nemzetközi kitekintő jeleket, utalást például a lengyel vagy magyar eseményekre. Ez csupán azért sajnálatos, mert bár az átmenet szereplőinek és folyamatainak megvan az egyedi sajátossága, mégis találkozunk hasonlóságokkal: a környezetvédő mozgalom szerepe a szocialista diktatúra lazításában, vagy az egységesnek tűnő demokratikus mozgalmak, az OF és NPT frakciókra, különböző politikai szervezetekre szakadása – igaz, nem az első, hanem a második, 1992-es választások idején (Myant, Smith) – vagy az 1989 előtt civilként működő közszereplők átvándorlása az országos politikába (Huba).

A kötet fő célja a helyi közösségek stratégiáinak, változásainak bemutatása. Az elemzés alanya mindig valamilyen formális egység vagy egységek. Így helyi közösségként települések politikai szereplői és lakossága, üzemek munkásai, körzetek jelennek meg. A tanulmányokat az az implicit kérdés fogja össze, hogy mitől függ az átmenet sikere. A sikert jellemzően az jelenti, ha egy közösség önállóan képes szembenézni a problémákkal, polgárai aktívak, felelősséget éreznek a közösségért és személyesen is hajlandóak részt venni a problémák megoldásában. A legtöbb tanulmány így összehasonlító, sikeres és sikertelen eseteket mutat be, majd megpróbálja általánosítani a tapasztalatokat.

Smith tanulmánya az OF és NPT szerepéről, valamint a két üzemi munkásság körében végzett felmérés eredményeit bemutató tanulmány erősen leíró jellegű, kevésbé hangsúlyos az általános érvényű következtetések megfogalmazása, összefüggések megvilágítása. Smith azt vizsgálja, mitől függ, milyen szerepet tölt be a helyi OF és NPT a települések fejlődésben. Pozitív és nega-



tív scenáriókat határoz meg. A pozitív eset szerint a helyi szervezet valamilyen potenciállal rendelkezik arra, hogy az átalakulás motorja legyen, képes társadalmi és kulturális tőkét felhalmozni a maga és a közösség számára, és így hozzájárul a demokratikus átalakuláshoz. A negatív verzió megvalósulása esetén a helyi szervezetek inspirálta akciókat, a kollektív cselekvés formáit bizonyos részérdekek mentén szerveződő csoportok sajátítják ki, a helyi közéletben bezáródás következi be, és kompetitív légkör alakul ki, amely a helyi közélet széteséséhez vezethet.

Azt, hogy melyik eshetőség valósult meg, Smith szerint elsősorban azon múlt, hogy a helyi csoport milyen hálózati szereplőként működött: a lokális hálózatban összekötő, közvetítő, vagy információsgát szerepet töltött be, utóbbi esetben egy kis létszámú elitnek kedvező helyzetet teremtve. Ennek illusztrációjaként mutat be egy szlovák esetet és őt (két pozitív, két negatív és egy vegyes) esettanulmányt a Polgári Fórum működéséről.

Monika Čambáliková, illetve Aleš Kroupa és Zdenka Mansfeldová tanulmányai a *The Quality of Workers Life* című nemzetközi összehasonlító vizsgálat két hullámának (1995 és 2000) eredményeit ismerteti. Čambáliková a két szlovákiai üzemből végzett kutatás kapcsán a munkások identitását vizsgálja. Arról számol be, hogy míg 1995-ben mind a szakszervezettől, mind a menedzsmenttől távolságot tartottak, attól különálló entitásként határozták meg magukat, az ezredfordulóra kettős identitás alakult ki. A munkavállalók többsége mind a menedzsmenttel, mind a szakszervezettel azonosulni tud, az elégedettség jelentősen nőtt a munka szinte minden területén (munkatársakkal, vezetőikkel való kapcsolat, munkaterhelés, jóléti szolgáltatások stb.) Úgy vélik, hogy bizonyos területeken a menedzsment (munkabiztonság), míg más területeken a szakszervezet és a menedzsment együttesen (bérek), és van, ahol a szakszervezet (szociális biztonság) képviseli jól érdekeiket.

A második szerzőpáros ugyanezen kutatás csehországi adatbázisát elemzi. Legfontosabb megállapításuk, hogy 2000-re a munkamódszer változott; kisebb, egymástól független csoportokban dolgoznak a munkások, ami növeli a szolidaritást, azonban gyengíti a szakszervezetet, mivel a munkások úgy érzik, műszakvezetőiknek kevesebb képesek kommunikálni saját, csoportspecifikus igényeiket. Ez persze arra is lehetőséget ad a menedzsmentnek, hogy eltérő munkafeltételeket alakítson ki, és kedvezőbb megállapodásokat kössön, mintha a szakszervezettel tárgyalna.

Vajdová, Slosiarik és Vašečka tanulmánya egyaránt településeket hasonlít össze. Vajdová és Slosiarik a helyi politikához való viszonyt, a részvételt vizsgálja, míg Vašečka az átmenet során jelentkező problémákkal megküzdés folyamatát és sikerességét. Mindhárom tanulmány hasonló konklúziót von le, bár eltérő terminusokban. Az átmenet sikere elsősorban kulturális kérdés. Azaz attól függ, hogy milyen megküzdési stratégiák, hálózatok, alakultak ki már az átmenetet megelőzően az adott településen.

Vajdová tanulmánya egyszerűen szól a helyi elitek és helyi politika, valamint az állampolgári részvétel lehetőségének témaköréről. Előbbiben megállapítja, hogy 1998 után a helyi politika a lokális közöség koncepciójára épül. Drasztikusan csökken (23 százalék a korábbi 63 százalékkal szemben) azon képviselőtestületi tagok aránya, akik valamely pártnak a képviselői. A polgármester és képviselők szerint a helyi közélet nem politikai ügy, amelyben értékek ütköznek, hanem pragmatikus folyamat, amelynek igényeket és szükségleteket kell kielégítenie. Az, hogy egy település polgárai mennyire érdeklődnek a közügyek iránt értékrendjük (átmenettel kapcsolatos attitűdök, politikai értékek) és kontrollérzetük függvénye. Azaz amennyiben úgy érzik, képesek irányítani maguk körül az eseményeket, azokra befolyással lenni, nagyobb részvétre számíthat az adott település.

Slosiarik tanulmányának legnagyobb erénye, hogy bevezeti és tisztességesen operacionalizálja a civil potenciál fogalmát, amely szerinte nagy befolyással bír arra, meghatározza, hogy milyen mértékben válik demokratikussá egy település.

A civil potenciál hat elemből áll össze: 1) értékrend, 2) demokratikus potenciál (elköteleződés az emberi, állampolgári, szociális jogok mellett), 3) az állampolgárok információkezelési képessége (informáltság), 4) jogtudatosság, 5) a helyi közügyekben, a problémák megoldásában való részvétel, 6) a különböző (politikai és civil) szervezetekben való részvétel.

A problémákkal (például a növekvő munkanélküliség, etnikai konfliktusok vagy egy település érdekeivel összeegyeztethetetlen kormányzati elképzelés) való megküzdés több típusát azonosítja Imrich Vašečka. A kiválasztott négy településről szóló esettanulmányban bemutatja, ezek hogyan reagáltak a 90-es évek elején jelentkező veszélyekre. A négy település közül kettő-kettő hasonló adottságokkal rendelkezik, (méretét, elhelyezkedését, problémáit tekintve) mégis más és más stratégiákat választottak. Ez nem a probléma típusán múlt, hanem a település, illetve lakói ál-

tal folytatott, „sajátos cselekvésmódok folytatóságosságán” (p. 203), azaz azon, hogy kellett-e s képes volt-e változtatni az adott közösség korábban kialakított viselkedési stratégiáin.

A szerkesztő bevezető tanulmányában a civil társadalom és a modernizáció elméleteinek ágyaz meg, azonban a tanulmányokban csupán „nyomokban találkozunk” explicit a civil társadalom terminusaival. Nem ez okozza azonban a hiányérzetet, hanem a teoretikus keret hiánya, vagy ha van is ilyen, akkor a civil társadalom értelmezésének problémái. Néhány tanulmány esetében (pl. Slosiarik), nem teljesen érthető, hogy milyen elképzelés mentén tekinti civilnek a helyi döntéshozókat, míg például az elektronikai ipar munkásaival foglalkozó tanulmányok esetén az eredmények a participáció vagy a civil társadalom elméletben való elhelyezésért kiáltanak.

Másrészt, bár egyetlen mondatban utal rá a szerkesztő (p. 13), kifejezetten marad a kötetben végighúzó, Castoriadis által felvetett látnas kérdés: Hogyan változtatható meg a gyakorlat, érték- és intézményrendszer, ha azokra úgy tekintünk, mint a társadalom tagjai által konstruált „elképzelte intézményekre”, amelyek ugyanakkor meghatározzák a cselekvők gyakorlatait, értékrendjét, és ha egy társadalom tagjai csupán azt a társadalmat képesek konstruálni, amelyben maguk is élnek, azaz amely „létrehozta őket”?

Miközben a könyvben többször jelenik meg a konklúzió, miszerint a változást megelőzően rendelkezésre álló különböző potenciálok és (humán és kulturális) erőforrások határozzák meg az átmenet sikerét, arra, hogy ezek hogyan hoznak létre új struktúrákat, érzésem szerint nem, vagy kismértékben ad választ a kötet.

A bemutatott esettanulmányok feltétlen érdeme azonban a módszertani gazdagság. Általános a kötetben, hogy több közvélemény-kutatásra, vagy más survey típusú vizsgálatra, valamint interjú vizsgálatok eredményeire és esettanulmányokra hivatkoznak. A kötet olvasása során átfogó képet kaphatunk a cseh és szlovák átmenet kulcsfolyamatairól és fontosabb szereplőiről.

(Smith, Simon [ed]: *Local Communities and Post-Communist Transformation: Czechoslovakia, the Czech Republic and Slovakia*. Routledge Courzon, 2003, London. p. 223.)

Gerő Márton



EGYENLŐTLENSÉGVÁLTOZÁS(OK) A KELETI BLOKKBAN

Térségünkben a gazdaság a rendszerváltással nem egyik napról a másikra alakult át, hanem minimum bő egy évtizedig folyamatos strukturális változásoknak lehettünk tanúi és részesei. A tervgazdaságról a piacgazdaságra való átállás a társadalmi berendezkedést alapjaiban változtatta meg.

Minden posztoszocialista ország más feltételekkel indult neki az átalakulásnak: más volt a szerepük a KGST-n belüli munkamegosztásnak köszönhetően, de eleve eltérő adottságokkal és más történelmi hagyományokkal, illetve háttérrel rendelkeztek, ráadásul az országok különböző gazdasági átalakulásban választott utakat tekintve is.

A volt keleti blokk országainak összehasonítása kétségtelenül a későbbiekben is alkalmazható tanulsággal szolgál, segít elhelyezni az egyes átmeneti folyamatokat a regionális térben. Az összehasonlítás egyik legalkalmasabbnak tűnő kerete az egyes társadalmakon belüli egyenlőtlenségek alakulásának összehasonlítása. Erre tesz kísérletet az *Egyenlőtlenség és társadalmi struktúra az átalakulás éveiben* c. kötet.

A kötetet az ENSZ Egyetem Világgazdasági Fejlesztési Kutatóintézete (UNU WIDER) adta ki. Ez az ENSZ Egyetem első kutatóintézete, 1984-ben alapították Helsinkiben, és azóta a gazdasági-társadalmi egyenlőtlenségek kérdésével foglalkozik. Célja a világ legszegényebb embereit érintő strukturális változások vizsgálata multidiszciplináris módszerek segítségével. Policy-elemzéseket végeznek a megalapozott, méltányos és fenntartható fejlődés elősegítése érdekében, tudósokat, kormányzati munkatársat képeznek a gazdasági és szociális policy-alkotás területén. Jelen könyv egy eddig 28 kötetet számláló sorozatban jelent meg.

A kötet szerkesztője neves közgazdász (a Világbank tanácsadója volt Kirgizisztánban 1997–1998-ban), kétségtelenül alaposan ismeri a témát. A kötet azt a kérdést járja körül, mekkora a szerepe az egyenlőtlenségeknek az elit és a középosztály kialakulásában, valamint a szegénység növekedésében a régióban. A kelet-közép-európai átalakulás folyamán a társadalmi egyenlőtlenségek kisebb mértékben nőttek, mint Oroszországban és a FÁK tagállamaiban, ahol a lakosság nagymértékű elszegényedése volt tapasztalható egy nagyon gazdag és befolyásos elit kialakulásával egy időben. A szerzők szerint haté-



konyabb állami újraelosztásra van szükség, hogy enyhíteni és csökkenteni lehessen a szegénységet. A társadalmi kohézió nem hagyható figyelmen kívül. Ez semmiképpen sem azt jelenti, hogy az átalakulás előtti univerzális ellátórendszeret kell visszaállítani, hisz ez nem finanszírozható hosszú távon Nyugat-Európában sem, hanem azt kell elérni, hogy a szegények minél inkább részt tudjanak venni a döntésekben, befogadó intézmények kialakításával, és egy erős középosztály kialakulását kell segíteni. Ez a második gondolat az egész kötetben áthúzódik, a szerzők ebben látják a demokratikus intézmények kulcsát.

Timo Piirainen, a Helsinki Egyetem professzora, tanulmányában részletesen kifejti a könyv elméleti keretét. A strukturális megközelítés elméleti kiindulópontja a Weber-féle státuscsoport- és osztályfogalom. A helyzetmeghatározás része, hogy nem volt mindenki egyenlő a szocializmusban sem minden ideológia ellenére, azonban az egyenlőtlenségek nem a jövedelemben, hanem a szolgáltatásokhoz és javakhoz való hozzáférésben testesültek meg. Az átalakulás folyamán a jövedelem a társadalom rétegződésének meghatározó tényezőjévé lép elő, és fontos strukturáló elem lesz a privatizációval átalakuló tulajdonszerkezeten túl. A szerző szerint az átalakulás folyamán az életlehetőségeket meghatározó tényezők értéke megváltozik, többek között sokkal fontosabb lesz a képzettség és a szakmai tapasztalat. A foglalkozásszerkezet és az ehhez köthető presztízs átalakul, a munkanélküliség és a bérelmaradások fontos hatással vannak. A státuscsoportok jelentős részben a weberi értelemben vett társadalmi osztályokká alakulnak át – ezeket veszik sorra a kötet második részének tanulmányai.

Vladimir Gimpelson, a Moszkvai Gazdasági Főiskola Munkaerőpiaci Kutatóközpontjának vezetője, a munkaerőpiac strukturális változásait tekinti át, vizsgálja, hogyan hat egymásra a munkaerőpiac és a társadalmi rétegződés. A munkanélküliségen túl két új, nálunk ritkábban elemzett jelenséggel foglalkozik részletesen: az alulfoglalkoztatottsággal és a bérelmaradásokkal, amelyek a munkanélküliségen túl súlyos problémák töltünk keletre, különösen a FÁK tagállamaiban.

Szelényi Iván és Christin Glass tanulmánya egy öt országban felvett kérdőíves kutatáson nyugszik, s arra keresi a választ, hogy mennyire maradtak meg öt évvel később pozíciójukban azok, akik 1988-ban az elit tagjai voltak. A szerzők először az elit átalakulásával kapcsolatos legismertebb elméleteket tesztelik az adatokon, bemutatva azok előnyeit és hátrányait, majd saját elméletüket fo-

galmazzák meg. Az alábbi 3 + 1 elmélettel foglalkozik a tanulmány:

(a) *a politikai kapitalizmus tézise*, amely szerint a korábbi politikai nomenklatúra átmentette hatalmát az új rendszerbe, s ily módon elérte, hogy a köztulajdon magántulajdonába kerüljön,

(b) *a piaci átmenet elmélete*, amely szerint a régi elit a rendszerváltás után, a piaci körülmények megteremtése során elveszítette hatalmát, s helyét egy felemelkedő réteg vette át, amely korábban többnyire a második gazdaságban alapozta meg helyzetét,

(c) *a technokrata menedzser elit elmélet (vagy a technokrata kontinuitás elmélete)*, amelynek értelmében nem az egész kommunista nomenklatúrának sikerült megőriznie a hatalmát, csupán a technokrata, menedzser típusú részének, amelyet egyesek – találoán – kleptokratúrának is neveznek,

(d) és végül a szerzők saját, *posztkommunista menedzser-kapitalizmus elmélete*, amely nem tagadja, hogy az átalakulás során megjelent egy új magántulajdonos réteg, illetve azt sem, hogy a nomenklatúra egy részének sikerült megmaradnia pozíciójában. Ellenzi viszont az előző három elmélet szerinte leegyszerűsítő, monokauzális magyarázatait, a folyamatot jóval komplexebbnek látják, állításuk szerint a politikai tőke hasznos lehet a bekerüléshez az új elitbe, de ugyanez vonatkozik a kulturális és a társadalmi tőkére is.

Megállapításait Szelényiék sajnos nem öszszegzik egy táblázatban, és így nagyon nehezen követhető az írás. A tanulmányban nincsen arra utalás, hogy az 1988-as elit mekkora része nem volt már tagja az elitnek 1993-ban.

Lengyel György és Róbert Péter tanulmányának fő kérdése az, hogy hogyan definiálható a tér-ségben egy középosztály, és annak mik a legfőbb jellemzői. Az átalakulásban a középosztálynak tulajdonított szerep miatt ez egy politikailag erősen terhelt kérdés. Nem beszélnek új középosztályról (hiszen az már a „régiről”), hanem inkább a tipikusan középosztálybeli foglalkozási csoportok jövedelmi szintjét és annak távolságát az alsóbb osztályoktól nézik. Az általuk alkalmazott definíció szerint autonómiával rendelkező csoportokról van szó, akik kiemelt helyet foglalnak el a foglalkozásszerkezetben, és tipikusan nem fizikai munkát végeznek, amelyhez magas bizalmi szintre van szükség. Ezen a középosztályon belül két csoportot különböztetnek meg: a vállalkozókat és a szolgáltató munkát végzőket. Az átalakulás egyik tétje ennek az osztálynak a kialakulása és stabilizálódása – az adatok összességében efelé mutatnak.

Az alsóosztállyal és a szegénységgel foglalkozó tanulmány fő kérdése, hogy mi az oka a szegénységnek, és kialakulóban van-e egy szegénységkultúra. Alastair McAuley, az Essexi Egyetem professzora kétféle szegénységet különböztet meg: az átmeneti jellegűt, amelyet valamilyen súlyos csapás, például természeti vagy társadalmi katasztrófa okoz, illetve a strukturális szegénységet. A gazdasági-társadalmi átalakulás mindenképpen együtt jár mindkét típusú szegénység megjelenésével, bármilyen indikátorral mérjük is azt. A szerző szerint a szegénységet inkább relatív deprivációként kell értelmezni, amely kifejezetten egyes csoportokat sújt, így a kisebbségeket, a nagycsaládosokat, a gyerekeiket egyedül nevelő anyákat és a kisnyugdíjasokat. A kérdés az, hogy a második típusú szegénység mennyire elterjedt, és mennyire termeli újra önmagát, vagyis milyen mértékben alakult ki egy szegénységkultúra, amiből szinte lehetetlen kitörni. Erre 2003-ban nem lehetett még egyértelműen válaszolni.

A kötet második felében országelmzéseket olvashatunk. Itt nagyon hiányzik egy alapos bevezető, amelyben a szerkesztő megindokolja, miért ezeket az országokat választották. Az elemzésekben nincsen pontosan leírva, hogy hol helyezkednek el az országok az átalakulási folyamatokban, leginkább azt jelzik csupán, hogy mitől különlegeseek. Továbbá a tanulmányok nem alkotnak sem szerkezetükben, sem a tárgyalt kérdésekben egységet.

A blokkban elsőként szereplő Oroszországról készült tanulmány egy kis csalódás, mivel az ország az összehasonlító elemzésekben mindig mint kivétel jelent meg, így ez az írás nagyon kevés újat ad a kötet első felének olvasása után.

A kelet-közép-európai térségből két ország-tanulmány van a kötetben. Alapos és érdekesítő mindkettő: a lengyel tanulmány, Jaroslaw Gorniak, a Jagello Egyetem szociológia professzorának tollából, illetve a cseh elemzés, melyet Jiri Vecernik, a Cseh Akadémia Szociológia Intézetének tagja írt. Mindkét tanulmány sok és kifejezetten érdekes adatot mutat be, és alaposan körbejár számos kérdést, ráadásul sokkal finomabb elemzésekkel, mint a többi tanulmány.

A további országelmzéseket olvasva kifejezetten érdekes az üzbég és a kirgiz példa: Közép-Európában ritkán kerül terítékre, hogy ezek az államok is hasonló gazdasági átalakulási folyamat részesei, mint a mi térségünk. Nagyon sokat segít a történelmi áttekintés a tanulmányok elején, és érezhető, hogy a kirgiz írás szerzője, egyben a kötet szerkesztője ennek a térségnek a szakértő-

je. Szerzőtársa George Heinrich, a luxemburgi Pénzügyminisztérium munkatársa, az üzbég tanulmányt pedig Robert Pomfret, az Adelaide-i Egyetem professzora jegyzi.

Érthetetlen módon a délkelet-európai térség kimaradt az országelemzésekből és a Balti-térséget szinte meg sem említi a könyv. A belaruszlátszatreformok mindképpen egy elretentő példa prototípusát képviselik, de ez is leginkább csak az említés szintjén jelenik meg.

A kiadó honlapján található ígéretekkel ellentétben az országelemzésekkel véget ér a kötet és igazi policy-ajánlások nincsenek benne. Inkább a globális és összehasonlító elemzés nyújthat ihletet és információt az olvasónak és a döntéshozóknak arra vonatkozóan, hogy az egyes stratégiai döntési helyzetekben milyen lehetőségek vannak, és ezek milyen következményekkel járnak, bár a régióban ezek a döntések javarészt megszülettek már.

(Michalev, Vladimir [ed]: *Inequality and Social Structure during the Transition*. Palgrave Macmillan, 2003, Hampshire. p. 313.)

Herman Zita



LÁTHATÁRON EGY „REJTŐZKÖDŐ” DISZCIPLÍNA?

A Macmillan Kiadó gondozásában 2006-ban Londonban megjelent *Learning, Working and Living. Mapping the Terrain of Working Life Learning* című tanulmánykötet elméleti kontextusba ágyazva mutatja be a felnőttképzési kutatások dinamikusan fejlődő irányzatait a szervezeti tanulás (*organizational learning*) és a munkahelyi tanulás (*workplace learning*) témakörében.

A „rejtőzködő” jelző az ismertető címében arra utal, hogy bár a nemzetközi szakirodalomban már az 1950-es és 1960-as évektől kezdve kutatott téma a szervezeti valamint a munkahelyi tanulás, hazánkban csak az elmúlt tíz-tizenöt évben került előtérbe e diszciplína kutatása.

A bevezetőben a kötet szerkesztői Zygmunt Bauman modernitás elméletét (*liquid modernity*) tárják eléünk, amely segít megérteni azt a nagy volumenű változást, amely az elmúlt évtizedekben a világ minden tájára beköszöntött: a globalizáció jelenségét, a globális falu (*global village*) kialakul-



lását, az információs technológiák terjedését és a gazdasági intézmények egyre növekvő szerepét. *Bauman* elmélete rávilágít a világ gyors átalakulásának folyamatára. Ebben a folyamatban a szervezeteknek, illetve a munkahelyeknek is fontos szerep jut, hiszen a gyors változások megkövetelik tőlük, hogy egyben tanulási környezetként, tanulási színtérként is funkcionáljanak.

Arnold J. Toynbee brit történészét követve a munkahelyi tanulást *válaszként* (*response*) is értelmezhetjük a tudás alapú társadalom (*knowledge society*) és a tudás alapú gazdaság (*knowledge economy*) által generált *kihívásokra* (*challenge*). A válaszadást nem kizárólag a tudás alapú társadalom és gazdaság kényszeríti ki, a változásokban fontos szerep illeti meg a gazdasági intézményeket, valamint az információs technológiák gyors ütemű fejlődését is.

Modern világunk egy jelentős részén kapitalista gazdasági, társadalmi és politikai berendezkedés alakult ki, amely a gazdaságban alapvetően versenyhelyzetet teremtett. A versenyben a szervezeteknek és a munkahelyeknek is helyt kell állniuk. Ezért a szervezetek és a munkahelyek világában a versenyképesség elősegítése és fejlesztése érdekében szükséges a munkaerőnek új tudással (ismeretekkel és készségekkel, valamint képességekkel) való ellátása. A munkahelyen mind az informális, mind a formális tanuláshoz nagy a jelentősége. A kétféle tanulás között a döntő különbség abban ragadható meg, hogy a formális tanulás alapvetően tudatos, szándékos és tervezett tanulási folyamatként írható le, míg az informális tanulásról mindez nem állítható.

A könyv gazdag elméleti környezetben vizsgálja a munkahelyi tanulás jelenségvilágát, amit az a tény is jelez, hogy a téma olyan teoretikusai, mint *C. Argyris* és *D. A. Schön*, *P. Jarvis*, *S. Zuboff*, *V. J. Marsick* és *K. E. Watkins*, valamint *P. M. Senge* elméletei vissza-visszatérnek a tanulmányokban. Bár a tanulmánykötet döntően elméleti megalapozottságú vállalkozásnak tekinthető, helyenként empirikus kutatási eredmények is helyet kapnak benne.

A tanulmánykötet alapvetően három nagyobb szerkezeti egységre tagolható. Az első rész (*Learning As a Way of Living*) három tanulmányt foglal magában. Az első írásban *Bente Elkjaer* és *Bjarne Wahlgren* egy igen lényeges kérdést járnak körül, tudniillik hogyan definiálható az előszóban megjelölt két fogalom, a szervezeti és a munkahelyi tanulás, melyek a legfontosabb azonosságok, és melyek az eltérések. A fogalmi meghatározás tekintetében nagyfokú a bizonytalan-

ság; a szerzők a szervezeti tanulásnál nem adnak meg önálló definíciót, helyette korábbi teoretikusok (*Argyris* és *Schön*) meghatározásaira utalnak. A munkahelyi tanulás esetén is értelmezhető ez a bizonytalanság, amit jelez, hogy eltérő terminológiákat („*workplace learning*”, „*work-based learning*”, „*learning in the workplace*”, „*learning at work*”) alkalmaznak a jelenség leírására. Ennek ellenére itt kicsit konkrétan fogalmazzuk, jelesül a munkahelyi tanulást munkahelyi környezetben, a munka világában megvalósuló egyéni tanulási tevékenységként írják le. A két jelenség közötti hasonlóságok és különbségek kérdésében már plasztikusabb képpel találkozunk; a szervezeti tanulás eredetét a szervezeti és management tanulmányokra, míg a munkahelyi tanulást a felnőttképzésre (*adult education*) vezetik vissza. Az azonosságok azonban nagyobb mértékben jelennek meg e két jelenség kapcsán, hiszen mindkét megközelítés a tanulás egyéni folyamatként (*individual learning activity*) értelmezi.

Claus Elmhölnak az a koncepciója, hogy a későbbi modern szervezetek számára az innovatív és kreatív tanulás a munkahelyi tanulás alapját képezi. A munkahelyi tanulás három eltérő típusa kerül ismertetésre: a reprodukatív, a rekonstruktív és az innovatív tanulás. Érdekessége a tanulmányoknak, hogy az elméleti megközelítésen túlmenően három esettanulmány rövid összefoglalását is adja, amelyek segítik ennek a sajátos jelenségvilágnak a megértését.

A következő rész (*Learning and Working*) négy tanulmányt tartalmaz. E tematikai egység talán legizgalmasabb tanulmánya *Steel Høyrup* tollából származik. Kiindulópontja, hogy a tanulás két dimenzió mentén értelmezhető, egyrészt beszélhetünk „rejtett”, vagyis implicit tanulásról (*implicit learning*), valamint tapasztalati tanulásról (*experiential learning*). Ebbe a koncepcióba illik bele a kritikai és reflektív gondolkodásról vallott további fejtegetés is, amelynek gyökereit a *John Dewey* nevéhez köthető pragmatizmusra vezeti vissza.

Szintén érdekes tanulságokkal szolgál *Lennart Svensson* és *Hanne Randle* írása, amely arra az alapvetésre épül, hogy a munkahelyi tanulás töltetheti be azt a „híd-szerepet”, amely képes lehet az oktatási rendszer és a munka világ között tátongó szakadékot átfedni („*bridge the gap*”). Továbbá ismertetnek egy modellt, amely alkalmas lehet a munkahelyi tanulás támogatására és szervezésére, s mindennek illusztrálására példaként néhány esettanulmány eredményeit adják.

A tematikai egységet végül *Klaus Neilsen* és *Steinar Kvale* tanulmánya zárja, amely a tanu-

lás folyamatának különböző típusaira világít rá a munkahelyek világában. Mindennek az alátámasztására egy Dániában végzett szakképzést vizsgáló kutatás eredményei szolgálnak.

A harmadik szerzeményi egység (*Learning and Knowing in Work Organizations*) alkotja a tanulmánykötet legerjedelmesebb részét. Alkotói a tanulás perspektívájából közelített tudásközvetítés (*transmission of knowledge*) folyamatát vizsgálják. *Thomas Binder, Erling Björgvinsson és Per-Anders Hillgren* közös kutatásuk során egy szokatlan és különleges módszert, a videotechnika nyújtotta lehetőséget alkalmazták. Ennek során mód nyílt a munkahelyi informális tanulási folyamatok kritikai alapú elemzésére.

A következő írásban *Reijo Meittinen és Jaakko Virkkunen* arra a kérdésre keresi a választ, hogy vajon lehetséges-e a munkahelyi tanulás eredményeként kialakult tudás megőrzése és továbbadása az új alkalmazottak számára. *Gun-Britt Wärvik és Per-Olof Thång* – mérnökökkel készített interjúk alapján – pedig arról tájékoztat, hogy a munkahelyi szervezet átalakítása során a munkahelyi tanulásban milyen változások következtek be.

A tizenharmadik fejezet – *Hanne Dauer Keller* tollából – alkotja e tematikai egység talán legérdekesebb és egyben legolvasmányosabb írását. A szerző azt a folyamatot jellemzi, amely során szociális munkások egy csoportjának – a munkahelyükön megvalósuló – kompetenciafejlesztésre került sor (kompetencián értve a „mit” és a „hogyan” típusú tudásokat). A szociális munkások munkahelyi környezetben való képzése elemi erejű, hiszen egy olyan szakma gyakorlásáról van szó, amely megköveteli a folyamatos (pl. törvényi, rendeleti) változásokhoz való alkalmazkodóképesség magas szinten tartását, és ez csak a kompetenciák fejlesztésével érhető el. A változásokhoz való alkalmazkodás képessége nemcsak az egyének számára kívánatos, hanem általában a tudás alapú szervezetek (*knowledge-based organizations*) számára is.

Szintén sok érdekességet és aktualitást tartogat *Marit Risman és Jorun M. Stenoién* közös vállalkozása, amelyben – interjúkra alapozott – eset-tanulmány formájában mutatják be egy multikulturális munkahelyi környezetben (norvég egészségügyben dolgozó lengyel ápolók) megvalósuló tanulási folyamatokat.

Akötetzárófejezetében *Elena P. Antonacopoulou* szintetizáló jelleggel törekszik egyrészt a korábbi tanulmányok koherens rendszerbe foglalására, másrészt perspektívákat kínál a jövőbeli munka-

helyi és szervezeti tanulás kutatásához. A távlati kutatások vezérfonalául a gyakorlaton alapuló tanulás (*learning-in-practise*) eszméje szolgál.

Mindent figyelembe véve megállapítható, hogy a tanulmánykötet gazdag elméleti anyagával és kutatási beszámolóival jelentékeny mértékben hozzájárul mind a munkahelyi, mind a szervezeti tanulás jelenségvilágának megértéséhez. A kötet tudományos színvonalát biztosítja, hogy a szerzők a szakterület nemzetközileg is elismert kutatóinak számítanak, emellett elmondható róla, hogy élvezetes olvasmány is egyben.

Mindebből kifolyólag a könyv bátran ajánlható a szervezeti és a munkahelyi tanulás kutatói számára, illetve azok részére is, akik szakmai vagy csupán általános érdeklődést mutatnak a téma iránt.

(*Bente Elkjaer et al. [eds]: Learning, Working and Living. Mapping the Terrain of Working Life Learning. Palgrave Macmillan, 2006, London. p. 260.*)

Tözsér Zoltán



AZ OKTATÁSON INNEN, A „PARTIUMON” TÚL

A nevelésszociológia az oktatásügy és a társadalom találkozási pontján jött létre. Ez a fiatal tudomány a különböző diszciplínákat és földrajzi határokat tekintve a „híd” szerepét tölti be, s próbálja meg átugrani, vagy esetleg téglánként lebontva átjárhatóbbá tenni a falakat nemcsak országhatárok és tudományok, hanem az emberek között is. E gondolat jegyében születtek meg azon kutatások (elsősorban a *Regionális Egyetem*), amelyeket a *Régió és oktatás* című kiadványsorozat bemutat, s amelyet a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program kutatói, hallgatói, valamint társkutatói vittek véghez Kozma Tamás vezetésével 2002 és 2006 között, a Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Program támogatásával.

A *Regionális Egyetem* és az abból kinövő kutatások a sikeres regionális és interdiszciplináris együttműködés példás bizonyítékai. A benne részt vevő hallgatók és kutatók ugyanis határon innen és túlról, valamint neveléstudományon innen és túlról érkeztek. Közös gondolko-



dásuk gyökere abban rejlik, hogy egy olyan történelmi térben élnek és/vagy kutatnak, amelyet – bár politikailag és „földrajzilag” megpróbált a történelmi szétszabdalni – szellemi-kulturális kapcsolatai mind a mai napig összetartanak. Ez a határmenti régió a „Partium”, amelyen ma három ország, Magyarország, Románia és Ukrajna osztozik. Utóbbi félvezeredes történelme folyamán kiterjedését és politikai tartalmát változtatva ugyan, de látens szellemi-kulturális egysége számos társadalmi jelenségben ma is kitapintható. Noha a köztudatban a „Partium” elnevezés leszűkült a romániai részre, továbbra is fellelhetők a ma már határokkal sebzett egység nyomai a terület egészén, amelybe beletartozik Magyarországon Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye, Romániában Szatmár, Bihar, Szilágy és Máramaros megye, valamint Ukrajnában Kárpátalja kompakt magyarsággal rendelkező járásai. A szóban forgó kutatások elsősorban a „Partium” oktatási hagyományait vizsgálják, de az érzékelhető egységre fókuszálnak. Ezt megragadva körvonalazódtak céljaik: a határmenti felsőoktatási intézmények széleskörű vizsgálata. Ezen belül sor került a nemzetközi tapasztalatok rendszerezésére, a szomszédos országok felsőoktatási fejlesztéspolitikájának összehasonlítására, a harmadfokú képzés iránti társadalmi igény feltárására, valamint a tanulmányokat folytató hallgatók jellemzésére a „Partiumban”. Ezzel azt a nehéz feladatot vállalta magára a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (a CHERD), hogy a rendszerváltozás során kibontakozó új jelenségek közül kettőt, a felsőoktatás szerkezeti átalakítását és a regionalitást összekapcsolja, s ezáltal új információkat közvetítsen Európa keleti és nyugati régiói között a harmadfokú képzés túl- és továbbéléséhez, szerepéhez, valamint fejlesztéséhez kapcsolódóan.

Az itt bemutatott *Régió és oktatás* című kiadványsorozat négy kötetből áll. Első két kötete a *Regionális Egyetem* c. kutatásról nyújt áttekintést, *Régió és oktatás – Európai dimenziók*; valamint *Régió és oktatás – A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete* címen. A sorozat harmadik és negyedik kötete (*Education and Church in Central- and Eastern-Europe at First Glance; Religion and Values in Education in Central- and Eastern-Europe*) pedig mindezt egy új megközelítésből, az egyházi felsőoktatás szerepvállalására fókuszálva mutatja be, a REVACERN (*Religion and Values: Central and Eastern European Research Network*) nevet viselő kutatás eddigi eredményeit összefoglalva.

A sorozat további kötetei várhatóan a TERD-kutatás (*The Impact of Tertiary Education on Regional Development*; OTKA 69160) eredményeiről fognak beszámolni.

A sorozat első kötete a *Regionális Egyetem* c. kutatás első konferenciáját mutatja be, amelyet 2005 áprilisában rendeztek, és amely a *Regionalitás és oktatás európai dimenzióban* nevet viselte. A Pusztai Gabriella által szerkesztett kötet hat fejezetre oszlik. Elsőként egy olyan fejezetet olvashatunk, amely értelmezési keretet nyújt a kötet egészéhez. Süli-Zakar István tanulmánya a régió, a regionalitás és a regionalizáció fogalmak tisztázását szolgálja. Kozma Tamás pedig a kutatás lényegi kérdését alapozza meg, ti. azt, hogy milyen szerepet tölt be a harmadfokú képzés egy-egy régió gazdasági-politikai fejlődésében.

A válasz többféle megközelítésből érkezik. Ezen megközelítések mentén gyűltek csokorba a kötet fejezetei. Így elsőként a regionális identitás, a térségi kötődés és az oktatás kapcsolatát ismerhetjük meg. Majd a Regionális Egyetem Kutatócsoport kérdőíves felmérésében részt vevő hallgatók oldaláról közelítünk a válaszhoz. (A felmérés során a 2003/2004-es tanév első szemeszterében elsőéves hallgatókat kérdeztek meg a „Partium” felsőoktatási intézményekben.) A hallgatók pezsgő életének bemutatását követően eljutunk a nem kevésbé élettel teli intézményekhez. Így az iskolák és más intézmények közötti társulásokhoz; valamint – az egyházi iskolákra fókuszálva – az iskolákon belüli közösségekhez kerülhet közelebb az olvasó. Végül az *élethosszig tartó tanulás* – e napjainkban divatosá vált terminus – is szerepet kap egy színes fejezetben, ezúttal regionális szemüvegen keresztül nézve.

Az első kötet egy recenziógyűjteménnyel zárul, amelyben a „Partium” felsőoktatási intézményeinek kutatói mutatják be az egymás műhelyéből kikerülő kiadványokat. A Nyíregyházi Főiskola Neveléstudományi és Szociálpedagógiai Tanszéke és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola kiadványaiból, a Partiumi Egyetemi Szemléből valamint a debreceni pedagógiai iskola kutatóműhelyének munkásságából kap ízelítőt az olvasó Gönczi Ibolya, Gabóda Béla, Demeter Szilárd, valamint Brezsnaynszky László prezenztálásában.

A sorozat első kötete a még éppen folyó *Regionális Egyetem* c. kutatás elméleti megalapozását mutatta be, valamint első konferenciájának eredményeiről és előadásairól számolt be. A második kötet a már lezárt kutatás eredményeinek súlypontosítására, legfontosabb megállapításainak ki-

emelésére, valamint végkövetkeztetéseinek összegyűjtésére hivatott, Juhász Erika szerkesztésében. Ennek jegyében összegzik a kutatás vezetői a négy témacsoport négy éven át tartó kitartó és alapos munkáját.

Elsőként Kozma Tamás tanulmányát olvashatjuk, aki nemcsak kutatásvezetőként vett részt a kutatásban, hanem emellett vezető kutatói szerepet is betöltött a *hazai, a partiumi és a nemzetközi oktatáspolitikai modellek vizsgálatával foglalkozó munkacsoportban*. Egy olyan tanulmányt olvashatunk tőle, amelyben a kutatás friss eredményei és a sokéves kutatói/neveléstudományi tapasztalat találkozik. Ez elsősorban a Kelet-Közép-Európában végbemenő felsőoktatási és felsőoktatás-politikai átalakulás ismertetésében érődik, amely egy érett megközelítés által hozza közelebb az olvasót a témához: egy olyan elméleti, történeti, időbeli, politikai és tudományos keretbe helyezi el a kutatást, amely érthetőbbé teszi annak érvényességét, szűkségességét és céljait. Ez nem más, mint a mindenkor állami oktatáspolitikák térségi visszhangja és hatása a helyi-térségi szándékokra és törekvésekre, nevezetesen a „Partium” térség helyi intézménypolitikájára. Arra is részletes választ kap a kíváncsi olvasó, hogy miért a „Partium” elnevezésű térség lett a vizsgáladás terepe, és hogy miért is szerepel ez a kifejezés mindig idézőjelben.

A „Partium” teljes körű bemutatására vállalkozott Süli-Zakar István, aki a *regionális statisztikai és társadalom-földrajzi vizsgálatokat végző csoportot* vezette. A térség történelmének ismertetése igen igazalmas összefüggésekre mutat rá, és segít megérteni azt, hogy hogyan tudott a mai napig ilyen markánsan fennmaradni (és hatni) a térségi identitás ezen a határok által szétszabdalt területen. Mindemellát a „Partium”-ban élők (főként a gazdaságra, a közlekedésre és a népességcsökkenésre vonatkozó) közös problémáit is megismerhetjük, a kutatás gyümölcsként megszületett kartográfiai ábrázolásokkal színesítve. A szerző az együttműködés infrastrukturális korlátaira és új lehetőségeire is felhívja a figyelmet.

A *térség oktatási intézményeiben oktatásszociológiai vizsgálatokat végző csoport* vezetője Pusztai Gabriella volt, aki oktatásszociológiai szempontból közelítette meg a témát. Így a térség oktatás-ökológiai karakteréről tudhatunk meg többet e tanulmányból. A csoport azt tűzte ki célul, hogy megismerje a régió harmadfokú képzés iránti igényeit, és felvázolja az ellátásukra létrejövő lehetőségeket. Ennek érdekében több hullámban végeztek vizsgálatokat a térség felsőoktatási in-

tézményeiben, amely vizsgálatok során maguk az intézmények és a hallgatók körében készültek felmérések. Az eredményeket itt is „regionális” szemszögből ismerhetjük meg: az iskolai pályafutás és a földrajzi helyzet összefüggéseiről tudhat meg többet, aki elolvassa a tanulmányt, és a szerző ide kapcsolódó további beszámolóit.

A Juhász Erika vezette munkacsoport részfeladata a *Kutatási menedzsment* volt. Az itt olvasottak első ránézésre úgy tűnhetnek, hogy azok kihagyhatók lennének egy tudományos igényű tanulmánykötetből, hiszen a kutatás menedzselésének technikai oldalát mutatják be. E látszat ellenére mégis tanulságos olvasmány ez a rész is, hiszen nem csak egy tudományos értékű kutatás „menedzseri hátterét”, „kulisszatitkait” ismertet. Attól mélyebb tartalommal bír. Azt tudhatjuk meg belőle, hogy egy ilyen fontos témát felölelő kutatás tényleges gyakorlati hasznosításához milyen utak vezethetnek, és hogy ebben a kutatásban milyen utat „teremtettek meg” a résztvevők. A *Regionális Egyetem* ebből a szempontból (is) valóban példaértékű, hiszen a pályázati forrást nyújtó intézmény részére végzett adminisztráción túl olyan feladatokat is teljesített a kutatócsoport, amelyek igazolják, hogy nem egy öncélú, „haszontalan” projekt valósult meg. Egy dokumentációs központ kialakításáról, szakértői hálózat működtetéséről, konferenciák és találkozók megszervezéséről, kiadványok szerkesztéséről olvashatunk itt, és – ami a legfontosabb – konkrét képzések és továbbképzések kidolgozásáról.

A kötet további fejezetei színes témák mentén gyűjtik csokorba a kutatásban részt vevők tapasztalatait. Így ízelítőt kapunk az egyházi és kisebbségi felsőoktatás különböző megközelítéseiből, betekintést nyerhetünk a felnőttképzés színes témáiba, a Felsőoktatás című fejezetben szemezgethetünk a több hullámban végzett kérdőíves vizsgálatok sokszínű eredményeiből, végezetül a regionalitás tárgykörébe tartozó témák is szót kapnak.

A kötet sorozat folytatásaként – immár a harmadik sorszámot viselve – megjelent az *Education and Church in Central- and Eastern-Europe at First Glance* című kiadvány, amely a kutatás szakértői hálózatának bázisán megalakult CHERD munkatársai és a REVACERN-kutatásban részt vevő közép- és kelet-európai szakemberek írásait foglalja össze angol nyelven. Mivel a posztoszocialista országokban az egyházak csak a rendszerváltás után kaptak újra nagyobb szerepet, s csak azóta folynak a vallás és oktatás kapcsolatát, annak különböző szegmenseit vizsgáló újabb kutatások, a tanulmánygyűjtemény igen hasznos és



hiánypótló a neveléstudomány területén. A kötetet szerkesztők elsőként gyűjtötték össze azon kutatók eredményeit, akik az oktatás és a vallás területének szakértői a különböző közép- és kelet-európai országokban.

A Pusztai Gabriella által szerkesztett kötetben két fő téma köré csoportosulnak az írások. Az első részben a felekezeti iskolák, míg a könyv második részében a vallási oktatás az agyújtófogalom, amelyhez a különböző nemzetiségű szerzők kutatásai kapcsolódnak. A tizenkét angol és egy német nyelvű tanulmány szerzői révén majdnem minden posztszocialista ország képviselteti magát.

A Régió és Oktatás sorozat legfrissebb, negyedik kiadványa a *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe* című tanulmánykötet, mely abból a célból készült, hogy áttekintést nyújtson a REVACERN-projekt 2007-es konferenciájának munkájáról. Négy fő kérdéscsoport köré összpontosult ez a nemzetközi, elsősorban közép- és kelet-európai országokban folyó kutatássorozat. Elsőként a kutatási területek főbb hipotézisei fogalmazódtak meg az egyházi oktatásra vonatkozóan. A második témakör azokat az oktatási célokat vizsgálja, amelyek egyházi csoportokhoz köthetők. A harmadik az oktatásban megjelenő új kihívásokkal foglalkozik, amelyek a 20. században végbemenő változásokból, illetve az egyház és az állam szerepvállalásaiból adódnak. További vizsgálati területeket jelentenek az oktatás szociológiai megközelítései, amelyek az iskolarendszert szocializációs feladat mellett más, például munkaerő-piaci szempontból is vizsgálják. A negyedik kutatási terület a társadalmi tőke és a tudástőke vizsgálata, jelen kötetben elsősorban az értékek szempontjából.

A tanulmányok szerzői igen alapos, mélyreható kutatásokat folytattak, ugyanakkor a témához kapcsolódóan szerteágazó megközelítésekkel találkozhat az olvasó. A kötet közel negyven tanulmányát négy alfejezetbe csoportosította a szerkesztő, Pusztai Gabriella. Olvashatunk a vallás és az értékek megjelenéséről a közoktatásban, a felsőoktatásban, a felnőtteképzésben és a társadalmi tőkével kapcsolatban is.

A kiadványsorozat összességében egy minőségi szemle a Debreceni Egyetem Neveléstudományi

Doktori Programjában részt vevő, vagy azzal együttműködő kutatók és hallgatók munkáiból, valamint az általuk végzett kutatásokhoz kapcsolódó külföldi kutatók tanulmányaiból. A szerzők, kutatók igen sokféle témát dolgoznak fel, amelyek mégis egyfajta egységet alkotnak az oktatás regionális és vallási dimenziója mentén. A kutatások időbeli és térbeli egységet is alkotnak. Kezdetben csupán egy régióra, a „Partium”-ra koncentrált a figyelem, ám annak a nemzetközi oktatáspolitikai modellek közötti elhelyezésével egy nemzetközi térbeli dimenzió is kitárult, amely által az utolsó két kötetben már egy közép-európai kontextus jelenik meg. Ezt a „nyitást” jelzi az is, hogy a kiadványok angolul jelennek meg, azaz egy tágabb, nemzetközi közönség számára is elérhetővé váltak.

A *Regionális Egyetemet* követő további kutatások (REVACERN, TERD) is jelzik, hogy ennek a munkának igen aktív folytatása van. A sikeres kutatásoknak, a felsőoktatásról való gondolkodásunkat pontosabbá, árnyaltabbá tevő eredményeknek, a továbbgondolásra alkalmas kérdéseknek és nem utolsó sorban a kutatás szakértő vezetőinek, illetve a kitarító doktorandusz-közöségnek köszönhetően jelenleg is folynak vizsgálatok, amelyek továbbvizik az eddigi kutatások küldetését. Ez a küldetés pedig nem más, mint térségünk fejlődésének tudományos eszközökkel történő támogatása.

(A *Régió és oktatás kiadványsorozat* kötetei: 1. Pusztai Gabriella (2005) (ed) *Régió és oktatás – Európai dimenziók*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. p. 309.; 2. Juhász Erika (2006) (ed) *Régió és oktatás – A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. p. 421. [A konferenciát 2006. jún. 2-án Budapesten tartották.]; 3. Pusztai Gabriella (2008) (ed) *Education and Church in Central- and Eastern-Europe at First Glance*. CHERD, Debrecen. p. 219.; 4. Pusztai Gabriella (2008) (ed) *Religion and Values in Education in Central- and Eastern-Europe*. CHERD, Debrecen. p. 455.)

Ceglédi Tímea & Németh Nóra Veronika

SUMMARY

TRANSITION AND EDUCATIONAL POLICY, 1989–2009

Tamas Kozma: The Niche – the symbolic history of the 'new-born universities' in Central and Eastern Europe. Three cycles of the Central European political changes of 1989/90 are divided up here on the basis of 32 case studies. The first cycles might be called 'the transition' (between the 1980s/90s decades), and the political actions of the first cycle were led by politicians and intellectuals trained in their politics by the former regime; so their ideas and visions could be connected with so-called 'third-way' philosophies, with a stress on bottom-up activities, community self-governance and seeking a third way between socialism and capitalism.

The first cycle usually started with a symbol: a niche or break in the iron curtain between Eastern and Western Europe – as well as a niche or crack in the walls of dictatorial regimes. (One result of this niche is the chain of new-born universities that were organised from the bottom up and which are fighting for their survival in the era of the 'Bologna process'.)

The second cycle is usually identified with the 'transformation period' (during the 1990s and when the 1990s became the new century). New nations and states had emerged (independent Slovakia, the Ukraine, Slovenia, Croatia), and they were fighting for their new national identities via which they could separate themselves from their former masters (present neighbours). Making use of national ideologies, government bureaucracies that had lost their legitimacy during the transition period (since they served in the one-party system) began to get back some influence over local society and civil movements.

The third cycle that can be related to such transformation is that coming with European Union integration (in the first decade of the 2000s); now, instead of fighting in favour of national identities, the new rulers/bureaucracies can be legitimized via the existence of European organisations, while the civil movements pertaining to transition periods beforehand have now become more or less a memory.

Katalin Forray R.: The Roma population and political transition – Policy alternatives in Hungary. The fall of the one-party system in 1989/90 gave way to policy alternatives as well as heated debates influenced by party politics and politicians. From these debates, two alternative visions emerged in relation to the 'Gypsy/Roma problem'.

Alternative A followed the new Hungarian law dealing with national and ethnic minorities, according to which the Gypsy/Roma population is to be seen as just one minority existing among others (German, Romanian, Slovak, Serbian, Croatian etc). Language education and schooling as well as support being given to cultural activities became the core of such a policy, here with a stress on Gypsy/Roma folklore, traditions and movements. *Alternative B* – the 'Gypsy/Roma question' – saw the situation as a socio-economic problem, referring to the fact that large groups of this population live in deep poverty and socio-economic (sometimes even political) backwardness.

The positive outcome of policy Alternative A was an emerging Gypsy/Roma middle class, i.e. as this policy alternative concentrates on emergent socio-cultural groupings in Gypsy/Roma society. The result of policy Alternative B proved to be positive discrimination in favour of the most disadvantaged groups. However, an analysis of recent policy developments has shown that mixing the two alternatives might be dangerous since it may lead to ethnic discrimination in the name of 'human rights'

Péter Tibor Nagy: Parties in educational policy. The pluralist educational field is described generally as the arena of pressure groups, or it could be described with a dualist approach (government-opposition). Looking at state-church relations, this paper seeks to explain the differences among different parliamentary parties for the 1989–1995 time period. Voters for the three parties that formed the government during 1990–1994 trusted the church significantly more than did voters for the three opposition parties – as POL shows; yet all parties have their own face and strategy in this field.

Ivan Bajomi: Is it possible to introduce well-prepared and consensual reforms into the field of education?

The author argues that several educational changes occurring in the last two decades have, as a common feature, the fact that they were not well prepared and were not based on a sufficient degree of social consensus. Later, he briefly presents two factors which may have some influence over the quality of public policy (knowledge and the mental preparedness of politicians and decision-makers, the political culture of public actors). Theoretically, the mobilization of people concerned about decisions may be in favour of avoiding improvisation in the field of public policy, though in post-communist Hungary the mobilization potential of teacher unions and NGOs is weak and concentrates more on material issues. Around the time of the political changes, for a short period a situation favorable to agreements concerning education – i.e. with there being a notable degree of consensus between major political forces – occurred, because the communist party and the opposition agreed that changing laws dealing with education required a majority. However, this ruling ended in 1990 – and later initiatives of teachers and unions to restore it had no success. In the main part of the article the author shows us that many educational consultative bodies have been created at the national level in the last two decades, but because of their way of working they cannot substantially influence the quality of decision-making.

István Polónyi: Political transformations in the financing of education. Principles within the political transformation of education (self-governing, pluralism, and autonomy) are now uncertain. The Minister of Education and the initiators of the Education Green Paper were of the opinion in 2009 that the solution to educational problems could only come when the centralization factor was dealt with. It was believed that the unsettled socio-economic background differences are too great; while current maintainers of the status quo and education financing are unable to compensate for these differences.

The efforts of the educational government failed. It did not ensure that education law would guarantee a high amount of central support. Under successive administrations, self-governance (i.e. local government increasing its own financial contributions) versus centralization (i.e. increases in central contributions) has been the issue. All election promises were directed towards centralization – while each new government went in the other direction. Parties wishing more centralization of educational policy always get the attention as they appear to be more active and stronger – which is important in relation

to the way they govern; then, voters can be won over. And after elections, such promises are still a part of the cabinet's politics – later, however, resources devoted to education will be again reduced; thus is the rhetoric of self-governance.

Financing the education sector's independence is also something causing controversy; and there was a break here in 1998 because of an agreement with the Vatican, which increased inequalities within education.

Since the political transformation, schools located in little settlements have been the big, unsolved problem; for small schools in small settlements have higher operating costs, and these forms of school self-government have very little income. Yet it is not only a financing problem – the social composition of village populations and a lack of teachers are having a significant impact on education and its quality here, which leads to there being weaker students' and weaker learning results. And the uncertainty here is traceable to existing government policy and public education funding instabilities.

Géza Sáska: Transition in two steps – and its consequences. The case of Hungary. As in all East Central European countries, in Hungary too a highly-centralized educational system was prevalent until the 1970s. In contrast, Hungary now has the most decentralized system of education in the region, according to OECD data. Schools and local governments have a great deal of broad autonomy, with minimal central controls.

This drastic change occurred during two, separate political ideologies and administrations in the 1980s. Solidarnost, the Polish anti-Socialist movement, had a major effect on the, then, Hungarian leadership, which followed them in wishes to establish Saturday as a day-off, which started a trend of self-regulation in policies. This reform initiative was warmly welcomed by society because it went against the existing Soviet-type communist system, with its so-called “democratic centralization”. It was seen as an attempt to reform socialism more or less in a Western way, and turn it into a Yugoslav Tito-type, self-regulated form of socialism.

This pattern of change affected primary and secondary school levels and also universities; while teachers could vote for their principals and propose individual and collective schooling programs; most importantly, teachers accepted a rule that their school would exert its own controls and have its own rules. The program for establishing a school's professional autonomy included, among other things, elimination of the inspectorate system (as this seemed to have violated teachers' professional autonomy).

Apart from in the case of schools, many plans and good ideas occurred in relation to a self-regulated *local* society, though what this all actually entailed became reality shortly after the collapse of the socialist regime; for 3,176 independent, local self-governments were formed after 1990 – and all of them tried to carefully preserve their sovereignty vis-a-vis central and regional governments.

There are a number of unforeseen consequences arising from this direct democratic-based autonomy – for example, a lack of coordination, a widening gap in the performance of schools between urban and rural areas, the expansion of education and a permanent conflict between two autonomously-elected and politically-legitimized bodies, i.e. local assemblies and professional schools.

EDUCATIO KIADÓ

AZ OKTATÁSKUTATÁS LEGÚJABB EREDMÉNYEINEK ELSŐDLEGES
FORRÁSA PEDAGÓGUSOKNAK, A TÖRVÉNYHOZÓ ÉS VÉGREHAJTÓ
HATALOM SZAKÉRTŐ ÉS ÉRDEKLŐDŐ KÉPVISELŐINEK, ÉS MIND-
AZOKNAK, AKIKET AZ OKTATÁS PROBLÉMÁI FOGLALKOZTATNAK.

TÁRSADALOM ÉS OKTATÁS

HRUBOS ILDIKÓ (szerk.) (2004) A gaz-
dálkodó egyetem

POLÓNYI ISTVÁN (2004) A hazai okta-
tás gazdasági jellemzői a 20–21. szá-
zadfordulón

LUKÁCS PÉTER & NAGY PÉTER TIBOR
(szerk.) (2004) Oktatáspolitiká.

Válogatás a hazai szakirodalomból
KOZMA TAMÁS (2005) Kisebbségi ok-
tatás Közép-Európában

KARÁDY VIKTOR (2005) A Francia
Egyetem Napóleontól Vichyig

KARÁDY VIKTOR (2005) Francia felső-
oktatás – francia társadalom

KOZMA TAMÁS & RÉBAY MAGDOLNA
(2006) Felsőoktatási akkreditáció
Közép-Európában

BAJOMI IVÁN (2006) Konfliktusok és
konszenzusképzés az oktatásban

HAVAS GÁBOR – LISKÓ ILONA (2006)
Óvodától a szakmaig

SÁSKA GÉZA (2007) Rendszerek és vál-
tások

SÁSKA GÉZA (2007) Közműveltség és
magántudás

KUTATÁS KÖZBEN

TÓT ÉVA (2006) A munkavégzéshez
kapcsolódó informális tanulás

POLÓNYI ISTVÁN & TÍMÁR JÁNOS
(2006) Oktatáspolitiká és demográfia
FEHÉRVÁRI ANIKÓ & LISKÓ ILONA

(2006) Az Arany János Program ha-
tásvizsgálata

FEHÉRVÁRI ANIKÓ – GYÖRGYI
ZOLTÁN (2006) Kiút a gödör-
ből: Az Országos Foglalkoztatási

Közalapítvány KID-programja
SZEMERSZKI MARIANNA (2006) Ifjú-
ságségítő képzés a felsőoktatásban

HRUBOS ILDIKÓ – TOMASZ GÁBOR
(szerk.) (2007) A bolognai folyamat
intézményi szinten

ZOLTÁN GYÖRGYI (ed): Give a
chance ...

ZOLTÁN GYÖRGYI (ed): Giving Oppor-
tunities, Leaving Disadvantages

LISKÓ ILONA – FEHÉRVÁRI ANIKÓ:
Hatásvizsgálat a HEFOP által tá-
mogattott integrációs program kere-
tében szervezett pedagógus-tovább-
képzésekről

KERESSE KIADVÁNYAINKAT A KÓDEX KÖNYVESBOLTBAN (HONVÉD U. 5),

KERESSE A KÖNYVTÁRAKBAN,

VAGY RENDELJE MEG KÖZVETLENÜL A KIADÓTÓL:

EDUCATIO KIADÓ, 1051 BUDAPEST, DOROTTYA UTCA 8.

