

Első látásra úgy tűnhet, hogy a fentebb bemutatott referenciarendszerek főként egyes iskolai működésmódok leleplezéséhez, bírálatához szolgáltathatnak szempontokkal. (Boltanski és Thévenot szóhasználatával élve azt is mondhatjuk, hogy a fenti referenciarendszerek olyan grammatikát alkotnak, melyekből kirajzolódik, hogy milyen alapról bírálható az egyes oktatási intézmények működése: a tapasztalatok szerint leginkább olyan „belső” bírálatok fogalmazódnak meg, melyek valamilyen referenciarendszerek talajáról eme univerzum csökevényes megvalósulását kéri számon, illetve olyanok, melyek bizonyos referenciarendszerek talajáról teszik szóvá egy másik elv túlzott érvényesülését.) Derouet könyvéből ugyanakkor az is kirajzolódik, hogy az aktorok nemcsak leleplező, bíráló tevékenységükhöz veszik igénybe a szóban forgó referenciarendszereket, hanem helyi szinten érvényes kompromisszumos megoldások kidolgozásához is. Több, a könyvben részletesebben tárgyalt iskola példája mutatja, hogy az oktatási intézményekre általában az jellemző, hogy működésmódjukban vegyesen vannak jelen a különböző szerveződésmódok. (Derouet könyvéből képet alkothatunk például egy olyan szakközépiskola működéséről, melynek baloldali vezetői egyszerre tesznek kísérletet a magas technikai követelményekhez igazodó képzési formák működtetésére és esélyegyenlősítő törekvések érvényesítésére.) E felismerés többek között azért érdemel figyelmet, mert az iskolák szervezetszociológiai jellegzetességeit tanulmányozók gyakran esnek abba a hibába, hogy a termelőszerűzetek analógiájára gondolják el az oktatási intézményeket, és ennek megfelelően elemzéseik során jóformán csak a hatékonyságválgó nézőpontjából vizsgálják az iskolai működésmódokat.

Megítélésem szerint a Derouet könyvében alkalmazott szempontrendszert az utóbbi időben nagy autonómiára szert tett hazai oktatási intézmények elemzéséhez is jól lehetne hasznosítani. Ugyanakkor úgy vélem, hogy a iskolai szintű kompromisszumok hazai kutatásának egy olyan módja is elképzelhető lenne, mikor is a vitákban kialakuló „explicit” kompromisszumokat a kutatók a „tényleges” működés terén tetten érhető, nem feltétlenül verbalizált kompromisszumos megoldásokkal, működésmódokkal összevetve elemeznék. E megközelítés alkalmazását egyebek között az is indokolná, hogy sok intézményben viszonylag alacsony fokú verbalizáltsági szint mellett, meg lehetőségen pragmatikus módon következnek be a jelentős konzekvenciákkal járó szervezeti átalakulások.

(Jean Louis Derouet: *École et justice*. Paris, Éditions Métailié, 1992.)

Bajomi Iván



DE – CENTRALIZÁCIÓ?

Néhány évvel ezelőtt valahol Európában egy oktatástudományi szakszemináriumon (az „oktatástudomány” a Kelt-Európában túlélő „neveléstudománnyal” szemben önmagát alkalmazott társadalomtudománynak definiálva rendelkezik a tudományosság kritériumaival és eszközeivel) egy szünetben az egyik előadó megjegyezte nekem: minden évtizednek megvan a maga tudományos divatja. Így van ez az oktatásban is: a hetvenes években a munka és az oktatás kapcsolata, a nyolcvanas években az autonómia és a decentralizált-centralizált irányítás, a kilencvenes években pedig a minőség állt a nemzetközi konferenciák meghívóján és programfüzetében és az akkor kiadott szakmai „slágerkönyvek” is ugyanezt a kérdést boncolgatták. A tudományos divatot a fejlett demokráciák országok, elsősorban az angolszász demokráciák „diktálják”, érdemes lenne egyszer szociológiai vizsgálat alá venni, hogy is alakultak ki ezek a témák – tette hozzá sokat látott nyugati kollégám.

A társadalomtudományi „divatdiktátoroknak” természetesen megvan a maguk piacéptő munkamódszere: a témafelvetéseik igazodtak mind a fejlett demokráciák rendszer-szintű problémáinak aktuális csomópontjaihoz, mind pedig a szocialista és a fejlődő országok belső konfliktusaihoz. Aligha csalódunk, ha a nyolcvanas évek témáit megfigyelve azt állítjuk, a kiindulópontot az első igazodási pontban kell keresnünk: a hetvenes évek végén állandósuló gazdasági válság megoldására a fejlett demokráciák többsége radikális eszközökhöz nyúlt, melyek között a közszolgáltatások mértékének és szervezeti formájának újraelakítása elsősk között szerepelt. Akkor sem járnánk messze az igazságtól, ha azt állítanánk, hogy a mindenkori tudományos divatot jelentősen befolyásolja a nagypolitikai tematika. A jóléti állam válságának eme első évtizedében a választási sikereket elérő újkonzervatívok alapkérdések felvetésével kezdték költségvetési reformjaikat: Kik és milyen közszolgáltatásban részesülhetnek? Újraéledt ennek következtében a talán már megoldottnak tűnt vita: a központi kormányzat vagy a helyi önkormányzat, netán a szakmai önállóság a legitím irányító elve és alanya az oktatási rendszernek?

A Londoni Egyetem összehasonlító oktatási és fejlődő országokkal foglalkozó tanszékeinek konferenciája 1983 februárjában követve a „divatot” e kérdést tűzte napirendjére: „Decentralizált vagy centralizált a jó oktatásirányítás és -ellenőrzés?” A konferencia anyagából megjelentetett könyv három részre tagolja az elhangzott előadásokat. Az első részben (Értékek és ideológiák) a vita elvi háttérét foglalja össze három olyan tanulmány, mely háttérül nem demokratikus országokat választott. Az iszlám és a nemzetéptő központosított fejlesztés konfliktusai, a szovjet és a

jugoszláv marxizmus-adaptáció eltérései és az új latin-amerikai pedagógiák mint háttér jól szemléltetik a szerkesztők azon már ekkor kitapintható álláspontját, hogy alighanem álvitáról van szó.

A második rész (Politikaterületek) előszavában a szerkesztők már ki is mondják: „Minden tanulmányról túl leegyszerűstőnek tartja a centralizáció-decentralizáció vitát mint átfogó értelmezési keretet, bár az elemzés egyik kiindulópontjaként elfogadható.” Pontosan meg kell vizsgálni, az oktatási rendszer irányításának különböző területein milyen hatással van egy-egy centralizációs vagy decentralizációs politika. Az itt található négy tanulmány még inkább meggyőzi az olvasót, hogy nem társítható egyértelműen pozitív vagy negatív érték egyik politikához sem, hiszen pl. a decentralizáció gyakran sértheti az esélyegyenlőséget, vagy pl. centralizált rendszerekben is lehetséges többszereplős, demokratikus ellenőrzés.

A könyv alighanem legérdekesebb része a harmadik fejezet (Esettanulmányok), ahol Pápua Új-Guinea és Észak-Nigéria mellett Nagy-Britannia és Franciaország példáján válik láthatóvá a különböző politikák hatása az oktatási rendszerekre. Az angol és a francia változások összehasonlító elemzése is azt mutatja ki, hogy önmagában még nem jelent sokat, ha egy rendszerben nagypolitikai szinten centralizáció vagy decentralizáció folyik, mivel az irányítás és az ellenőrzés szereplői, nyilvánossága, a beleszólás foka alapvetően meghatározzák egy adott rendszer belső demokratizmusát, így a változásokat elsősorban ehhez képest kell mérni. A könyv legizgalmasabb tanulmánya kétségkívül az angol oktatási reform hatását elemző tanulmány, mely világossá teszi, hogy a finanszírozásban kialakult központosítás nem jelentette az angol oktatás helyi demokratizmusának csorbitását. Sőt a normatív finanszírozás és az önkormányzati költsékeztést figyelő teljesítménymutatók rendszere – mely közvetett hatással tud lenni magára a kiadásokra is – nyilvánossága által talán még növelte is a rendszer demokratizmusát. Ez a megállapítás azért is figyelemre méltó, mert az akkor négy éve kormányzó konzervatív kormányzat enyhén szólva nem volt népszerű társadalomtudományos körökben.

A közép-európai országok a szocialista rendszer ismert zártsága miatt egészen a kilencvenes évekig kimaradtak a nyugati „tudományos divatból”. Sem témaalként, sem pedig résztvevőként, vagy esetleges programalkítóként nem jelentek meg olyan régiókbeli kutatók, akik érdem-

ben tudták volna formálni a centralizáció-decentralizáció vita menetét. Az itteni olvasó – legyen akár szakember, akár tanuló, akár érdeklődő laikus – legfeljebb egy könyvtári szobából követhette nyomon a tudományos közvélemény témaválasztásainak változásait. Annál is sajnálatosabb ez, mivel a könyvben megjelenített vitának volt szerves, a hazai problémákból támaszkodó magyarországi vetülete. Az 1985. évi oktatási törvény előkészítése, megalkotása és végrehajtása során kifomálódott egy olyan markáns oktatáskutató csoport, amely az általa javasolt oktatáspolitikák egyik központi értékének tekintette a decentralizációt. (Az, hogy a decentralizációt abszolút vagy használati értékkel bíró politikaelemként jelentették meg, máig tisztázatlan.) *Jon Lauglo és Martin McLean* könyve így legalább két szempontból figyelemre méltó a közép-európai olvasó számára.

Egyrészt a „tudományos divat” témaválasztása – és londoni konferencia erre kitérő példa – igazodott ugyan a politika felvetette témához, de megőrizte a tudományos reflexió, a kritikus elemzés önállóságát. Az oktatási rendszer irányításáról általában politikai viták folynak, e könyv azonban jó példa arra, hogy a szakmai elemzés megkülönbözteti a szereplőket és az alkalmazott eszközöket, és ezáltal pontosan definiált fogalomkészletével egyértelmű alapot ad a kérdés tudományos elemzéséhez. Régióink szakértői számára megfontolandó példa lehet ez a frappáns válasz a nagypolitikai viták tartalom nélkülségére. Különösen fontos ez a magyar társadalomkutatók számára, hiszen itt a centralizáció-decentralizáció vita már évtizedekkel korábban ideologikus jelleget kapott: egyes elemzők számára minden centralizációs lépés állami beavatkozásnak, és a helyi kezdeményezések szétverésének számított, míg mások számára minden decentralizációs lépés az állam szétverésével és az anarchiával volt azonos.

Más nézőpontból is példaértékűeknek tekinthetők a kötet tanulmányai: az egyetemi oktatásban olyan alpanyagot jelent az ilyen elemzés fogalomkészlete és módszertana, mely ma még távolról sem áll a magyar oktatás rendelkezésére. Remélhetőleg nemskára szemináriumok olvasmányára és elemzendő-megvitatandó alapanyaga lesz e könyv is, tovább emelve a hazai társadalomtudományos képzés színvonalát.

(*Jon Lauglo & Martin McLean [eds]: The Control of Education. London, Heinemann Educational Books, 1985.*)

Drahos Péter