

KISEBBSÉGI OKTATÁS KÖZÉP-EURÓPÁBAN

ATÓVÁBBTANULÁSI IGÉNYEK „INFLÁLÓDÁSA” OLYAN FOLYAMAT, amelyet a szakirodalom már az 1960-as évek végén leírt. Ebben az időben vált világszerte nyilvánvalóvá a középfokú oktatás tágulása, és a rá következő évtizedben jelentek meg olyan oktatáspolitikák, amelyek először vették figyelembe ezt a jelenséget. Ezeket az oktatáspolitikákat együttesen a tágítás (expanzió) politikáinak nevezhetjük, mivel a növekvő igényekre az oktatási rendszer egy vagy több szintjének kiterjesztésével, tágításával kívántak reagálni.

A kiterjesztés, tágítás oktatáspolitikáját – a két oldal, az igények és az ellátottság egymásba fonódását – nemzetközi összehasonlításban, tudományos igénnyel Meyer és munkatársai írták le (*Meyer & Hannan 1979; Meyer et al 1992*). A hazai irodalomban – mint ahogy más nyelvű oktatáskutatásban is – számosan és sokszor érintették (először *Nagy J. 1970*). A jelenségnek más-más nevet is adtak (expanzió, túlképzés, kredencializmus, globalizáció). Kevesebb kutatás foglalkozott az okok föltárásával és elemzésével. Inkább csak föltételezéseket és elméleteket olvashattunk oktatás- és munkaerőgazdaságtani, kisebbségi, társadalmi strukturális és mobilitási, szociológiai és kultúrantropológiai, valamint, mindenekelőtt, történeti-politikai megközelítésben (*Archer 1982*). Ezek a hipotézisek és elméletek mindenesetre rávilágítottak arra, hogy olyan jelenségről vagy jelenségekről van szó, amely bizonyos értelemben „rendszerfüggetlen”. Így kiindulása lehet egy *sui generis* oktatáskutatásnak, amely a társadalmi igényekkel és az arra adott oktatáspolitikai válaszokkal próbálja magyarázni az újabb kori oktatáspolitikákat.

Ennek a megközelítésnek a kisebbségi oktatásra való alkalmazásával – tudásunk szerint – még nem kísérleteztek. Ezért jelen próbálkozásunk bizonyos szempontból erederinek tekinthető, amely (szándéka szerint legalábbis) túlmutat a kisebbségi oktatásról szóló politikai diskurzus bevett keretein. Mindenesetre olyan következtetések vonhatók le belőle, amelyeket eddig még nem szoktunk meg, és amelyek a kisebbségi oktatásról folytatott politikai vitákban új hangot, új álláspontot jelenthetnek.

Tanulási igények Közép- és Nyugat-Európában

Az oktatási expansió gyökerei statisztikailag legalább a múlt század derekáig követhetők vissza. Ekkor, a népoktatás általánossá tételével, megkezdődött az analfabétiz-

mus teljes fölszámolása Európa fejlett régióiban. Adatszerűen is követhető ez. Az analfabétizmus a mediterrán régióban (pl. Franciaország) a múlt század 70-es éveiben is még mintegy 40 százalékos volt; az Osztrák-Magyar Monarchia keleti térségeiben pedig mintegy 60–70 százalékos. A századfordulón az arány (a mai Magyarországon) 40 százalék körül alakult; az 1930-as években pedig ugyanitt a városi térségekben 10 százalék alá csökkent. Az 1950-es években már csak a Balkán egyes térségeiben volt magas, mintegy 80–90 százalékos.

Az oktatási expanzió az 1990-es években is folytatódott: *ma már a felsőoktatás tömegesedik el*. A bővülés különösen a belépők egyre nagyobb létszámát (egyre magasabb arányszámát) jelenti; a kilépők arányában az expanzió csak a kilencvenes évek első harmadában kezd megmutatkozni. A növekedés épp a kilencvenes években ment, mégpedig igen dinamikusan végbe; úgyhogy az előző évtized végén a végzettek arányszámában még nem is mutatkozhatnék meg. Ezek az adatok azt mutatják, hogy az oktatási expanzió mintegy 30–50 év alatt érte el a felsőoktatást. *Napjainkban a felsőoktatás Európa fejlett régióiban tömegessé, az ezredfordulót követő évtizedben pedig általánossá válik – ahogyan ez a középfokú oktatással is megtörtént.*

Nehéz kiszámítani ennek a folyamatnak az oktatás szervezetére, valamint az oktatáspolitikára gyakorolt hatásait. Ami az oktatás szervezetét illeti, valószínű, hogy ez a tömegesedés most a felsőfokú szakképzés területén fog bekövetkezni; később azonban fokozatosan áttevődik az ún. „akadémiai” képzésre is (így történt a középfokú oktatás általánossá válása is Európa-szerte). Ennek nyoma és hatása a felsőoktatás tartalmában és szervezeti formáiban máris látható. Ami pedig az oktatáspolitikát illeti, a szociáldemokrata jellegű politika ingyenességet hirdet és bővíteni akar a szakképzés, korlátozni az akadémiai képzés irányában; a konzervatív politika viszont inkább a minőséget és a szelektivitást hangsúlyozza. A fejlesztés egyik irányzata az európai hagyományokra hivatkozik (többcsatornás rendszer), a másik irányzat az amerikai mintát igyekszik követni (többlépcsős rendszer). A versengést azonban valószínűleg itt sem szakértők és politikusok fogják végső soron eldönteni, hanem az egyre nagyobb tömegben felsőoktatásra jelentkezők. Ma úgy tűnik, mintha *hosszabb távon a többlépcsős rendszeré volna a jövő*, amely a hagyományos egyetemi képzést egyre távolabbra tolja a hallgatói életpálya során, és ezzel előre vetíti a további oktatási expanziót.

Tanulási igények Kelet-Közép-Európában

Európa keleti felében hasonló folyamatok játszódnak le, mint a nyugati régiókban – csak hogy késleltetve. Ennek történeti okai vannak. Közép- és Kelet-Európában az analfabétizmus fölszámolása és a népoktatás megszervezése csupán a felvilágosodás után kezdődött, és helyenként csak a második világháború után fejeződött be. A Földközi-tenger keleti régiójában, annak európai részén (Balkán) az írásbeliség a 19. századig megmaradt kiváltságos kultúrkinccsnek. Tetézte a folyamatot, hogy az itt élő népeket kettős hatás – az oszmán-török, illetve a szláv-ortodox – érte, és ez alakította első írásbeliségüket, amelyet a 19–20. század fordulóján cseréltek a politikai események hatására (csak részben) nyugati írásbeliségre. A régió délkeleti részében kiala-

kult a kulturális és politikai tradícióknak az a különbsége, amely máig megtapasztalható. A régió északi térségeit eközben az északi (skandináv, német) és az orosz befolyás alakította, és ott ugyancsak kialakította ezt a különbséget a nyugati (protestáns) kereszténység és a pravoszlávia határvonalán. Az egykori Habsburg-monarchia utódállamai sajátos helyzetbe kerültek, és mintegy közvetítőként szerepeltek észak és dél között a maguk késleltetett modernizációjával, amely előbb déli, később főként dél- és közép-német mintákhoz igazodott.

A régió fejlettebb térségeiben – a Habsburg-birodalom területén – a népoktatás megszervezése a 18. század második felében megindult, részben a felvilágosodás hatására, részben e hatások megelőzésére. Hasonlóképp kezdeményezte ezt Nagy Katalin is, jóllehet kevesebb támogatóval (orosz egyház) és kisebb sikerrel, mint Mária Terézia. Az oszmán birodalomhoz tartozó balkáni területek azonban kimaradtak a fölvilágosodás hatásaiból; őket a nyugati modernizálódás csak az oszmán birodalom alóli felszabadulás (a 19. század derekától kezdve egészen a 20. század elejéig) után érte. Az analfabétizmus Szerbiában például 1950-ben is 80 százalék fölött volt, Albániában ez az arány az olasz gyarmatosítási kísérlet ellenére is, 90 százaléknál több volt. Ebben a térségben az alfabetizáció csupán az 1920–50-es éveiben indult meg, amikor a kontinens fejlett térségeiben már a végéhez érkezett.

Az Osztrák-Magyar Monarchia fejlett térségeiben az alfabetizáció az 1880–1900-as években lezajlott; a fejletlenebb térségekben tíz-tizenöt éves eltolódással. Ennek oka mindenekelőtt a központi szervezésben, támogatással és felügyelettel megszervezett, kikényszerített népoktatás (Szlovákiában, Magyarországon, Erdélyben, Horvátországban és Szerbia északi részén 1868 óta). A népoktatás – időbeli egybeeséssel – szerveződött meg Csehország, Ausztria és Észak-Olaszország területén. Az alfabetizáció intézményrendszerét tekintve ezeket a térségeket szokás Közép-Európának (vagy ahhoz tartozónak) tekinteni.

A középfokú oktatás a századfordulón azokban a központokban szerveződött, amelyeket ma jelentős felsőoktatási központokként tartunk számon az egykori Monarchia területén. Sőt, nem egy ezek közül a hagyományos intézményi centrumok közül épületében is a felsőoktatás részévé vált. Az intézményrendszer azonban már hatvan-nyolcvan éves volt, amikor a régió más területein – például az újonnan alakult Lengyelországban vagy Romániában – a nemzeti középfokú oktatást megalapozták. Érthető tehát az a különbség, amely a középfokú oktatás tömegesedése során ezek között az országok között megmutatkozott. Megmutatkozott először is a nemzetközi trendek követésében; hiszen az általános iskolák megalakítása ott volt igazán sikeres, ahol jelentős intézményi és iskolázottsági előzményekre tekinthetett vissza (a volt Monarchia területein, illetve a régió városi központjaiban). Falusi térségekben, számottevő középiskolai előzmények nélkül az általános iskola alakítása, formálása és újjászervezése az 1989/90-es fordulatig újra meg újra megkezdődött, és tulajdonképp a mai napig sem került nyugvópontra.

Megmutatkozott a különbség a régió társadalmi között abban, hogy a középfokú oktatás mikor és milyen dinamikával kezdett általánossá válni. Ausztriában ez a folyamat mintegy másfél évtizeddel előbb indult, mint Csehszlovákiában, Magyaror-

szágon vagy Lengyelországban. A balti államok iskolarendszere is az orosz mintát követte, középfokú oktatásról a statisztikák – a tíz évfolyamos alapiskolától elkülönítve – nem is beszélnek. Hasonlóképp nehéz különbséget tenni az egykori Jugoszlávia tagállamainak iskolázottsága között, iskolarendszerük eltérő volta és statisztikáik földolgozatlansága miatt. Az azonban kimutatható, hogy az egykori Monarchia területén – Szlovénia, Horvátország – a középfokú oktatás jobban hasonlított a németosztrák mintához, mint a keleti, balkáni tagállamokban. Romániában és Bulgáriában – ahol az oktatási rendszert az 1960-as években alapvetően átszervezték – a középiskolázás elterjedése mintegy öt-tíz évvel később kezdődött el mint a régió fejlettebb térségeiben, és lényegében még ma is tart.

A középfokú oktatás tömegesedése emellett más-más térségekben más-más intézményrendszerben folytatódott. A fejletlenebb térségekben még az 1980-as években is a szakképzés volt a jellegzetes középszintű oktatás, mégpedig annak nem iskolai, termeléshez kötődő formái. A régió fejlettebb térségeiben viszont az 1960–70-es években ugyanaz a tendencia zajlott le, mint Európa nyugati felében: az általánosan képző középiskolák váltak fokozatosan tömegessé, mára általánossá. Ennek sajátos formája a mindenütt kialakított szakközépiskola (szaklíceum, szakgimnázium), kombinálva a szakmai képzést az általánossal. Ennek az iskolatípusnak az összehasonlító története megmutatja, miként válik, épp napjainkban, fokozatosan egyre általánosabbá, időben kitolva ezzel a szakképzést félfelső-, majd felső fokra.

Mindez a felsőoktatás jelenlegi expanziójával összefüggésben válik politikát befolyásoló tényné. A felsőoktatás a régió országaiban 1945 után nagyjából ugyanazon a szinten állott – mennyiségi statisztikáit tekintve – mint Európa fejlett régióiban. Az 1960-as évekig sehol sem következett be lényeges növekedés. Ekkor azonban hirtelen megindult a felsőoktatás bővülése a kontinens nyugati felén, míg a keleti térfélen változatlanul stagnált. 1965–70 között ment végbe az a fordulat, amelyről kezdve a fejlett régiókban a felsőoktatás dinamikusan növekedett és növekszik mind a mai napig. Egyes magyarázatok az oktatáspolitikának ezt a változását az 1960-as évek második felének nagy társadalmi nyugtalanságaihoz kapcsolják – Európában a párizsi diáksztrájk vált közülük a legismertebbé –, más értelmezések szerint ezek a zendülések és lázadások nem kiváltói, hanem eredményei voltak a felsőoktatás tömegesedésének.

Eközben Európa keleti felében a felsőoktatás növekedése megállt, és az 1989/90-es fordulatig lényegében stagnált. 1965–70 között – a nyugati felsőoktatással együtt, azt mintegy követve – rövid időre ugyan itt is expanzívva vált a felsőoktatási politika; de ez az expanzivitás az 1970-es évek közepére kifulladt, eredményei pedig alig láthatók. Legnagyobb dinamikája Lengyelországban volt, de az 1970-es évek második felében ott is megtört – akárcsak Bulgáriától Csehszlovákiáig mindenütt. (Romániában például az 1980-as években az említett arányszám évenként rendre alacsonyabb volt, mint az 1970-es években). Azt mondhatjuk, hogy Európa keleti térfelében a felsőoktatás egészen a politikai fordulatig nem fordult át az expanziós szakaszba; növekedése évről-évre csak az előző bázison alapszik. Sőt, Romániát, Bulgáriát, Lengyelországot és Magyarországot kivéve másutt még az 1990-es évek derekán sem mutatott számottevő növekedést.

Mi ennek az oka? Rá kell mutatnunk arra az egyetempolitikára, amely a szelektivitásra helyezi a hangsúlyt – a minőség feltérésében –, miközben a kontinens más régióiban a tömegesedés mértéke már túllépett ezen. Arra is gondolhatunk, hogy az intézményhálózat sem áll rendelkezésre, ami Európa keleti térfelén valószínűleg valamennyi országra igaz. Ezt a két érvet elfogadva a kelet-európai kormányzatok könnyen mondhatják, hogy egyetlen kincsük a szellemi potenciál, ezt pedig csak alacsony arányban képesek képezni, mivel nem áll rendelkezésre megfelelő oktatási kapacitás. Az ún. képzettségi szerkezet azonban némileg rácsúfol erre az érvelésre. Ugyanis a felsőoktatás meglepően torz szerkezete rajzolódik ki belőle, ami nem annyira „társadalmi szükségleteket” tükröz, mint inkább az elmúlt fél évszázad egyoldalú munkaerő-tervezését (mérnöki és agrár túlképzés). A minőség megőrzése talán nem megfelelő érv, amikor a kelet-európai felsőoktatás megkésített expanziójának okait kutatjuk. Más tényezőket is figyelembe kell vennünk egy jövőbeni expanzív oktatásfejlesztéshez.

Kisebbségi továbbtanulás

A részvétel arányait a továbbtanulásban elsősorban demográfiai tényezők befolyásolják. A kisebbség részvételi arányának mérlegeléséhez tehát olyan demográfiai adatokra van szükség, amelyek a kisebbségi társadalom korszerkezetét mutatják. Bár néhány esetben ezek az adatok megvannak vagy előállíthatók, ehhez rendszerint kiegészítő népesedési vizsgálatokra, valamint másodlagos statisztikai elemzésekre van szükség. Ilyenekkel a legtöbb kelet-európai kisebbség esetében még nem rendelkezünk. Többé-kevésbé ismerjük azonban – vagy legalábbis megalapozottan feltételezzük – a kisebbségek demográfiai magatartásának jellemzőit.

A rendelkezésre álló demográfiai előrejelzések valószínűsítik, hogy a kelet-európai társadalmak demográfiai magatartása fokozatosan átalakul, és követi a kontinens fejlettebb (észak-nyugati) régióiban élőkét. Ezt a magatartást kétféleképp jellemezzük. Egyrészt a zérónépesség kialakulása felé halad; vagyis a születések és halálozások száma egymáshoz közelít. Európa észak-nyugati régiójának társadalma demográfiai utánpótlásról gondoskodik; a növekedést azonban rendszerint az új bevándorlók és azok gyermektöbblete biztosítja. Másrészt kinyúlik a szülőkorba lépés periódusa. Korábbi népszámlálások szerint Európában ez mintegy húsz év (húsz évente születnek az új generációk), és ez szolgáltatott alapot demográfiai hullámhegyek és völgyek előrejelzéséhez. Az ezredfordulóra azonban a két évtized fokozatosan mind több régióban háromra toldódik ki (a férfiak később házasodnak, az anyák pedig harminc éves korukhoz egyre közelebb szülik meg első gyermeküket).

Ez a demográfiai magatartás (zérónépesség kialakulása, illetve a generációs periódusok megnyúlása) ma még csak bizonyos társadalmakat jellemez, és azokat is csak az urbanizációs térségekben, Kelet-Európában. Ha azonban ez a magatartás fog fokozatosan elterjedni, az a továbbtanulási arányokat akkor is megnöveli, ha a továbbtanulók abszolút száma egyébként változatlan marad Kelet-Európa társadalmában. E társadalmakat a világháború után egymás után jelentős demográfiai hullámhegyek növelték, amelyekre egyes kormányzatok ráadásul még politikai intézkedésekkel is

„ráerősítettek”. E hullámok túloldalán most rendre demográfiai apály sújtja e társadalmakat, ami várhatóan szintén hozzájárul oktatásuk expanziójához.

A kisebbségek demográfiai magatartása – amennyiben a kisebbségi társadalom kultúrája az anyaországit követi, nem pedig a többségi társadalomé – rendszerint eltér a környezetétől. Nem a többségi társadalom szabályai szerint alakul, hanem inkább az anyaországban általános demográfiai magatartást követi, még ha kérésekkel is. Ezért ha nincs is képünk az egyes kelet-európai kisebbségek demográfiai magatartásáról, megbecsülhetjük az anyaországi társadalom demográfiai magatartása segítségével. Ez a szabályszerűség meglehetősen jól tükröződik például a magyar kisebbségek demográfiai magatartásában, amely – sokszor eltérően a többségi társadalométól – a magyarországi szerint alakul. Ez a demográfiai csökkenés, a korcsoportok kiegyenlítődése, a zérónépesség (illetve a demográfiai fogyás) irányába mutat. A magyar kisebbségek továbbtanulási számát szinten tartva tehát a továbbtanulási arányok várhatóan emelkedni fognak.

A továbbtanulási arányokat befolyásolja továbbá a társadalom „középosztályosodása”. Mivel a továbbtanulás iránti igény jellegzetesen középosztályi érték, és Európában a jóléti társadalmak kialakulásához köthető. Ahogyan a középosztályosodás a fejlettebb régiókból a fejletlenebb közép- és kelet-európai régió felé halad, úgy a továbbtanulás iránti igények a demográfiai csökkenés időszakában is növekszenek. Ez a másik „táplálója” az oktatási expanciónak Európa keleti régiójában a következő évtizedekben. Itt a modernizáció – integrálódás a fejlettebb európai régiók gazdaságába – még csak most kezdődik; miután a fejletlenebb szovjet régióktól 1990 óta politikailag is különvált. Egyszerűen szólva arra számítunk, hogy *ahogy a civilizálódás és polgárosulás előrehalad Kelet-Európában, úgy terjed itt is a tömeges középiskolázás, később pedig a felsőoktatás is.*

A kisebbségek helyzete e tekintetben eltérő. Ha a kisebbségi társadalom anyaországa kevésbé modernizált, mint a többségi társadalomé, akkor a kisebbségi társadalom továbbtanulási igényei elmaradnak a többségi társadalomé mögött. Ekkor a kisebbségi oktatásban az a kép rajzolódik ki, hogy a kisebbség nem kívánja iskoláit, vagy nem él a fölkínált lehetőségekkel. Az ilyen kisebbségi társadalmaknak egyfajta „modernizációs deficitje” van, amit be kell hoznia – előbb föl kell zárkóznia a többségi társadalomhoz, hogy azután annak középosztályi értékeit is átvegye, köztük a továbbtanulás iránti igényeket is. Ha a kisebbségi társadalom anyaországa modernizáltabb volt mint amilyen a többségi társadalma, akkor a kisebbségi társadalomban ez a modernizálódás gyorsabban megy végbe, és a továbbtanulás iránti igények rohamosabban nőnek, mint a többségi társadalomban. Ez fokozatosan olyan feszültségekhez vezet, amelyeket nem föltétlenül oktatáspolitikai vagy demográfiai kategóriákban jelenítenek meg, hanem gyakran politikai kérdésként kezelnek a mindenkori kormányzatok. Tudnunk kell azonban, hogy e politikai viták mögött hosszú távon az a probléma áll, hogy *a kisebbségi társadalomban a továbbtanulási igények gyorsabban nőnek mint a többségi társadalomban.*

Bonyolítja a képet a kisebbségi társadalmak elhelyezkedése a térben és a társadalmi-foglalkozási szerkezetben. A *modernizációs deficit* Kelet-Európa rurális térségei-

ben a legnagyobb – az ott élők mindenképp el vannak maradva a középosztályosodásban a városi centrumok lakói mögött. Ha a kisebbség jellegzetesen vidéklakó, akkor modernizációs deficitje halmozódik. Ilyen esetben kétséges, vajon továbbtanulási igényeik mikor kezdenek növekedni. (Ezt a helyzetet megkettőzheti vagy csökkentheti, hogy anyaországuk társadalma hol tart a középosztályosodásban.) Ha a kisebbség eredendően az urbanizálódó térségekben helyezkedik el, akkor modernizációs deficitje csökken, *modernizációs többlete (előnye)* pedig megnő. A jellegzetesen város lakó kisebbségek, amelyeknek az anyaországa is előrehaladt a modernizációban, a többségi társadalom modernizációjának hajtómotorja lehet. Esetünkben ez azt jelenti, hogy *olyan továbbtanulási magatartást tanúsít, képvisel, amely a többségi társadalomban modellté válik.*

Ez a pozitív forgatókönyv. A negatív forgatókönyv azonban az, hogy a többségi társadalom nem fogadja el a kisebbség által megtestesített modernizációs modellt, hanem elutasítja és szankcionálja. Az oktatásügy esetében ez annyit jelent, hogy gátolja, akadályozza a kisebbségi társadalom továbbtanulási igényeinek kielégítését, érvényesülését; politikai repressziót alkalmaz, vagy /és kulturálisan akadályozza a továbbtanulást (pl. politikai lojalitáshoz köti stb.). Szélsőséges esetekben arra kényszerítheti a kisebbségi társadalmat, hogy hagyja el az országot, amelyben él, és csatlakozzék eredeti közösségéhez.

A kelet-európai régió együtt élő nemzeti közösségekkel terhes. A kisebbségek továbbtanulási igényei még csak most kezdenek növekedni, minthogy évtizedekkel elmaradva követik a kontinens nyugati régióit. E tekintetben nagyon hasonlítanak saját többségi társadalmukhoz. Kérdés azonban, hogy amikor az oktatás expanziójának gyorsuló szakasza bekövetkezik – a tömeges középiskolázás, de még inkább a tömegméretű felsőoktatás időszakában –, miként térnek majd el a kisebbségek a többségi társadalmaktól. Valószínű, hogy egyes térségekben ez az eltérés nem lesz jelentős, és az oktatás egy általános expanziója keretében majd meg is oldódik. Az is valószínű azonban, hogy olyan térségekben, ahol a kisebbségi társadalom „középosztályosodása” előbbre tart mint a többségi társadalomé, ezek a feszültségek érezhetően meg fognak nőni. Ugyancsak előre látható, hogy mindez politikai repressziókat is maga után von.

Kelet-Európa oktatásügye ma még többé-kevésbé stagnál. Hosszú évtizedekre lesz, lenne szükség, hogy elérjük Európa fejlett régióinak továbbtanulási arányait. Holott ez nemcsak az európai integrációhoz és más nemzetközi struktúrákba való beépüléshez (pl. NATO) elengedhetetlen, hanem elengedhetetlen általában a civilizációhoz, modernizálódáshoz és a középosztályivá váláshoz. Nem kétséges, hogy Kelet-Európa társadalmi éppúgy modernizálódni kívánnak, mint a világháború után a fejlettebb európai társadalmak. Ehhez meg kell változnia az oktatás expanziójának is.

Az oktatás *expanziós tartalékát* Nyugat-Európában azok az új társadalmi csoportok adták, amelyeket fokozatosan mind teljesebben lehetett bevonni előbb a középfokú, azután pedig a felsőfokú oktatásba. Különösen így volt ez akkor, amikor a világháború utáni demográfiai hullámhegyet demográfiai apály követte. *A kelet-európai társadalmak egyik fontos expanziós tartalékát azok a kisebbségek képezik, amelyek többségi*

társadalmaikhoz képest modernizációs többlettel rendelkeznek. Ezek a kisebbségi társadalmak régebben kezdték az alfabetizációt, gyorsabban léptek át a középfokú oktatásba, és nagyobb hagyományaik vannak a felsőoktatásban is. A többségi társadalmaknak létérdekük, hogy fölhasználják ezt a modernizációs többletet, és kisebbségeik számára (is) megnyissák a továbbtanulás lehetőségeit. Az oktatásügy kiterjesztése terén ez lehet a következő évtizedekben a kelet-európai társadalmak egyik jelentős tartaléka.

Oktatáspolitikai válaszok Közép- és Európában

Az iskolázás tömeges méretűvé válása Európában eltérő történeti örökségű oktatási rendszerekben kezdődött meg. Tömeges népoktatás először az egykori protestáns országokban valósult meg, ahol a népoktatás hálózata, filozófiája évszázadok óta elfogadott volt. Európa észak-nyugati térségeiben ezért a népoktatás hálózatát kellett kiterjeszteni, és ez lehetővé tette az alfabetizáció gyors befejezését. Európa középső és déli felén azonban ez a hálózat még nem volt kellően kiépítve, ami késleltette az alfabetizációt (és az agrárországokban ez gazdaságilag sem volt annyira sürgető). Az általános népoktatás eredményeképp tömegesedni kezdő középfokú oktatás számára a frankofon Európában egy iskolarendszer állott rendelkezésre, és a szakképzés azon belül, annak szabályai szerint szerveződött. A német befolyás alatt álló régiókban – ahol a gimnázium és szakképzés kettős rendszere alakult ki – csekély kivételektől (Svájc kantonjai) eltekintve a tömegesedés célpontjává az elméleti középiskola vált, mert ez volt a középosztályosodás szimbóluma és biztosítéka.

Az 1960-as évektől kezdve, amikor a középiskolákba egy-egy korosztálynak mintegy 30 százaléka lépett már be, az oktatási rendszerek átfogó reformtervei láttak napvilágot. E tervek – akár közgazdászok dolgozták ki őket, akár szociológusok és politológusok, akár pedagógusok és pszichológusok – mindig az egész oktatási rendszerre vonatkoztak, sőt teóriát csináltak belőle, hogy a gyökeres változtatást az egész rendszeren kell megkezdeni, és nem elég egy-egy intézményen belül megmaradni (ahogy azt a világháború előtti reformpedagógusok és iskolakísérletezők gondolták). Nem véletlenül. A kontinentális rendszerek továbbra is változatlanul megmaradtak központosított rendszereknek, amelyekben még a decentralizálás és az intézményi autonómia megadása-megvonása is központi kezdeményezésre történt. E felülről jövő, sokszerű, totális oktatási reformokat nevezte el az angol szakirodalom (ahol központosított oktatási rendszer sohasem volt) „megállni-elindulni” reformnak.

A reformokat ellenző politikai és pártkörök csupán bővíteni kívánták az oktatási rendszert, hogy bárki, aki a szelektivitás mércéit megüti, fokozatosan beleférjen – másoknak azonban nem feltétlenül kell középiskolát (később főiskolát) végezniük. A reformokat támogatók – a kontinens nyugati felében a szocialista-szociáldemokrata körök – olyan iskolarendszert akartak és akarnak mind a mai napig, amely egy fedél alatt foglalja magába mind a szakmai képzést, mind a klasszikus középiskolát, és ezzel megszünteti a klasszikus középiskola által továbbörökített kulturális monopóliumot. Akkor nem tudták, de ma már látjuk, hogy ez a nyugat-európai jóléti államokban az erőteljes középosztályosodást szolgálta, aminek következtében a klasszi-

kus középiskola integrálódott a népoktatásba, a szakképzés pedig fokozatosan későbbi életkorokban kezdődött meg.

Az 1970-es években a továbbtanulási igény növekedése fokozatosan elérte a felsőoktatást. A kontinentális felsőoktatást az egyetem éppen úgy uralta, mint az oktatás rendszerét a középiskola, s ennek is történeti okai voltak. A tömegesedő igényekre a felsőoktatási politika hasonlóan reagált, mint a középiskola esetében az oktatáspolitikai. Azokban az országokban, ahol a felsőoktatás lényegében egyetlen intézménye a reprezentatív (tudomány)egyetem maradt, ott ezek az egyetemek tömegesedtek el, majd az 1980-as évekre fokozatosan elvesztették eredeti profiljukat, hagyományos irányításuk nem volt képes megbirkózni a hallgatók tízezreivel (eredetileg néhány-szor tíz hallgató számára készültek), valamint a tanulmányi igények rendkívüli tarkaságával. A mediterrán országok egykor nagy híré egyetemei fokozatosan hátrányba kerültek a kibontakozó felsőoktatási versenyben, és mára egyértelműen a sokadik helyen állnak nemcsak világviszonylatban, hanem az európai palettán is.

Azokban az országokban, amelyekben a szakképzést elválasztották az egyetemektől, különös új intézménytípus alakult ki a tervezők asztalán: a *közös (komprehenzív) főiskola*. Ez az intézménytípus megpróbálta egy szervezeti egységben megoldani az akadémiai és a szakmai orientációjú képzést, valamennyit felsőfokon. Bizonyos foglalkozási területeken, amelyeknek az értékrendszere megközelítette az értelmiségét vagy éppen azonossá vált vele – pedagógusok, műszakiak, agrárszakemberek –, ez megoldhatónak látszott (vö. „egységes tanárképzés” stb.). Más területeken a kísérlet csak addig tartott, amíg ideológiai-politikai támogatottsága volt. A francia felsőoktatási rendszer, amely eltért a német mintától, másként tömegesedett el. Mára a francia egyetemek tömegméretűekké váltak mindazzal, ami a tömegesedéssel együtt jár – miközben a francia főiskolák továbbra is szelektívek és magas színvonalúak, mint-hogy a tömegesedést ott egyik kormányzat sem akarta vagy tudta támogatni.

Az 1990-es években, amikor a neoliberális közgazdasági gondolkodás és az ezt megjelenítő nemzetközi szervezetek hatása Európában is érezhetővé vált, Nyugat-Európában sűrű egyetemi hálózatot találunk, amelyet Dél-Európában eltömegesedett egyetemek, a középső és északi régióban pedig egykori „közös főiskolák” illetve a belőlük lett egyetemek tarkítanak. Csak néhány országban sikerült a továbbtanulási hullámot átvezetni a szakmai felsőoktatásba, nem pedig az egyetemekre. Közülük a német mintát szokás emlegetni, pedig a holland oktatáspolitikai inkább jellemző. Néhány országban (pl. Svájc) a tömegesedést tudatosan lassítja az oktatáspolitikai, a legtöbb helyen azonban megkísérelték megszervezni vagy visszaállítani a szakmai főiskolákat (pl. Ausztriában, Finnországban).

Oktatáspolitikai válaszok Kelet-Közép-Európában

1945 után új helyzet alakult ki Kelet-Közép-Európában, ami az oktatáspolitikát is átformálta. Nem szabadította azonban meg a gyökereitől, úgyhogy 1990-ben, amikor a szovjet érdekszférából ez a régió kikerült, történeti gyökereihez fordult vissza, amelyeket a szovjet befolyás alatti időkben is megőrzött. Ezek a történeti gyökerek teszik érthetőbbé s talán kezelhetőbbé is a kelet-közép-európai országok oktatáspolitikáját.

A régió oktatási rendszereinek alapját nem a második, hanem az első világháború után rakták le, amikor a kelet-közép-európai nemzetállamok megalakultak (újjaalakultak). Ez lényegében az osztrák-magyar monarchia, a török, az orosz és a német birodalom romjain történt. Az oktatási rendszerek, amelyeket kialakítottak, ezen eltérő örökségek hordozzák – esetenként többet is egyszerre egy-egy állam keretei között. Az örökség azután meghatározza nemcsak az 1945 után kialakított, egységesnek látszó oktatási rendszert és oktatáspolitikát, hanem azt is, ahogyan a tömeges továbbtanulás igényére tudnak és akarnak reagálni.

A hagyományok közül a régióban a legrégebb kétségtelenül a német. Ez – az Osztrák-Magyar Monarchia közvetítésével – alapját képezte azoknak a nemzetállami oktatási rendszereknek, amelyek a Monarchia romjain szerveződtek meg (Ausztria, Magyarország, Csehszlovákia, Szlovénia, Horvátország). Ezekben az országokban a német mintájú gimnáziumok – annak monarchiabeli változata – jelentették az alapot, amelyek köré az oktatási rendszerek szervezhetőek voltak. Az alsó és felső tagozattal szerveződő gimnázium (teljes szervezettsége esetén főgimnázium) eredetileg is városi központokba volt telepítve, amelyek nemcsak a kultúra, hanem főként az állami adminisztráció központjai voltak (középszintű igazgatási területbeosztás). Mint ahogy ennyire összenőttek az állami adminisztrációval, nem csoda, ha ezek az intézmények jól alkalmazkodtak a régió településhálózatához, mintegy visszatükrözték azt (kisvárosokban algimnáziumok, az adminisztráció központjaiban főgimnáziumok, amelyek egyben fölvevői voltak körzeteik algimnáziumi tanulóinak). Ezekhez a négy-hat évfolyamos népiskolák csatlakoztak, mintegy „ráhordva” egy-egy algimnáziumra azt a néhány „tehetséges” gyereket, akit továbbtanulásra alkalmasnak ítélték.

Az oktatás egyik jellegzetessége a Monarchiában az volt, hogy bár a 19. század második felétől fokozatosan az állam ellenőrizte és tartotta fenn, az egyházaknak jelentős befolyásuk maradt egykori iskoláik munkájára és életére. Ez a befolyás az első világháborúban született új nemzetállamokban nagyrészt megszűnt (kivéve Ausztria és Magyarország képezett), és a középiskolázás az új nemzetállamok ellenőrzése alá került. Az egyházi intézmények kisebbségi intézményekké minősültek vissza. Az oktatás másik jellegzetessége az egykori Monarchiában – főként az iparosodott területeken – a középiskolával párhuzamosan önálló szakképző rendszer kialakítása. Ez az első világháború után még csak az ipari központokban, városokban szerveződött meg; a falusi térségekben csak elvétve találjuk (erős ipari képzést örökölt az újonnan alakult Csehszlovákia, gyöngét pl. Horvátország). A tradíció azonban ezekben a térségekben mindenképp az elkülönült, párhuzamos és önálló szakképzési rendszer.

Mint ahogy az újonnan alakult nemzetállamok fölött az első világháborúban legnagyobb kontinentális hadsereggel rendelkező Franciaország bábáskodott, az új nemzetállamok másik csoportja a francia oktatási rendszer középpontjában álló líceumot vette át (pl. Lengyelország, Románia, Szerbia). A líceum, amely a francia típusú államigazgatással épült egybe, ezekben a nemzetállamokban is az újonnan alakult államigazgatás meghosszabbított karjává vált. Ebben nem volt önálló és párhuzamos szakképző rendszer, hanem az előbb vagy utóbb beépült a líceum keretei közé, vagy pedig kívül maradt a szervezett oktatáson. Ez annál könnyebben megtörténhetett,

mivel az említett országok túlnyomórészt a régió falusi területein szerveződtek meg, ahol az ipari jellegű szakképzés igénye korábban nem vetődött még föl.

Az új nemzetállamok azonban más örökséget is magukkal hoztak. A régió peremén – a Baltikumban – nemcsak a német, hanem az észak-európai hagyományok is hatottak; még inkább azonban az orosz birodalmi hagyományok (Finnország, Lengyelország). Az orosz oktatási rendszert pedig éppen akkor szervezték át, francia mintájából a német szociáldemokrácia eszméi hatására „politechnikai középiskolává”, ami sokáig hatással maradt az Oroszországból kiszakadt államok oktatására, és a második világháború alatt könnyedén másolhatóvá is vált. Lengyelország korábbi porosz területein természetesen német birodalmi iskolákat örököltek, amelyek megjelenésükben, tanterveikben és nevelési gyakorlatukban Elzásztól Königsbergig egységesen reprezentálták a fölemelkedő német császárságot. A Balkán déli területein – a török birodalom romjain – német és angol hatás keveredett, ami a brit oktatást népszerűsítette, legalábbis a társadalmak bizonyos csoportjaiban. Albániában az olasz nemzeti hatás és a római egyház missziós tevékenysége is érvényesült, többek közt épp az (európai típusú) oktatás megszervezésében. Ugyanilyen hatással találkozunk Dalmáciában, Triesztben és azokon a területeken, amelyeket Olaszország vitatott el a volt monarchiától.

Kelet-Közép-Európa oktatási rendszerei tehát különböző tradíciókon épültek föl, és ez már önmagában is nehezen volt összeegyeztethető. Növelte azonban a bizonytalanságot és kiszolgáltatottságot, hogy egy-egy új állam keretein belül is eltérő intézmények szerveződtek meg, illetve öröklődtek át (pl. Litvániában, Erdélyben, a Délvidéken, Dalmáciában, Románia oroszországi részeiben). Ebben a régióban az oktatási rendszerek átmenetisége és ideiglenessége sokkal nagyobb és fenyegetőbb volt mint Európa nyugati régióiban, ahol ez már mintegy évszázaddal előbb lezajlott. Kontinuitást és valamelyes stabilitást csak az egykori monarchia intézményei mutattak, amelyeknek régebbi történeti gyökerei voltak. A bizonytalanságot és ideiglenességet növelték a területviszaszerző követelések és átcsatolási aktusok, amelyek az 1940-es nemzedék iskolázottságát (is) teljesen megzavarták.

A második világháború után ilyen bizonytalan és ideiglenes oktatási rendszereket ért a szovjet befolyás alatt megszerveződő egyesített és kötelezővé tett alap- és alsó középfokú iskola. Bár ez sokáig egységesnek látszott – főként papíron és a deklarációk tükrében –, aki közelebbről láthatta őket, már akkor is leírhatta (volna), hogy mennyire különbözők (empirikus összehasonlító vizsgálatokra azonban csak a rendszerek lazulása után, az 1970-es években kerülhetett sor, akkor sem mindenütt, és főként nem intézményi szinten). Érdekes tanulmány volna pl. a romániai vagy szerbiai hét évfolyamos iskolákat összevetni horvátországi vagy magyarországi nyolc évfolyamos társaikkal, különösen azokkal, amelyek algimnáziumokból vagy ún. polgári iskolákból szerveződtek át – egyik esetben a népoktatás meghosszabbításaként, másik esetben egy algimnáziumi rendszer általánossá tételével. Még nagyobb különbségek álltak fenn a régió távolibb területeinek iskolái között (pl. Bulgária és Csehország). Az egyik esetben még az 1980-as években is át lehetett lépni a szakképzésbe hat évfolyamos általános iskolai tanulmányok után, másutt viszont már a ki-

lenc évfolyamos iskolázást tették kötelezővé. A különbségeket elmélyítették az eltérő térségi viszonyok, amelyek nyomán a Balkánon az intézményhálózat még az 1970–80-as években is hiányos maradt, miközben a közép-európai régióban illeszkedett a városi vonzáskörzetekhez és az újonnan kibontakozó nagyipari központokhoz.

A középiskolázás tömegessé válásának nemzetközi tendenciája a régió fejlettebb térségeit az 1960-as években érte el; ettől az időszakról datálhatók a térség átfogó oktatási reformjai is. Ilyen reformok azonban valójában nem születtek azokban az országokban, amelyek stabilabb és hagyományosabb középiskolai rendszert örököltek – még pártnyomásra, internacionalista egyeztetés, valamint szakértői követelés alapján sem. Nem született meg a hevesen követelt, szovjet mintájúnak kikiáltott tíz évfolyamos „politechnikai felsőbb iskola” sem, amelyet egyedül az NDK-ban sikerült kiépíteni. Mindössze újabb középiskola-típussal gyarapodott a rendszer (szakközépiskolák). Ezekben a térségekben a növekvő középiskolai továbbtanulási igényre az oktatáspolitikai nem a középiskolák megnyitásával reagált, hanem a szakképzési rendszer fejlesztésével és előtérbe állításával. Ez ugyan egyetemes irányzat volt az egykori szocialista országokban – de csak ebben a térségben született meg a középiskola és a szakmunkásképzés kombinációja. Ebben a térségben ez később kiszélesítette a főiskolai továbbtanulás bázisát, és megalapozta a felsőoktatási igények expanzióját.

Azokban az országokban, amelyek kevesebb középiskolai tradícióval rendelkeztek, könnyen és gyorsan ment a tíz évfolyamos oktatási rendszer deklarálása, ami a hagyományos intézmények szétbontásával és átszervezésével járt. Egyes államokban (pl. Bulgária) ez is előrelépést jelentett az iskolázottságban, de a legtöbb helyen valójában egy újabb szűrő beiktatásával járt – ezúttal nemcsak a hetedik-nyolcadik évfolyam és a középiskola, hanem a tizedik évfolyam és a felsőoktatási előkészítés közé. Az átszervezés következtében hagyományos középiskolai központok – amelyeket addigra a helyi társadalom már elfogadott – szűntek meg vagy alakultak át két évfolyamos szakképzéssé, és veszítették el társadalmi elfogadottságukat. Az 1990-es fordulat felé haladva ezt az átszervezést Lengyelországban, Romániában, valamint Jugoszlávia egyes tagköztársaságában is kudarcnak minősítették, és igyekeztek visszatérni az elhagyott (francia mintájú) középiskolai rendszerre.

Ez az átszervezés is hozzájárult azonban ahhoz, hogy a régió periferiáján elhelyezkedő országokban a középiskolai továbbtanulás iránti igények még csak napjainkban válnak tömegessé, mintegy három-öt évtizeddel megkésve Európa fejlett régióinak oktatásától. Minthogy a középiskola (újra) szelektív és főként akadémiai jellegű, még szűkebb a felsőoktatás iránti valódi igény; az igények látványos növekedését az 1990-es évek elején inkább átmenetinek tarthatjuk, és a politikai repressziótól való hirtelen szabadulással magyarázzuk (pl. Bulgária, Románia). A rendelkezésre álló felsőoktatási intézményrendszer és hálózat nem is alkalmas tömeges továbbtanulásra. Az intézményrendszer jellegzetessége, hogy – Magyarországot kivéve (az 1970-es évek) – nem alakult ki a felsőfokú szakképzés, hanem ehelyett ún. „szakegyetemek” hálózata jött létre. Ez a hálózat ugyan többé-kevésbé lefedi a régió legfejlettebb térségeit, és ezzel közel viszi a felsőoktatást az ott élők széles rétegeihez. Ez demokratikussá tehetné a kelet-közép-európai felsőoktatást. A szakegyetemek azonban országosan, sőt alkal-

manként regionálisan szakosodtak, ami azt jelenti, hogy jelenlegi szakegyetem formájukban nem alkalmasak kistérségi továbbtanulási igények kielégítésére.

Mindez hozzájárul ahhoz, hogy *a felsőoktatás iránti igények még mindig stagnálnak Európának ebben a régiójában*, s ha hirtelen növekedésnek indulnának, akkor alighanem elviselhetetlen nyomással nehezednének a meglévő hálózatra. A felsőoktatás regionalizálási törekvéseiben ez a felismerés is ott munkál, amint az 1990-es években divatos felsőoktatási privatizációs törekvések is. Ezek azonban valószínűleg nem oldanak meg a problémát. A régió felsőoktatása még olyan átfogó reformtörekvéseknek néz elébe, amelyek kibővítik a hálózatot, és tágítják a szűk szakmai profilokat. Mindezt azonban egy összeomló és átalakításra váró gazdasági környezetben kellene megtenni, ami korántsem kedvez a felsőoktatási rendszer átalakításának és kibővítésének. A régióban ez minden valószínűség szerint csak akkor következik be, amikor megindul a gazdasági növekedés, és a régió országai fölzárkóznak az Európai Unióhoz.

Kisebbségi oktatáspolitikák

A továbbtanulás iránti igények tömegesedése különösen fölkészületlenül éri a régió kisebbségi oktatáspolitikáját és a számukra rendelkezésre álló intézményrendszert, intézményhálózatot. A régió nemzetállamainak megalakulásakor még nem volt szó erről. A kisebbségi oktatáspolitikai nem társadalmi-statisztikai, hanem mindenekelőtt nemzetközi és nemzeti politikai szükségleteket volt hivatott kielégíteni. Az akkor kialakult rendszer, hálózat és politika a 20. század első harmadának állapotait tükrözi.

Figyelmet érdemel, hogy a két világháború közti kisebbségi sérelmek és többségi követelések az oktatás területén főként az elemi oktatás körül csaptak össze. A visszatérő igény az egyes helyhatóságok vagy egyházi intézményfönntartók által állított iskolák hivatalos léte vagy nem léte volt; illetve az a kérdés, hogy az elemi oktatásnak mi legyen a nyelve. A nézeteltérések az anyanyelvi oktatás körül csaptak össze – a meggyerendők a kisgyermekes szülők és a kisiskolások voltak. Nem véletlenül: az oktatás akkor még csak ezen a szinten volt tömeges, úgyhogy a tömegekre figyelő többségi és kisebbségi politikusoknak az alapfokú oktatásra kellett összpontosítani és annak a problémáit megoldania. A kisebbségi középfokú oktatás csak a második világháború után kezdett politikai kérdéssé válni régióinkban. Ekkorra kezdtek a középiskolázás iránti igények tömegessé válni, illetve ekkor kellett megfelelő választ találni arra a kihívásra, amely nem volt más mint a szovjet kezdeményezésű, de a regionális tradíciókat is figyelembe vevő általános iskolák megszervezése

Az általános iskola egyes helyeken a népoktatás kiterjesztését jelentette (négy vagy hat évfolyamról hétre vagy nyolcra), másutt viszont a már meglévő középfokú oktatás alsó tagozatának elterjesztését. E tekintetben a kisebbségi oktatási hagyományok különböztek a többségi hagyományoktól, ami növelte a nehézségeket. Nemcsak az anyanyelvi oktatás lett most már a kérdés, hanem a kisebbségi oktatás szervezete is: korábbi intézményeiket nemcsak nyelvén és rendszerében is át kellett alakítani (pl. a gimnáziumokat líceumokká, illetve a polgári iskolákat népiskolákká és így tovább).

A kérdés az 1940–50-es években azért nem vált látványossá, mert a szovjet típusú pártállamok *gleichschaltolták* a kisebbségi oktatást, mindenkit jogfosztottá téve, nemcsak a kisebbségeket (a kisebbségek hamarabb fordultak védelemért a központi pártállamhoz vagy éppen a szovjet vezetéshez, mint saját helyhatóságaikhoz vagy helyi társadalmukhoz). Az átalakulás problémái csak akkor kezdtek meglátszani, amikor a rendszerek az 1970-es években valamennyivel függetlenebbekké váltak. A kisebbségek szovjet támogatása (oszd meg és uralkodj) gyengült a közvetlen szovjet beavatkozás csökkenésével. A kisebbségi oktatás szerkezeti problémái – amelyek a többség és a kisebbség eltérő oktatási hagyományaiából eredt – egyszerre érzékelhetővé váltak.

A kisebbségi oktatásról szóló viták jellegzetes módon csak elvétve érintették a szakképzést. Ennek nemcsak az volt az oka, hogy az iskolarendszerű szakképzés a régió számos térségében csak 1945 után szervezték meg, tehát e tekintetben nem is voltak hagyományok, sem kisebbségiek, sem többségiek. Legalább ennyire fontosnak látszott, hogy a szakképzés nem hordozta azokat a középosztályi értékeket, amelyeket a középiskolában kellett (lehetett) elsajátítani, s amelyek közt a nemzeti identitástudatnak kitéüntetett szerepe volt és van. Az 1960-as évektől kezdve a régióban a középfokú továbbtanulás iránti igényeket tudatosan terelték a szakképzés felé, a középiskolákat pedig továbbra is megtartották igen szelektív intézménytípusnak. A középfokú továbbtanulás iránti igénynövekedést azonban a kisebbségek körében (is) elfedte a középiskolába kerülés politikai kontrollálása – ami mindenkit sújtott –, a falusi térségek elnéptelenedése (ami a kisebbségi iskolahálózatot súlyosan érintette), illetve a társadalmi szerkezet átalakulása (ami viszont a továbbtanulást tette minden korábbinál fontosabbá). A politikai represszió miatt a kisebbségi represszió kevésbé érzékelhetővé vált, a nemzetközi folyamatok pedig csaknem fölismerhetetlenek lettek a kisebbség körében.

Napjaink kisebbségi oktatáspolitikája a felsőoktatás körül sűrűsödik. Ez a változás önmagában is mutatja – ha egyéb elemzésekből nem tudnánk –, hogy a 20. század végére a hangsúly az elemi oktatásról a felsőoktatásra tevődött át. A kisebbségi oktatás hálózata e tekintetben a legsérülékenyebb és a legkevésbé kiépített. Hiszen amikor az alapokat lerakták, a felsőoktatás csupán kevesek privilégiuma volt, és ezeknek a keveseknek tulajdonképp mindegy volt, hogy a régió melyik fővárosának (urbanizációs központjának) egyetemére iratkoznak be. Kivételesen alól csak néhány foglalkozásra fölkészítő felsőfokú szakmai képzés volt – pedagógusképzés, lelkészsképzés (főként protestáns területeken) –, amely mindig is a kisebbségi közép- és felsőoktatás kérdése volt. A kisebbségi oktatás ma nincs fölkészülve a felsőfokú továbbtanulás tömegessé válására. Azok a szükségmegoldások, amelyek az elmúlt években alakultak ki (privát és egyházi intézmények, határmenti együttműködések, külföldről kihelyezett tagozatok stb.) távolról sem elegendők a várhatóan megnövekedő felsőfokú továbbtanulás igényeinek kielégítésére. Minthogy a többségi intézmények kapacitása sem elegendő – túlszakosodott, szelektív és hálózata sok helyütt nem felel meg a települési és közlekedési viszonyoknak –, a kisebbségek továbbtanulás iránti igényeire ma ez a régió nincs fölkészülve.

Az eltérő hagyományok, amelyekre az akkor újonnan kialakult nemzetállamok oktatási rendszerei ráépültek, egy-egy államban önmagában is szinte többszöröztek az oktatás rendszerét. Erdély oktatási rendszere eltért a királyi Románia oktatási rendszerétől; az újra alakult Lengyelország három eltérő oktatási rendszert is örökölt; Szerbia oktatási rendszere más volt, mint Horvátországé és így tovább. Ráadásul az eltérő rendszereket az esetek egy részében éppen a nemzeti kisebbségekkel együtt örökölték meg az új nemzetállamok, amelyek természetesen saját identitásuk kiépítését tekintették elsődleges feladatnak. Az eltérések és feszültségek kezdettől „bele voltak kódolva” ezekbe a rendszerekbe. Ez az 1970-es években megkezdődött oktatási reformok idején vált nyilvánvalóvá, amelyek során az egykori líceumokat illetve gimnáziumokat szervezetenként tovább osztották. Most már nemcsak az alsó három-négy évfolyamot választották le róluk (általános iskola), hanem a maradék felső évfolyamok közül is az utolsó kettőt. Az előző évfolyamokat az általános iskolákhoz kapcsolva jöttek létre a tíz évfolyamos intézmények; míg az eredeti intézmény a maradék két évfolyamra zsugorodott össze. Ezzel a kisebbségi oktatás eredeti rendszere eltűnt, teljesen megváltozott, az eredeti intézmények mindenütt fölismerhetetlenné váltak (Románia, Jugoszlávia), ahol ez az átszervezés megtörtént. Mégis, ezt az átszervezést inkább túléltek a kisebbségi intézmények mint a többségi, különösen ha újabb alapításúak voltak. E tekintetben azok a kisebbségi oktatások mutatkoztak a legartóbbaknak, amelyeknek a régióban a legrégebb tradícióik voltak. Ez az ellenállás könnyebbé tette, hogy a kisebbségi intézmények 1990 után visszatérjenek tradicionális szervezeteikhez; csakhogy ezek a tradicionális szervezetek magukban véve nem segítik, hanem tulajdonképpen inkább gátolják a középiskola tömegessé válását. Pedig ahol számottevő iskolarendszerű szakképzés nem alakult ki, a tömeges középiskolázás számára ezek az eredeti gimnáziumok /liceumok állnak rendelkezésre. Tradícióik, amelyek megőrizték a kisebbségi intézményeket, egyben gátjává is válnak az oktatás modernizálásának.

A régióban, jellegzetes módon, sok kisebbségi intézmény egyházi intézmény is volt egyben, mégpedig kisebbségi egyházak fönntartásában, amelyek eltértek a többségi egyháztól (protestánsok Lengyelországban, ortodoxok a balti államokban, görög szerartásúak a pravoszlávok között, protestánsok és katolikusok az ortodoxok között Romániában, katolikusok a muszlimok között Albániában, muszlimok az ortodoxok között Bulgáriában és Jugoszlávia egyes tagköztársaságaiban és így tovább). Nemcsak az iskolák anyanyelve, illetve típusa és hagyományai tértek el tehát a kisebbségi és a többségi oktatási rendszerben, hanem fönntartóik is. A kérdés, amely a két világháború között a kisebbségi oktatás kulcsa volt, 1945 után megoldódni látszott az egyházak szigorú pártállami kontrolljával, illetőleg a közoktatás totális államosításával. Az oktatás szempontjából a kisebbségi egyházak elvesztették jelentőségüket, ha csak nem egyházi szolgálatra fölkészítő középiskolákat és főiskolákat tartottak fönnt. A kisebbségi oktatás ugyanúgy állami monopóliummá vált mint a többségi oktatás.

Az 1989/90-es fordulat óta azonban a helyzet megváltozott. Az egykori intézményfönntartók ismét színre léptek, és az egyháznak újra nagy szerep jut az intézményfönntartásban. Annyira, hogy a felsőoktatás meginduló bővítésének főszereplőivé is

válhatnak. Évtizedünk elején az ilyen privatizációt a szakértők még a felsőoktatási expanzió egyik lehetséges – ha nem a legfontosabb – formájának tekintették (pl. Bulgáriában, Ukrajnában, Romániában). Mára ez a lelkesedés minden bizonnyal a múlté. A kisebbségi egyházak nemhogy egy-egy állami felsőoktatás rendszerét nem tudják jelentősen bővíteni, de valójában még a kisebbségek intézményhálózatának bővítését sem tudják tartósan ellátni. Ehhez nekik is állami támogatás kell; és ezzel a többségi oktatáspolitikára rögvest belép a képbe – amint ezt nem egy „kihelyezett tagozat” és határmenti együttműködés sorsa példázza (Szlovákia, Románia). Kisebbségi oktatási rendszert valójában csak egyetlen egyház – a római – akar és tud létrehozni. De ehhez a római egyháznak is állami támogatásra van szüksége. Emellett a római egyház általában vigyáz arra, hogy túllépje egy-egy nemzeti kisebbség kereteit, megmaradva nemzeti helyett nemzetek fölötti egyháznak.

Egyházi és állami intézmények különböző összekapcsolására, egybeolvasztására Európában a felsőoktatás területén sincs sem példa, sem lehetőség. A fejlődés iránya sokkal inkább az elkülönülés és a párhuzamosság. Ma Európa-szerte – ha nem világszerte – a római egyház kiépíti és legitímálja a saját (kisebbségi) oktatási rendszerét elemtől a felsőfokig. A kísérlet, hogy a kisebbségi felsőoktatást egyházi segítséggel teremtsék meg, hosszú távon aligha tartható. Ez csak állami segítséggel lehetséges.

Kisebbségek: modernizációs tartalék?

Mára az egyik nyitott kérdés a társadalmi igények várható változása az iskola, tágabban az oktatás iránt. A fenti elemzésekből az derült ki, hogy ez kulcskérdés abban a folyamatban, amelyben Kelet-Közép-Európa térségei föl akarnak zárkózni az Európai Unió fejlettebb régióihoz. *Az oktatás expanziója nemcsak velejárója a modernizálódásnak, hanem hajtóereje is.* Tudnunk kell tehát, hogy mekkora „modernizációs tartalék” van ennek a régiónak, következésképp milyen gyorsan lehetséges ezt a tartalékot „mozgósítani”, és egyáltalán: térségenként mekkora hajtóerőre számíthatunk. Fenti elemzéseink azt sugallják, hogy a régió „modernizációs tartalék” még nem aktivizálódott, ami erőltetett és felszínese modernizációt tesz csak lehetővé. Ezért fontos társadalompolitikai törekvés e „modernizációs tartalék” mielőbbi fölélesztése, kiszélesítése és aktiválása. Ez – többek között, sőt talán mindenekelőtt – *a tanulás és képzés iránti igények fölkeltését és célzott kielégítését jelenti.*

Ebben a megközelítésben a kisebbségek tanulás iránti igényeinek megfogalmazása és orientálása fontos mozgósítható tartalék. A még stagnáló felsőoktatás és a tömegekedés felé tartó középfokú oktatás folyamatai akkor gyorsulhatnak föl a régióban, ha a többségi társadalom mellett dinamikusan és egyértelműen a kisebbségi társadalmakat is sikerül megnyerni és mozgósítani a modern, európai értelemben vett továbbtanulásnak és iskola utáni képzéseknek. Eddigi elemzéseink alapján úgy látjuk, hogy a görcsökbe merevedett kisebbségi /többségi oktatáspolitikai a régió egyes térségeiben egyenesen akadálya – nemhogy emelője volna – az oktatás expanziójának. Ezért azt várjuk, hogy a politikai görcsök oldódása a régiót ösztönözni fogja egy európai típusú közép- és felsőoktatás kialakítására, illetve az iskolán kívüli, vállalati stb. képzések kiépítésére. A kisebbségi oktatás a régió egyik mozgósítható modernizációs tartaléká-

nak látszik – amennyiben sikerül a többségi oktatással is, különösen pedig a kontinentális oktatás rendszerével konform módon megoldani.

Ez különösen olyan kisebbségek esetében igaz, amelyek modernizációs előnnyel (többlettel) rendelkeznek; azaz olyan értékrendet és normákat képviselnek és jelenítenek meg, amelyek a többségi társadalom modernizálódása számára modellként szolgálhatnak. A régió történetében mindig is megjelentek ilyen kisebbségek (pl. németek, zsidók), megtartásuk a régió mindenkori modernizációjának kulcsát, elvesztésük a modernizációból való kimaradást jelentette. A jelenlegi kisebbségek szintén képviselnek modernizációs többleteket, többek között pl. iskolázás és képzés iránti igényekben. Ezeknek az igényeknek a kielégítése várhatóan az egész régió és /vagy az adott térség modernizálódásának folyórsulását eredményezi.

Kisebbségi rendszerek?

A másik nyitott kérdés az, miként lehetne a kisebbségi igényeket kielégíteni, miközben a többségi oktatás rendszere nem sérül. A vitákban kétféle megoldás körvonalazódott eddig. Az egyik az önkormányzatiságra, intézményi autonómiára, helyi tantervekre helyezné a hangsúlyt, és főként angolszász mintákra hivatkozik. Számos elkeseredett vitahelyzetben úgy látszik, mintha magát az „államrezont” volna kívánatos megváltoztatni ahhoz, hogy a kisebbség megalapíthassa és megtarthassa a saját intézményeit. Ennek a gondolatmenetnek korszerű változatai is vannak. Például a privatizáció (magánegyetemek), amelynek során extra pénzforrásokat lehetne (állítólag) mozgósítani a kívánatos magánintézmények fölállításához; vagy például külföldi intézmények meghívása és akkreditáltatása a többségi oktatás rendszerén belül, ami alternatívát jelenthetne a többségi oktatásnak. Ugyancsak ismert érvelés az egyházak megnövekvő részvétele az oktatásban – együtt az államosított egyházi vagyonok visszaadásával –, ami ugyancsak lehetővé tenné decentralizált kisebbségi intézmények életre hívását. Ezeket az intézményeket azután a kisebbség tartaná ellenőrzése alatt – miközben teljesíti a többségi oktatás által előírt, az akkreditációhoz szükséges előírásokat.

Bármennyire logikusnak látszanék is önmagában ez az elgondolás – amelyet ráadásul a liberalizmus nagy eszméi és a rájuk hivatkozók támogatnak –, a régió oktatási rendszereiben példa nélkül állana. Ehhez nem volna elég a kisebbségi intézményeket életre hívni – a kisebbségek a többségi államok egész politikai filozófiájával és alkotmányjogi szellemével szembekerülnének. Mint azt fentebb bemutattuk, a régió valamennyi oktatási rendszere alapjában véve a kontinentális modellt követi, aszerint épült föl. A kontinentális modellben pedig lehetnek ugyan kivételek, de ezeket sem a helyi közösségek hozzák létre, hanem a centrumból adják az áldást (meg a pénzt) hozzá. A decentralizálás is központilag történt, aminthogy az autonómia garanciái is központiak. Ezért az iskolai önkormányzatiság lehetne kivétel a többségi oktatási rendszerben – de nem fogalmazható meg követendő szabályként.

A kontinentális oktatás hagyományai helyett azt sugallják, hogy *a kisebbségeknek ki kell építeniük, meg kell szervezniük és el kell ismertetniük a maguk kisebbségi oktatási rendszereit*. Bármekkora is ma még a többségi oktatáspolitikusok ellenállása a teljes kisebbségi oktatási rendszer kiépítésével, idézett példáink mind arra mutatnak, hogy

az igények „inflálódásával” és az oktatás expanziójával ugyanazok a viták élednek újjá ma a kisebbségi felsőfokú oktatásban, mint öt-hét évtizeddel ezelőtt az elemi oktatásban. Azt várjuk, hogy a megoldások is hasonló irányba fognak mutatni. Mind a kisebbségi, mind a többségi oktatáspolitikusoknak párhuzamosan, egyeztetve, de autonóm módon kiépített többségi /kisebbségi oktatási rendszerekben érdemes gondolkodniuk, mert ez segítheti a társadalmi modernizálódást és a felsőoktatás gyors kiterjesztését. *Mindez velejárója – talán régióink esetében épp az egyik föltétele is – az európai integrálódásnak.*

KOZMA TAMÁS

Megjegyzés: Ez az írás a „Kisebbségi oktatás Közép-Európában” c. kutatás zárótanulmánya alapján készült. A kutatást az OKTK A 1551/IV. sz. alatt támogatta.

IRODALOM

- ALBERT SÁNDOR (é. n.) *Regionális iskolafejlesztési stratégiák*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- ARCHER M. S. (ed) (1982) *The Sociology of Educational Expansion*. London, Beverly Hills, Sage.
- BAUER ÉDIF (é. n.) *Munkaerő-piaci trendek és oktatáspolitikai*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- BERÉNYI JÓZSEF (é. n.) *Alapszerződés és nemzetiségi oktatásiügy*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- DOLNÍK ÉRZSÉBET (é. n.) *Állami oktatáspolitikai és kisebbségi oktatás*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- FISCHER-FÜLÖP ILDIKÓ & KÖTŐ JÓZSEF (1997) *A romániai magyar kisebbség oktatási helyzete*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- GABÓDA BÉLA (é. n.) *A kárpátaljai magyarság értékeiről és a kisebbségi lét alapproblémái*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- GLATZ FERENC (1993) Egy általános magatartási kódex körvonalai. *Educatio* No. 2.
- KISS Gy. CSABA (1993) Vázlat a nemzeti kisebbségekről. *Educatio* No. 2.
- KULTURÁLIS ANTROPOLÓGIAI MUNKAKÖZÖSSÉG (é. n.) *Elemzés a székelyföldi főiskolai képzés helyzetéről*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- MEYER J. W. (et al) (1992) World Expansion of Mass Education 1870–1970. *Sociology of Education*.
- MEYER J. W. & HANNAN M. T. (eds) (1979) *National Development and the World System: Educational, Economic and Political Change 1950–1970*. Chicago, University Press.
- NAGY J. (1970) *Az iskolafokozatok távlati tervezése*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- OROSZ ILDIKÓ (é. n.) *Kisebbségi oktatás Kárpátalján*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- PRIBERSKY A. (1993) Ön- és idegenkép: a társadalmatudományi módszerek hozzájárulása a kisebbségkutatáshoz. *Educatio* No. 2.
- SZABÓ ZOLTÁN (1997) *Háttér tanulmány a szlovákiai magyar felsőoktatás fejlesztéséhez*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- TONK SÁNDOR (é. n.) *Magyar nyelvű felsőfokú oktatás Romániában*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- TROW M. (1974) Problems in the Transition From Elite to Mass Higher Education. *Policies for Higher Education*. Paris, OECD.
- VUKOVICH GYÖRGY (é. n.) *A népesedés és hatásai*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)