

Kozma Tamás

Az összehasonlító neveléstudomány alapjai

Új Mandátum Kiadó
Budapest 2006

Tartalom

Előszó

1 Mi az összehasonlító neveléstudomány?

Nemzetközi kihívások

2 Gazdasági kihívások

3 Társadalmi kihívások

4 Demográfiai kihívások

Oktatáspolitikai válaszok

5 A közoktatás átalakulása

6 A szakképzés átalakulása

7 A felsőoktatás átalakulása

8 A felnőttoktatás átalakulása

Az oktatáspolitikai szereplői

9 Diákok

10 Pedagógusok

11 Kormányzatok

12 Nem kormányzati szervezetek

13 Nemzetközi szervezetek

Oktatási rendszerek

14 A kontinentális rendszer

15 Az atlanti rendszer

16 A harmadik világ rendszerei

17 Egy európai oktatáspolitikai felé

Előszó

Ez a könyv a Debreceni Egyetemen elhangzott előadásokat tartalmazza. Az előadások 2000-2005 között hangzottak el pedagógia szakos hallgatók és doktoranduszok, valamint tanárjelöltek és tanári továbbképzésben (Európa-tanulmányok) részt vevők előtt. A témakör, amelybe be akartam vezetni őket, a „nemzetközi oktatáspolitikai” volt, a tudományterület, illetve tantárgy pedig, amelyet előadtam, az „összehasonlító pedagógia”. A neveléstudománynak ez a része meglehetősen körvonalazatlan és átjárható, inkább tudományközi vizsgálatokat és információkat tartalmaz, semmint lezárt és végleges tantárgyat a neveléstudományokat tanulmányozók számára. Így az összehasonlító pedagógiából oktatáspolitikai információk lettek, a komparatistikából pedig egyfajta nemzetközinek szánt összefoglalás és kitekintés. Ez magyarázza ennek a kis könyvnek néhány sajátosságát.

Az egyik sajátosság a könyv „üzenete”. Ennek a könyvnek többféle „üzenete” is van, hiszen többféle hallgatóságnak és többféle olvasónak készült. Egyrészt – mint a címe is jelzi – vázlatos bevezetést akartam adni az „összehasonlító neveléstudományba”. A neveléstudomány – vagy inkább neveléstudományok – persze nemcsak hogy lezárt ismeretanyag, amely folyamatosan bővül, de sokszor azt is megkérdőjelezzük, hogy tudomány-e egyáltalán (amely kutatásokon alapszik), vagy inkább technológia (amely a gyakorlatra van tekintettel). Ha csak a gyakorlatra lettem volna tekintettel, bizonytalannal nem adok elő pedagógiát mint diszciplínát – hiszen gyakorlatot csak gyakorlást közben lehet elsajátítani. Ennek a könyvnek az az egyik üzenete, hogy a neveléstudományok – éppúgy, mint számos más alkalmazott tudomány (orvostudománytól az agrártudományokig) – tudni- és tanulni valók, és a pedagógus igazi szakértő csak ezeknek a megtanulása révén lehet.

Van ennek a könyvnek más üzenete is, mégpedig az, hogy korunk oktatásügyi információk kavalkádjában nem egyre több információval lehet tájékozódni – vagy nemcsak azzal -, hanem az oktatásügyről szóló valódi és álhírek okos megválogatásával. Van az oktatásügynek saját logikája, amelyet ha megtanulunk és aztán adott pillanatban józanul ráérzünk, akkor sikerül kiválogatnunk az információkat az álhírek közül, a jövőbe mutató elhatározásokat a napi politizálás hajtott „döntések” közül. Előadó és mindig megújuló hallgatósága a „nemzetközi oktatáspolitikát” abban a hitben tanulmányozta, hogy a friss és még frissebb információk közül sikerül kiválogatniuk azokat a híreket, amelyek beleillenek ebbe az oktatáspolitikai kirakós játékba.

Végül az is üzenete ennek a könyvnek, hogy az oktatásügyet és az oktatáspolitikát nem elég az osztályterem ablakából kinézve dicsérni vagy szidalmazni – kinek-kinek az aktuális meggyőződése szerint -, hanem a „nagypolitikába” kell visszahelyezni őket. Az oktatásügy és az oktatáspolitikázás bonyolult játék, amelynek nemcsak szabályai vannak, hanem tradíciói és kultúrája is. Ezek a tradíciók és kultúrák segítenek megérteni, hogy ami bevált az egyik ország iskoláiban, miért nem válik be nálunk; és ami nálunk sikeres, azt hogyan lehetne megérteni másokkal. Ilyen és hasonló „üzenetekkel” terhes tehát ez a könyv.

A másik sajátossága a hallgatóságából adódik. Aki elsősorban fiataloknak ad elő, az előbb-utóbb megérzi, hogy a gondosan adagolt szakmapolitikai jelentések és tanulmányok nem elegendők; nekik (a fiataloknak) olyan pedagógia kell inkább, amely az ő aktuális problémáikra reagál. Ebből következik az egyetemi bevezetők sajátossága, a kiindulás a hallgató, a pedagógus – vagy leendő pedagógus – szemszögéből. Ez a megközelítés eltér attól, amit az oktatáspolitikus és az oktatásügyi szakértő megszokott. Oktatáspolitikai „alulról” – ez más műfaj, mint amit az oktatásügyi szakértő művel, aki magával az oktatáspolitikussal áll

kapcsolatban, rá figyel, és azt akarja, hogy az oktatáspolitikus is rá figyeljen. A szakértőknek és oktatáspolitikai tisztviselőknek az a természetes, hogy az oktatáspolitikát ők vagy a fölötteseik csinálják, a pedagógusok pedig – egyetértve vagy ellenkezve – végrehajtják. A tanárjelölt és a pedagógus nem így látja. Ő a saját szerepét keresi az „oktatáspolitikában”, s ha nem találja, legföljebb kivonul belőle. Ezért ebben a könyvben – némileg eltérve a megszokott megközelítésektől – mindenütt azt hangsúlyoztam, hogy az oktatásügyi történések nem kívülről és felülről jönnek, hanem magunk csináljuk, illetve magunk is részt veszünk bennük. Ez ennek a könyvnek a másik sajátossága.

A harmadik sajátossága az előzőből adódik. Az oktatásügyi szakértő – aki hivatásszerűen gyűjti és osztályozza a nemzetközi információkat, elérhetővé és elfogadhatóvá téve őket az oktatáspolitikusok számára – a társadalomkutatások ún. „funkcionalista-tervező” vonulatához csatlakozik. Ami annyit jelent, hogy az összefüggésekre, folytonosságokra és átmenetekre figyel, amelyek az oktatáspolitikus döntéseit segítik az oktatásügy fejlődésébe bekapcsolni. (A funkcionalista-tervező érvrendszerhez tartozik továbbá az erős vonzódás a kvantifikáláshoz, amely szakszerűség és a tudományosság látszatát kölcsönzi az érvelésnek, valamint a naprakész informálódás.) Ezzel szemben az oktató, aki a „nemzetközi oktatáspolitikát” távolabbról nézi és a távlatokat keresi benne, inkább a „kritikai-konfliktusos” magatartást veszi föl. Vagyis azokra a törésekre, ellentmondásokra és konfliktusokra figyel, amelyekből végül is az oktatásügy és az oktatáspolitikus – mint valami „társadalmi játszma” eredője – kikerekedik. Ezért jobban vonzódik a dialektikához, az ellentmondásokhoz és természetesen a kritikához is a mindenkor fennálló állapotokkal szemben. (Ebben a könyvben nem változásról beszélünk, hanem átalakulásról; nem szupranacionális struktúrákról, hanem oktatáspolitikai szereplőkről, nem fejlődésről, hanem kihívásokról és válaszokról – és így tovább.)

A könyv negyedik sajátossága pedig az, hogy előadó és hallgatósága – valamint a föltételezett olvasó – az „információrobbanás” korában él. Ami, hogy egyszerűsítsük, annyit jelent: elvileg bárki bármikor elérheti a legfrissebb oktatásügyi információkat (vagy legalább is azt, amit az információk birtokosai közzétesznek belőlük az interneten). Annak, hogy előadásokon vagy egy rövid bevezetésben naprakész információkat közöljünk, már csak ezért sincs értelme. Sőt azt szeretnénk föltételezni, hogy ezeket az információkat az olvasó – akárcsak a hallgatóság – folyamatosan beszerzi, ezzel mintegy interaktívává téve ennek a bevezetőnek az olvasását. Hogy milyen ma ennek vagy annak az országnak az oktatási rendszere, az lehetett az összehasonlító pedagógia tananyag néhány évtizeddel ezelőtt, különösen akkori elzártságunkban. Ma érdektelen, mert mire megtanulnánk, szinte bizonyosan megváltoztatják. Mi marad hát? Marad az oktatási rendszerek „logikája”, amelyek szerint változtatni szokás; és az oktatáspolitikai kultúra, amelyben ezeket az oktatásügyi döntéseket meghozzák és alkalmazzák. Oktatásügynek és oktatási rendszernek ezt a „csontvázát” érdemes megjegyezni tehát, ha valaki érteni akarja az iskolai autonómiát, az alternatív oktatást, a települési önkormányzatok szerepét, vagy akár a nemzeti alaptantervekét. A könyv szerzője itt is azt a nézetet képviseli, hogy a nemzetközi neveléstudományi és oktatáspolitikai divatok bizonyos törvényszerűségekkel söpörnek végig Nyugatról Keletre, kiszámítható konfliktusokat okozva és belátható fejlődési pályákat járva meg. Ezt a logikát, valamint néhány fontos internetes honlapot megjegyezve minden pedagógus maga próbálhat már tájékozódni a „nemzetközi oktatáspolitikában”.

A leegyszerűsítések és az ismeretterjesztő hangvétel – ami kétségtelenül sajátja egy könyvnek, ha elhangzott előadások egyfajta átírata – persze még nem elegendő arra, hogy az olvasó csakugyan azt jegyezze meg a nemzetközi összehasonlításokból, amire emlékezni

érdekes. Az illusztrációk, amelyek a szöveget kísérik, ezt a lényeglátást hivatottak segíteni; nem tekinthetők tehát tudományos eredményközlésnek. Hasonló segítséget nyújt a fejezetek végén közölt irodalom, részben olyan, amelyre az előadásokban hivatkozás történt, de részben olyan is, amelyre nem hivatkoztunk ugyan, de kiegészíti és teljesebbé, több szempontúvá teheti a megértést. Nem a legfrissebb irodalmat válogattuk, hanem a leginkább tartósnak látszót. Olyan adatokat és irodalmakat ajánlunk, amelyeknek tartósságát és hitelességét évek-évtizedek tapasztalata igazolta, közülük persze elsősorban azokat, amelyek a magyar szakmai olvasónak lehetőleg elérhetőek.

Könyvünk – alkalmazkodva az egyetemi oktatáshoz – különálló előadások (fejezetek) sorozata; ezért is volt szükség újra meg újra hivatkozni a máskor elhangzottakra. Bár eredetileg önálló előadásokként hangzottak el, a fejezetek mégis négy témakörbe rendeződtek. Ezek a témakörök a következők.

Az első témakör a „kihívások” három fajtáját mutatja be: a gazdasági (globalizáció), a társadalmi (expánzió) és a demográfiai jellegű átalakulásokat.

Ezek az átalakulások mintegy kívülről sújtják az egyes országok oktatásügyét – az oktatás „nemzeti rendszereit” -, olyan világtendenciákként, amelyeket nem lehet kikerülni, amelyekre az oktatáspolitikusoknak válaszolniuk kell. Ráadásul ezek nemcsak átfogó változások, hanem hosszú távúak is; mindenestre hatásuk előbb kezdődött és tovább is tart, mint egy-egy választási periódus aktuális oktatáspolitikája. Ezek a trendek tehát hosszú időre megszabják egy-egy ország oktatáspolitikájának „mozgásterét”, vagyis hogy mit tehet és mit nem a hivatalban lévő oktatáspolitikus.

A második témakör azt mutatja be, hogy az oktatásügy világszerte hogyan „válaszol” ezekre a „kihívásokra”. Ez a témakör arról szól, hogy az oktatásügy négy szektora (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás és felnőttoktatás) világszerte miként alakul át a gazdasági, társadalmi és népésedési átrendeződések súlya alatt. Az átalakulásokat „válaszként” mutatjuk be azokra a „kihívásokra”, amelyek az oktatásügyet – valamennyi ország oktatási rendszerét és oktatáspolitikáját – a XX.-XXI. század fordulóján érik.

A harmadik témakör fejezeteiben azokat a „szereplőket” mutatjuk be, akiknek a közreműködésével a nemzeti oktatásügyek átalakulnak. A fejezetek azt a meggyőződést sugallják, hogy az oktatásügy átalakulása sok szereplős játszma, amelyben diáknak és tanárnak, kormánzatnak és szülőknek csakúgy szerepük van, mint azoknak a nemzetközi szervezeteknek, amelyek a XX.-XXI. század fordulóján a nemzeti oktatáspolitikák mozgásterét egyre erősebben meghatározzák.

Végül a negyedik témakör – az oktatásügyi komparatiztika (összehasonlító neveléstudomány) – hagyományai szerint az oktatási rendszerekkel foglalkozik. Nem veszi azonban sorra őket, hanem két alaptípust különböztet meg (kontinentális és atlanti rendszerek). Ezek az alapvető típusok a történelem során alakultak ki aszerint, hogy az oktatásügy és az oktatáspolitikák hogyan helyezkedett el országok és társadalmak politikájának hierarchiájában (amit még érzékletesebbé tesznek a volt gyarmati országok, amelyekbe ezeket az eltérő rendszereket gyarmatosítóik egykor exportálták). Ezek a „rendszerek” – amelyek nemcsak az iskolarendszerek szerkezetét tartalmazzák, hanem egyben az oktatáspolitikázás tradícióit és kultúráját is – mélyrehatóan meghatározzák, hogy az angol vagy a francia, a közép-európai vagy a harmadik világbeli oktatáspolitikus miként fog válaszolni az oktatásügyét érő „kihívásokra”. Egy-egy régebben meghozott döntés ilyenformán nagyjából

meghatározza a lehetséges jövőbeni döntéseket – akár tudatosítják ezt a nemzeti oktatáspolitikai formálói, akár nem veszik tudomásul. A jelen oktatáspolitikai döntései ilyenformán múlt és jövő dialektikájából születnek meg.

A könyvhöz csatolt CD melléklet egyfelől az oktatásügyi komparatiztika (összehasonlító neveléstudomány) tanulmányozását támogatja. A fejezetek mondanivalóját néhány feladat foglalja magában. Megoldásukhoz érdemes visszakeresni az adott fejezet szövegeit; illetve az adott fejezeteket érdemes ezeknek a feladatoknak a segítségével földolgozni. (Egyúttal további, kiegészítő információkat is talál bennük az olvasó.) Másfelől a CD magát az oktatást is támogatja, hiszen minden fejezetet egy-egy diasor mutat be, segítve az előadásra történő fölkészülést (a könyv illusztrációi általában megjelennek ezeken a diasorokon; a szöveg vázlatát ugyancsak diák mutatják be). Mindez segítséget adhat ahhoz is, hogy a tárgyat előadó oktató – dolgozzék bár a felsőoktatásban vagy a felnőttoktatásban, foglalkozzék tanárjelöltekkel vagy továbbképzéssel – kialakítsa vagy fejlessze a saját prezentációit.

Ez a könyv kollektív munka. Nemcsak abban az értelemben, ahogy általában minden előadássorozat az, ti. előadó és hallgatóság egyfajta együttműködése. Hanem abban az értelemben is, hogy az előadások szövegének előkészítésében csakúgy, mint a feladatok elkészítésében és a diasorok (prezentációk) kialakításában kollégáim és hallgatóim vettek részt. Név szerint: Búza Kristóf, Csiha Tünde, Juhász Orchidea, Lénárt Bea, Orbán Irén, Petrás Ede, Szabó Péter Csaba és V. Engler Ágnes, akik a feladatokat állították össze. Fináncz Judit és Szabó Péter Csaba a diasorok kialakításában volt segítségemre. V. Engler Ágnes a könyv anyagának kiadásra való előkészítését vállalta; dr Puztai Gabriella pedig mind előadói, mind pedig témavezetői tapasztalataival mindvégig támogatta ezt a munkát. A könyv mégis a szerzőé, egyoldalúságaival és elfogultságaival együtt.

1 Mi az összehasonlító neveléstudomány?

Mi az „összehasonlító neveléstudomány”? Miben hasonlít a neveléstudomány egyéb ágaihoz (területeihez), és miben különbözik tőlük? Kik „hasonlítanak össze”, és mit hasonlítanak össze mivel? Vannak-e szabályai az ilyen összehasonlításoknak, mik azok, és honnan lehet megtanulni őket? Ilyen kérdésekkel foglalkozunk ebben a fejezetben – vagyis az összehasonlító neveléstudomány elméletével.

Fejezetünk első részében a legáltalánosabb kérdést tesszük föl: kik is azok az „összehasonlítók” (vagy idegen szóval: komparatisták)? Azután a kontinentális, majd pedig az „atlanti” összehasonlítókkal és összehasonlításokkal foglalkozunk (mert nagyon is eltérnek egymástól). Így jutunk el Közép- és Kelet-Európáig és a hazai összehasonlító neveléstudományig. Végül a nemzetközi szervezetekben folyó összehasonlításokat tekintjük át.

Összehasonlítók és összehasonlítások

Elnevezések. Az összehasonlító neveléstudományt a vonatkozó szakirodalom – főként francia, részben pedig német nyelvterületen - M. A Jullien (1775-1848) nevéhez fűzi (az angol nyelvű szakirodalomban nem szokás a neveléstudományról elmélkedni, legföljebb a neveléstudomány módszereiről, pl. az összehasonlításról mint megközelítésről, vö. Van Daele 2001). A legtöbb könyv, amely a különböző oktatási rendszereket mutatja be, azzal kezdődik, hogy mi is az az „összehasonlító neveléstudomány”. Ezt azonban sokszor nehéz megérteni, máskor pedig fölöslegesnek látszik elmondani. Ebben a könyvben más utat választottunk: nem az „összehasonlításokról” beszélünk, hanem magukról az összehasonlítókról (akik az összehasonlításokat végzik, az oktatásügyet, a különböző rendszereket bemutatják, elemzik). Így könnyebb megérteni, miről is van szó. De még ennél is fontosabb, hogy ismerjük azokat a szavakat, amelyeket mindjárt használni fogunk (összehasonlítás, komparatiztika, neveléstudomány, oktatási rendszerek). Minderről szól a következő rész.

„Összehasonlító pedagógia” a leggyakrabban használt kifejezés a magyar nyelvű szakirodalomban. Aki nem tartja elég pontosnak azt a szót, hogy „pedagógia”, inkább „neveléstudományt” mond vagy ír. Német mintára így lesz az összehasonlító pedagógiából összehasonlító neveléstudomány. Vannak, akik az első szóra helyezik a hangsúlyt: összehasonlító vagy komparatív. Például ezt mondják: összehasonlító vizsgálat vagy elemzés. Olyanok is vannak azonban, akik a második szót hangsúlyozzák inkább: pedagógia (neveléstudomány, oktatáskutatás). Így lesz az összehasonlító neveléstudományból például az eltérő oktatási rendszerek vagy oktatáspolitikák bemutatása, elemzése. Mindez nem játék a szavakkal. Azokat a körülményeket fejezi ki, amelyek között azok a bizonyos „összehasonlítók” dolgoznak. Ezekről az elméleti kérdésekről bővebben szól a például a *Pedagógiai informatika* (Kozma et al 2004).

Meghatározások. A fent mondottakkal már benne is vagyunk az elmélkedések közepében. Lássuk tehát, ki mit ért „összehasonlító pedagógián”.

- Bajkó (1978, 14-15) szerint: „Az összehasonlító pedagógia a különböző nevelési rendszerek, iskolakultúrák egyetemes és nemzeti sajátosságaival, fejlődéstörténetük új- és

legújabb kori, mai és jövőbeni tendenciáival foglalkozik.” (Iskolakultúrán a szerző az iskola „tartalmát” érti, vagyis azt, amit tanítanak és tanulnak és azt is, ahogy tanítják és tanulják benne.)

- Kovács (1997, 3) szerint: „Az összehasonlító (komparatív) pedagógia legfőbb hivatása a hasonlóságok és különbségek kibontása, elemzése és kifejezése a nevelési-oktatási tények tekintetében...” (Vagyis az összehasonlító neveléstudomány összehasonlítja egymással a különféle helyeken folyó nevelést és oktatást.)
- Van Daele (2001, 11) szerint: „Az összehasonlító pedagógia az oktatással foglalkozó tudományok pluridiszciplináris összetevője. Az oktatási jelenségeket és tényeket tanulmányozza a szociális, politikai, gazdasági környezettel való kapcsolatukban...” (Amit a szerző „pluridiszciplinárisnak” nevez, azt mi rendszerint „interdiszciplinárisnak” mondjuk.)

Nem folytatjuk az idézeteket. Már ennyiből is kiderül – amit amúgy is sejtettünk -, hogy az összehasonlító pedagógia is a neveléstudományok közé tartozik. Az különbözteti meg más neveléstudományoktól, hogy összehasonlító.

Kiből lesz „összehasonlító pedagógus”? Az elméleti fejtegetéseknél érdekesebb és fontosabb, hogy kiből lesz összehasonlító pedagógus. Mikor kezdi magát egy tanár, egy kutató vagy egy oktatáspolitikus „összehasonlító pedagógusnak” nevezni?

Alább néhány tipikus karriert írunk le röviden. Valóságos emberek valóságos pályafutásából ragadunk ki részleteket, hogy tipizálni tudjuk őket. A nevüket nem említjük, mert nem a személyük a fontos, hanem a pálya, amelyet befutottak.

- M.-et gyerekkorában családjával együtt áttelepítették Csehszlovákiából Nyugat-Németországba. Nyugat-Németországban végezte el az egyetemet, és angol szakos tanár lett belőle. Így aztán németül és angolul is jól beszélt, emellett gyerekkorától ismerte a szláv nyelveket is. Az 1950-es években bekerült egy kutatóintézetbe, amelyet külföldi (amerikai) támogatással azért hoztak létre, hogy a külföldi tapasztalatokkal segítse a német oktatási rendszer demokratizálódását. Persze, nemcsak az angol vagy amerikai tapasztalatokra voltak kíváncsiak, hanem arra is, hogy mi történik közben a Szovjetunióban és az általa megszállt európai országokban. A kutató különösen ezekről ismert és gyűjtött adatokat. Ahogy a hidegháború enyhült, mind gyakrabban tért vissza szülőföldjére és a szomszédos országokba is. Valóságos kulturdiplomata vált belőle, sok-sok személyes kapcsolattal. Mindazt, amit tett, „összehasonlító neveléstudománynak” nevezte el.
- W. gyerekfejjel élte végig a világháborút, amelyben hazája, Nagy-Britannia birodalma lépésről-lépésre elveszett. Ezen töprengett egyetemista korában, miközben történelmet és más társadalomtudományokat tanult. Ez is okozta, hogy felnőtt fejjel a British Council (a külföldi kulturális kapcsolatokat ápoló brit szervezet) munkatársa lett. Elsősorban az izgatta, hogy mi is tette a brit birodalmat naggyá – és miért gyűlölik ezt a birodalmat annyira azok, akiket gyarmatosított. Úgy találta, hogy ami elveszett, az a brit korona eszmeisége (vagyis az érdekeken felülálló nemzeti eszmény). Ezért energiáját arra fordította, hogy valamiképp összefogja azokat, akik az egykori Brit Nemzetközösség országaiban éltek. Konferenciákra hívja őket Oxfordba – mert ez fejezi ki a brit

oktatásügyi összetartozást -, lapot szerkeszt velük együtt, és közösen gyászolták Diana hercegnő halálát. Ő is összehasonlító pedagógusnak tartja magát.

- H bevándorló családból származik, noha ő maga már szeretett Franciaországában született. Szorgalmasan és odaadóan tanult, a párizsi elit főiskolát végezte el (École Normal Supérieure), kitüntetéssel. Diplomáciai szolgálatba szeretett volna állni, végül is az UNESCO-hoz sikerült kerülnie. Előbb az UNESCO egyik kutató intézetében, majd pedig magában az UNESCO központban dolgozott. Szorgalmával, odaadásával és kitűnő kommunikációs képességével hatalmas kapcsolati hálót szőtt maga köré. Szó szerint beutazta a világot, előadásokat szervezett, kiadványokat hozott össze, miközben egyre feljebb és feljebb hágott az UNESCO-tisztviselők előmeneteli létráján. Mikor nyugdíjba ment, természetesen megkapta a francia becsületrendet. Ehhez a világ minden tájáról gratuláltak oktatásügyi ismerősei. Ha azt kérdezik tőle, hogy mivel foglalkozott, ő is azt mondja, hogy „összehasonlító pedagógiával”.

Nézzük, van-e közös ezekben a karrierekben? Ilyen közös pontok:

- nemzetközi kapcsolati háló
- idegen (speciális) nyelvek ismerete
- egy külföldi terület, amelyben valaki különösen is járatos
- olyan pályafutás, amelynek során az illető többször „váltott” (vagyis sehová sem kötődik egyértelműen)

Azt mondhatjuk tehát, hogy az „összehasonlító pedagógiát” nem annyira a tárgya vagy a módszere határozza meg, mint azok, akik ezt az elnevezést használják. Nemzetközi jövevénysükkel, szokatlanul széles kapcsolati hálójukat, idegen nyelvismeretüket és személyes kötődéseiket alakítják át itt tudománnyá. Úgy is mondhatnánk – kissé szkeptikusan -, hogy összehasonlító pedagógia a valóságban az, amit annak neveznek. De kik szokták annak nevezni? Alább erre keressük a választ.

Kontextusok. Attól függően, hogy az „összehasonlító pedagógus” - vagyis az, aki annak nevezi magát - hol dolgozik, az összehasonlító pedagógia másként és másként kapcsolódik más pedagógiai tevékenységekhez. Lássuk a legjellemzőbbeket!

- *Ablak a világra.* Az, amit összehasonlító pedagógiának nevezünk, sokszor egyszerűen abból fakad, hogy tájékozódni szeretnénk. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy ugyanazt, amit mi csinálunk az iskolában, másutt hogyan csinálják. A kíváncsiság persze még nem elég, kíváncsinak kell lenni valamiért. Például hogy kiszabaduljunk az elszigeteltségből, a kirekesztettségéből, a provincializmusból. Esetleg félünk a vélt vagy valóságos ellenségtől. Ez motiválta az összehasonlító pedagógusokat a Szovjetunióban és a hidegháború idején (harc a „tökés társadalom nevelése” ellen), az Egyesült Államok összehasonlító pedagógusait a szputnyik sokk idején (1957: szovjet asztronauták az űrben) és így tovább.
- *Döntéselőkészítés.* Az oktatáspolitikusok nem mindig döntenek azért, hogy saját közösségük igényeit teljesítsék. Gyakran nemzetközi divatokat és kényszereket követnek. Ezért aztán ismerniük kell ezeket a divatokat (trendeket, áramlatokat), és tudni szeretnék azt is, hogy a világ „vezető államai” egyik vagy másik oktatásügyi kérdést hogyan oldják meg. Ehhez keresnek információkat. Ilyenkor az „összehasonlító pedagógus” információkat gyűjt és ad tovább nekik. De hogy értékelni lehessen ezeket az információkat (pl. hogyan osztályoznak külföldön), ismerni kell a társadalmi, politikai, történeti összefüggéseket is.

- *Kultúrdiplomácia.* A globalizálódással fölgyorsult a nemzetközi szervezetek kialakulása és tevékenysége is. Bár a globalizáció elsősorban gazdasági jelenség, természetesen szorosan összefügg vele az oktatás is. Így a XX. század harmadik harmadában egyre több nemzetközi szervezet foglalkozik a világban folyó oktatás kérdéseivel. Ehhez egyre több helyi (nemzeti) szakértőre van szükség, és egyre több olyan szakemberre is, akik a bejövő információkat földolgozza. Ez az összehasonlító pedagógia legszélesebb és legdinamikusabb területe, mert napi kapcsolatban van a gazdaságpolitikával, a külpolitikával, sőt a védelmi politikával is (a NATO egyik legszélesebb tevékenységi területe a továbbképzés).
- *Kutatási és tanulmányi terület.* Az egyre több szakértőnek valahol meg kell tanulnia a „szakmát” – vagyis a nemzetközi adatok földolgozását és értékelését. Ehhez pedig megint csak oktatásra van szükség. Így kerül vissza – újra meg újra – a felsőoktatásba is az „összehasonlító pedagógia”. Különösen ott vannak mély gyökerei, ahol a hallgatók egyébként is megismerkednek idegen kultúrákkal (például a kontinentális egyetemek bölcsészkarain). Ilyen egyetemeken az „összehasonlító neveléstudomány” a bölcsészkarok legfontosabb neveléstudományi (felsőoktatási) kutatási területévé válhat. (Az Európai Unió kialakulásának folyamatában az „összehasonlító neveléstudomány” mint az európai tanulmányok része tért vissza. Korábbi nagy hulláma az egyetemi oktatásban az 1960-as évek voltak. 1970-80 között pedig a bontakozó oktatáspolitikai tanulmányoknak adott helyet.)

Terepek. Attól függően, hogy az „összehasonlító” egyetemi oktató, oktatáspolitikai szakértő vagy függetlenségre vágyó tanár, mást és mást hasonlít össze. Az összehasonlítások tárgya annyiféle, ahány összehasonlítás megszületik. Mégis megkülönböztetünk két fő területet:

- Az összehasonlítások egyik területe a *pedagógia*, az oktatás és nevelés elmélete és gyakorlata (szokás, mint fent láttuk „iskolakultúrának” is nevezni). Akik ezzel foglalkoznak, azok rendszerint jól ismerik egyik vagy másik állam iskoláit (esetleg abban nőttek föl), vagy pedig egyik-másik problémában jártasak (pl. a tantervfejlesztésben, a mérésben és értékelésben és így tovább). Ha megkérdezzük őket, általában naprakész információjuk van arról, mit és hogyan tanítanak az angol, a francia vagy a spanyol iskolákban.
- Az összehasonlítások másik területe az *oktatáspolitiká*, vagyis az oktatás rendszere, az oktatásügy irányítása. Ezt a területet nevezik hagyományosan összehasonlító pedagógiának: a különböző iskolarendszerek ismertetését és egybevetését. (Szokás azt is mondani – egy kis túlzással -, hogy a hagyományos pedagógia, amely nem foglalkozott kimondottan oktatáspolitikai kérdésekkel, mégiscsak foglalkozott ilyesmivel „összehasonlító neveléstudomány” néven.)

Szemléletmódok és megközelítések. Ahány összehasonlító dolgozik az oktatásügyben, annyiféle a szemléletük és a módszerük is. Mái nem sikerült valamiféle „összehasonlító” módszert kiolvasni a tevékenységükből – részben mert különböző céllal hasonlítanak össze, részben mert különböző dolgokat hasonlítanak össze. Az összehasonlító pedagógiának tehát nincsen egyetlen, kötelező módszere (kutatási módszertana). Az összehasonlításokat sokkal inkább befolyásolja az, hogy a kutatónak vagy a szakértőnek milyen az alapképzettsége. Egy-egy sokat olvasott könyv, nemzetközileg ismert összehasonlítás aztán kutatási divatot is teremt. Mégpedig a következőket:

- *Történeti összehasonlítások.* Az összehasonlító egy részének bölcsész alapképzettsége van; ehhez a nyelvismereten túl a történelem is hozzátartozik. Ez a magyarázata annak, hogy néhány sokat olvasott könyv, kiemelkedő monográfia szemlélete történeti. A pedagógiai jelenségeket vagy az oktatási rendszereket a maguk társadalmi összefüggéseiben, történeti alakulásuk közben mutatják be és próbálják összehasonlítani. Az ilyen összehasonlítások kedvenc területe a különböző oktatásügyek és oktatáspolitikák kialakulása, változása és jövője. (Történeti összehasonlítások uralták a XIX. század végétől a XX. század közepéig az összehasonlító pedagógiát.)
- *Rendszerelemzések.* A rendszerelemzések (rendszer szemlélet) az 1960-as évektől kezdett hódítani. A rendszerelemzők kedvenc területei a különböző oktatási rendszerek (iskolarendszerek) voltak. Az iskolarendszert úgy fogták föl, mint az elektronikus (informatikai) rendszereket (input-output rendszer), és azok szabályai szerint elemezték őket. Főként a közgazdasági alapképzettségük körében vált divattá, többek között azért, mert jól metrizálható (számszerű adatokkal alátámasztható).
- *Statisztikai összehasonlítás.* Az oktatásstatisztikák összegyűjtése és összehasonlítása a XIX. század kezdetétől jellegzetes szakértői tevékenység volt (főként a kontinentális oktatási rendszerekben). E statisztikákat később főként az egyes állami statisztikai szolgálatok (statisztikai hivatalok) gyűjtötték még akkor is, ha értelmezésüket másokkal, (nem statisztikusokkal) végeztették. A statisztikai összehasonlítások egyik kérdése az, hogy miről gyűjtenek statisztikát (miről vannak, mit lehet „mérni”). A nagy áttörést az 1960-as évektől alkalmazott *survey* típusú vizsgálatok jelentették, amelyekkel már be lehetett hatolni az egyes intézmények világába (tanulói teljesítményadatok és háttér változók, IEA vizsgálatok, a Coleman-jelentés).
- *Kulturális összehasonlítás.* Ahogyan a nemzetközi forgalom növekedett – egyre több tanár, hallgató és hivatalnok utazott világszerte -, úgy vált (ismét) divattá a kulturális összehasonlítás az iskolák világában is. Ezek az összehasonlítások éppen arról szólnak, amit statisztikákkal nem tudtak vagy nem lehet megragadni. A közvetlen tapasztalatokat, intézménylátogatásokat és más terepvizsgálatokat az összehasonlító kultúrakutatások eszközeivel és szemléletmódjával értelmezik. Az ilyen vizsgálódások kedvelt célpontjai a tanítás-tanulás különféle terepei, az elzárt társadalmi csoportok iskolázása, illetve a nem formális oktatás folyamatai.

Az összehasonlító neveléstudomány kialakulását különbözőképp korszakolják. Egy francia korszakolás szerint (Vexliard, idézi Van Daele 2001, 48) az összehasonlítások a már említett Jullienel kezdődtek („Vázlat és előzetes áttekintés egy összehasonlító pedagógiáról”, 1817). A XIX. század lényegében a felfedezők (értsd: gyarmatosítás) korszaka; a XX. század pedig az elméletalkotásé (egészen az 1960-as évekig). A XX. század hatvanas éveitől új korszak kezdődik, amelyet a szerző „előrettekintésnek” nevez. Egy amerikai korszakolás (Noah és Eckstein, idézi Van Daele i.m.) az összehasonlítást az utazókig (XVIII. század) vezeti vissza. A XIX. század szerintük is a „felfedezőké”, a XIX.-XX. század fordulója a nemzetközi együttműködések kibontakozása az oktatásügyekben. A két háború közti korszakot az amerikai szerzők „klasszikusnak” nevezik el, a XX. század második felét pedig „modern korszaknak”. Mindkét korszakolás szerint az összehasonlító neveléstudomány a XIX. századi felfedezésekkel és gyarmatosításokkal kezdődött, az I. világháború után szerveződött

tudománnyá, majd pedig beletorkoloott a nemzetközi szervezetek tevékenységében az 1960-as évektől kezdve.

Nemzetközi kitekintés

A pedagógiai és oktatásügyi összehasonlításoknak általában politikai motivumaik vannak. Ott bontakoznak ki, ahol a nagypolitikának – így vagy úgy – szüksége van az oktatásügyre és az oktatáspolitikára is. Az összehasonlító neveléstudomány tehát erősen politikafüggő. Más és más országban aszerint alakul, hogy melyek a nagypolitika mozgási irányai és célkitűzései. A gyarmatosító országokban az összehasonlítások az anyaország oktatásügyének terjesztését szolgálták. Kis országokban inkább nemzetközi tapasztalatokat és / vagy az oktatásügyi divatok (trendek, tendenciák) előrejelzését várták tőle.

Összehasonlító neveléstudomány (oktatásügy) az Egyesült Államokban. Az összehasonlító neveléstudomány az Egyesült Államokban is a nemzetközi tájékozódás igényéből nőtt ki.

Jellemzői. Sajátságai – amelyek eltérnek a kontinentális (európai) komparatiztikáktól – a következők.

- Az amerikai összehasonlítások kitüntetett célja azoknak az oktatási rendszereknek és oktatáspolitikáknak a tanulmányozása, amelyekről az amerikaiak tanulni akartak, illetve amelyekkel versenyben (hidegháborúban) álltak.

A XIX.-XX. század fordulóján, amikor ezeket az összehasonlításokat oktatni kezdték, elsősorban Németország került „célkeresztbe”. A hidegháború idején az összehasonlítások első számú tárgya a Szovjetunió lett (szputnyik sokk). Az 1960-as években az összehasonlító figyelme fokozatosan Japán felé fordult; jó lett volna a japán gazdasági csoda indítékai között a pedagógiát is megtalálni. Az 1980-as évek óta Kína vált a komparatisták érdeklődésének középpontjába. Általában is elmondható, hogy az amerikai összehasonlítások érdeklődése az Atlanti-óceán parvidékaitól a Csendes-óceán partvidékére tevődött át.

- Az amerikai komparatisták – előbb, mint az európaiak – az oktatási rendszerektől és pedagógiáktól az oktatáspolitikák összehasonlítása felé fordultak. Jelenleg (2006) az amerikai szakirodalom már nem foglalkozik oktatási rendszerek leírásával és összehasonlításával. Ehelyett átalakult összehasonlító oktatáspolitikává.
- Az amerikai összehasonlító neveléstudomány decentralizált. Ez azt jelenti, hogy nem szövetségi hivatalokban végzik, hanem egyetemeken és a hozzájuk kapcsolódó kutatóintézetekben. Egy-egy egyetemi központ (kutatóintézet) a benne dolgozók kapcsolatai révén emelkedik – rendszerint átmenetileg – az amerikai összehasonlító neveléstudomány centrumává.

Alkotók és műhelyek. Az amerikai összehasonlító neveléstudomány (oktatásügy) kezdeténél Horace Mann és Henry Barnard állnak. Mindketten oktatáspolitikusok (Mann Massachusettsben, Barnard pedig a szövetségi oktatási minisztériumban, amelynek később a vezetője is lett). Mindketten nagy utazók; elsősorban az európai oktatási rendszereket tanulmányozták. Az amerikai komparatisták és műhelyeik közül még kiemeljük az alábbiakat.

James Russel, a híres New Yorki-i tanítóképző intézet (Teachers' College, Columbia University) professzora az első, aki az Egyesült Államokban összehasonlító neveléstudományi kurzust indít a XIX.-XX. század fordulóján.

Isaac Kandel az amerikai összehasonlító neveléstudomány „atyja”. Romániában született, Németországban és Angliában tanult. Előbb Angliában, majd Amerikában, ugyancsak a Teachers' College-ban lett professzor. Klasszikussá vált munkája: *Comparative Education* (1933). Az oktatási rendszereket történeti kiaslakulásukban tanulmányozta, és társadalmi-kulturáli gyökereiket kereste. Idős korában, a II. világháború után érdeklődése a szovjet oktatás felé fordul, és megalapozója lett az amerikai komparatistika már említett szovjet érdeklődésének.

Az Egyesült Államok keleti partvidékén az összehasonlító neveléstudomány központjává az 1980-as években fokozatosan a *Buffalo-i Egyetem* válik. Ennek neveléstudományi intézetében dolgoznak olyan ismert komparatisták, mint Gay Kelly, Harold Noah és Philip Altbach.

A nyugati partvidék komparatista műhelyei közül a *Stanford Egyetem* (San Francisco) oktatáskutató intézete emelkedett ki (1970-90-es évek). Itt készült el többek között John Meyer nemzetközi statisztikai összehasonlítása is, amelyben az oktatási expanzió világjelenségét mutatta ki.

Szervezetek. Mivel az oktatás Amerikában nem szövetségi, hanem tagállami ügy, ezért a komparatisták sem állami szervezetekben tömörültek, hanem civil vagy magánszervezetekben.

Az összehasonlító neveléstudomány első tudományos társasága az Egyesült Államokban alakult meg 1956-ban, a már említett „szputnyik sokk” évében (CES, *Comparative Education Society of America*, később *Comparative and International Education Society*, CIES). A társaság egyrészt a komparatistákat tömöríti, másrészt – növekvő mértékben – azokat az adminisztrátorokat, akik nemzetközi tanbár- és diákcserevel foglalkoznak. A társaság folyóirata az Egyesült Államok vezető összehasonlító neveléstudományi szemléje, a *Comparative Education Review*.

A CIES (*Council of International Exchange of Scholars*) a szövetségi kormány mellett működő szervezet, amely számos alapítványt és pénzügyi alapot adminisztrál, és szövetségi szinten szervezi a tanárok és posztgraduális hallgatók ki- és beutazását az Egyesült Államokba. (Legismertebb ösztöndíja a Fulbright ösztöndíj.) Az adminisztratív munka mellett komparatív tájékoztató kiadványai is ismertek.

Az NCES (*National Center of Educational Statistics*) a szövetségi kormány oktatásstatisztikai hivatala évről-évre nagy mennyiségű oktatásstatisztikai adatot tesz közzé. Ezek az adatok rendszerint nemzetközi összehasonlításokat tartalmaznak, és felbecsülhetetlen forrásai a statisztikai összehasonlításoknak (www.nces.ed.gov).

Az amerikai összehasonlító neveléstudomány szervezetei, kiadványai és megközelítései – különösen a II. világháború után – nagy hatást gyakoroltak az európai komparatisták munkásságára és szervezeteire is.

Összehasonlító neveléstudomány Nagy-Britanniában. Az összehasonlító neveléstudomány jellegzetességeit Nagy-Britanniában a következőképp foglalhatjuk össze.

- *Célja.* Mint egyik fenti példánkban már láttuk, az összehasonlító neveléstudomány (oktatásügyi komparatiztika) Nagy-Britanniában a brit birodalom kiépülésével alakult ki, különösen is a XIX.-XX. század fordulóján. Célja korábban a brit befolyás alá került államok oktatásügyének megismerése és befolyásolása. Később (1918 után) az ún. Brit Nemzetközösség országainak oktatásügyi kapcsolatait szolgálta. A XX.-XXI. Század fordulóján is elsősorban azok művelik, akik ilyen módon tartanak kapcsolatokat egymással az egykori birodalmon belül.
- *Tárgya.* Nagy-Britanniában nincs egységes oktatási rendszer, mint az európai kontinensen. Ezért az összehasonlítók sem azt keresték, hogy miben hasonlított, vagy miben tér el országuk oktatási rendszere másokétól. Ehelyett az oktatásügyben lezajló folyamatokra és változásokra figyeltek föl. Az összehasonlító neveléstudomány – ahogyan azt Nagy-Britanniában művelik – tulajdonképpen tájékozódás az időszerű oktatáspolitikai kérdésekről.
- *Jellege.* Angol „pedagógia” – abban az értelemben, ahogyan mi itt, Közép-Európában használjuk (a nevelés tudománya, önálló diszciplína) – nem létezik. Ehelyett különböző társadalomtudományok, elsősorban a pszichológia, szociológia, közgazdaságtan alkalmazásának tekintik (alkalmazott társadalomtudományok az oktatás területén). Ezért „összehasonlító neveléstudomány” sincs. Ehelyett nevelési (oktatásügyi) komparatiztikának nevezik (angolul: *comparative education*).
- *Művelői.* A fenti jellegzetességeket jól illusztrálják az angol neveléstudományi (oktatásügyi) komparatisták és életműveik. Kiemeljük közülük a legismertebbeket.

Michael Sadler főigazgató (Oktatási Minisztérium, London) 1900 októberében konferenciát rendezett Guildfordban. Őt és ezt a konferenciát tekintik az angliai tudományos oktatásügyi összehasonlítások kezdetének. Konferencia előadásában egy-egy oktatási rendszert úgy tekint mint a nemzeti szellem alkotását, kikristályosodását. Ugyanakkor rámutat az összehasonlítások gyakorlati hasznára, ami nem más, mint tudatosan tanulmányozni más nemzetek oktatási rendszerét, hogy javíthassunk a magunkén.

Brian Holmes a Londoni Egyetem tanára, Karl Popper és John Dewey követője, a problémaközpontú összehasonlító neveléstudomány képviselője Angliában (*Problems in Education: A Comparative Approach*, 1965). (Nem azonos a ma [2006] is aktív művészetfilozófus és társadalomkritikus Brian Holmes-szal.)

Vernon Mallinson eredetileg franciatanár volt, majd neveléstudományt adott elő a Readingi Egyetemen. Ő volt az utolsó és a legjelentősebb azoknak az angliai összehasonlító pedagógusoknak a sorában, akik egy-egy ország oktatási rendszerét valamely nemzeti kultúra történeti alkotásaként fogták föl és elemezték (*Introduction to the Study of Comparative Education*, 1975).

Edmund King, ugyancsak a Londoni Egyetem (King's College) tanára eredetileg klasszika-filológus és történelem tanár volt. Ő a legismertebb képviselője annak az összehasonlító pedagógiának, amely nemcsak oktatáspolitikai kérdésekre figyel,

hanem az intézmények világára és a benne tanulókra is (*Other Schools and Ours*, 1979).

- *Fórumok.* Az angliai komparatisták legfontosabb fóruma a *British Comparative and International Education Society* (BCIES). Folyóiratuk a *Compare*, amely később beleolvadt a legismertebb folyóiratba, a *Comparative Education*-ba.

Frankofon összehasonlító neveléstudomány. A frankofon (a. m. francia nyelvű) összehasonlító neveléstudományt – egybevetve a brit komparatiztikával – az alábbiak jellemzik.

- A neveléstudományi (oktatásügyi) összehasonlítások egyik szerepe a franciául beszélő országokkal folytatott kapcsolattartás. Ezekben az országokban a kulturális hovatartozás gyakran ugyanolyan fontos kötőerő, mint a gazdasági kapcsolat.
- A kulturális összetartozás egyik garanciája az az oktatási rendszer, amelyet Franciaországtól örököltek, vagy francia mintára alakítottak ki. Így az összehasonlító neveléstudomány abban tesz szolgálatot, hogy az iskolarendszert és az oktatásügyet segít francia mintájúnak megtartani.
- A frankofon oktatási rendszerek garanciája a mögötte álló állam a maga intézményeivel. Így tehát a francia összehasonlító neveléstudomány mögött rendszerint állami garanciák is állanak (állami fönntartású központi intézmények, pl. a Sevres-i Nemzetközi Pedagógiai Központ CIEP), amely egyúttal a frankofon országok pedagógusainak, illetve a francia nyelvtanároknak a továbbképző központja is).
- A frankofon neveléstudományi szakemberek és oktatáspolitikusok az I. világháború óta erősen kötődnek nemzetközi oktatásügyi szervezetekhez (BIE, Genf, 1925). A II. világháború óta Párizsban van az UNESCO, az ENSz oktatási, kulturális és tudományos szakosított szervezete. Ettől az időtől kezdve a frankofon összehasonlító neveléstudomány fokozódó mértékben fonódik össze a Párizsban székelő, vagy onnan irányított nemzetközi oktatásügyi szervezetekkel.

A frankofon összehasonlító neveléstudomány kiemelkedő személyiségei sem választhatók el a mindenkori (francia) oktatáspolitikától. Ez abból adódik, hogy az ő számukra az oktatásügy lényegében a centralizált nemzeti oktatásügyeket jelenti, amelyeket az UNESCO megalakulása óta egy „világminisztérium” irányít.

A francia összehasonlító neveléstudomány atyjának a már többször említett *Marc-Antoine Jullien* szokás tartani. Jullien részben a napóleoni birodalomépítés hatására, részben pedig Pestalozzi munkásságával megismerkedve kezdeményezte a különböző országok iskolaügyének nemzetközi összehasonlításait. Ma az intézményalapú adatgyűjtés atyjának is mondhatnók

Pedro Rosello írta meg a BIE történetét a két világháború között. Ezzel a történettel azért érdemes megismerkedni – Rosello előadásában –, mert jól látható, hogy a francia nyelvű oktatásügy és neveléstudomány számos kiemelkedő alakja előzménynek tekinthető a nemzetközi összehasonlításokban, vagy éppenséggel a BIE előfutárának tekinthető (az alapító Claparede, Ferriere, Binet).

Michel Debeauvais, az UNESCO párizsi Nemzetközi Oktatástervezési Intézetének ismert igazgatója alapította meg a frankofon Összehasonlító Pedagógiai Szervezetet (AFEC), amelynek székhelye a már említett Sevres-i könyvtár és továbbképző intézet.

Henk van Daele, a Genti Egyetem egykori tanára, az európai komparatisták szervezetének egyik alapítója foglalta össze az összehasonlító neveléstudomány történetét és tudományos kapcsolatait. Rövid bevezetése magyarul is olvasható (*Összehasonlító pedagógia* 1993, 2001).

Az oktatáspolitikához és az iskolaügyhöz való szoros kapcsolódás határozza meg a frankofon komparatiztika fórumait is. Közülük a legfontosabbak:

A Sevres-i nemzetközi könyvtár és tanártovábbképző intézet. A CIEP a Sevres-i kastélyban kapott helyet, nem messze Párizstól, mégis viszonylag elszigetelten. Ez különösen alkalmas hely azokra a pedagógus továbbképzésekre, amelyek célja a francia kultúra és iskolaügy kapcsolatainak erősítése a tanárok és szakértők közti kapcsolatokon keresztül.

AFEC, a már említett francia összehasonlító neveléstudományi szervezet (alapítása: 1973). Az AFEC nem állami szerv – a CIEP az -, hanem tudományos társaság, azaz „civil kezdeményezés”. Tevékenysége azonban lényegében kiegészíti, kiszélesíti és kíséri a CIEP továbbképzéseit. Az AFEC, hogy civil és nemzetközi jellegét hangsúlyozza, igyekszik tisztségviselői közé nem francia anyanyelvűeket meghívni.

Az AFEC – és mögötte a CIEP – alapította meg az összehasonlító neveléstudomány két fontos francia nyelvű kiadványát. Az egyik az *Education comparee* (1973-), a másik pedig a *Bulletin de liaison et d'information* (1990-).

Összehasonlító neveléstudomány Németországban. Németország nem volt gyarmattartó – a szó brit, francia, holland vagy belga értelmében. Szárazföldön terjeszkedett Európa keleti térségei felé. Ez alapvetően befolyásolta azoknak a tudósoknak és fölfedezőknél a tevékenységét, akik a társadalmi jelenségeket komparatívan vizsgálták (összehasonlító nyelvtudomány, etnográfia, egyes népek származástörténete stb.). Azokban a régiókban, amelyekben a német kutatók főként mozogtak, az oktatási rendszerek nem voltak számottevők. Ezért a német összehasonlító neveléstudomány nem az utazók és felfedezők munkásságából nőtt ki.

A német összehasonlító neveléstudományt az I. világháború utáni időkre szokás visszavezetni. Kezdeteinél az osztrák születésű kölni professzor, Friedrich Schneider és az általa szerkesztett folyóirat, a három nyelvű *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (1931-) áll.

Schneider „nemzetközi pedagógián” nem egészen azt értette, amit mi ma „összehasonlító neveléstudománynak” (oktatásügyi komparatiztika) nevezünk. A nemzetközi pedagógia szerinte nemcsak az elméleti, hanem a gyakorlati pedagógusok együttműködése is kell legyen iskolák és iskolák, oktatási rendszerek és oktatási rendszerek között. Ennek a gondolatnak a jegyében indította útjára, majd szervezte három nyelvűvé (német, angol, francia) a folyóiratot. Ez abban az időben, amikor Németország nemzetközi elszigetelődése a náci hatalomátvétel után fokozódott, bátor kiállásnak számított. Azt célozta, hogy a német iskola, pedagógusok és a fiatalok

nyitottak maradhassanak a nyugati országok, sőt később (az angol kiadással együtt) az egész világ felé. (A folyóiratról részletesebben lásd Kozma et al 2004, 169-171).

A II. világháború után az így értelmezett „nemzetközi pedagógiát” az NSzK-ban a demokratizálás uralta. Ennek jegyében alapították amerikai hozzájárulással Frankfurt am Main-ban a DIPF-et (*Deutsches Institut für Internationale Paedagogische Forschung*), amely a XX. század második felében, egészen 1989-ig a nyugat-németországi összehasonlító neveléstudomány legismertebb műhelyévé vált.

Ebben a műhelyben dolgozott a német összehasonlító neveléstudomány egyik ismert alakja, Wolfgang Mitter. Eredetileg angol tanár volt. Imponáló nyelvtudása (többek közt oroszul is jól tudott), valamint kitűnő diplomáciai készsége és kapcsolatteremtő képessége segítette abban, hogy évtizedeken keresztül meghatározza a DIPF érdeklődési körét és tevékenységét. Történeti okokból érthetően a DIPF munkássága jelentős részben Kelet- és Délkelet-Európa felé fordult. Ez egybevágott azzal a nagypolitikai törekvéssel, ahogyan az NSzK 1975, a helsinki egyezmény megkötése után kitört addigi külpolitikai elszigeteltségéből.

Míg a világháború előtt a német összehasonlítások „ablakot” nyitottak a szabad világra, addig a háborút követően, különösen az NDK megalakulásától kezdve fő érdeklődésüket a szovjet és a kelet-európai oktatási rendszerek kötötték le. A nyugat-német komparatisták anyagai és információi nélkülözhetetlenek voltak a vasfüggöny mögötti oktatási rendszerek megértéséhez és a velük való folyamatos kapcsolattartáshoz.

Ennek az irányzatnak a kiemelkedő alakja Oskar Anweiler, a bochumi Ruhr Egyetem egykori professzora, maga is keleti menekült. Oroszul és más szláv nyelveken jól beszélt, és mint filológust is számon tartották a nyugat-német tudományos életben. Munkamódszere az aprólékos adatgyűjtés és a személyes információszerzés, valamint sajtóelemzés stb. volt. Információit leghíresebb munkájában, a *Bildungssysteme in Europa*-ban (új kiadás 1996) tette közzé. Munkásságát Kelet-Németországba és a vasfüggöny mögött hevesen kritizálták, publikációit a közhasználatból kitiltották.

Kelet-Németországban kezdettől fogva szovjet mintára és befolyásra alakult a pedagógia, benne az összehasonlító neveléstudomány helyzete is. Főladata a nyugati oktatási rendszerek bírálata és a szocialista oktatási rendszerek dicsérete volt. Ezen belül a keletnémet szakemberek főladata elsősorban a nyugat-német oktatás megismerése és kritikája lett.

Az NDK-ban, szovjet mintára Pedagógiai Tudományos Akadémia alakult, minden résztudomány a maga megfelelő intézetével. Az összehasonlító neveléstudománynak is megvolt a saját intézete. Ebben az intézetben szerkesztették az *Oktatási rendszerek a szocialista országokban* című reprezentatív kézikönyvet W. Kienitz vezetésével (a könyvet minden szocialista ország nyelvére lefordították, magyarul is megjelent). Ugyanebben az intézetben szerkesztették a *Vergleichende Paedagogik*-ot, az NDK összehasonlító pedagógiájának központi folyóiratát.

A kelet-német kutatók igyekeztek kifejleszteni saját tudományos terminológiájukat is. Így következetesen „összehasonlító pedagógiát” mondtak még akkor is, amikor a nyugat-német szakirodalom az „összehasonlító neveléstudomány” szakkifejezést kezdte használni.

A német újraegyesítés után nemcsak az elkülönült kelet-német intézményrendszert számolták föl, hanem megváltozott a nyugatnémet komparatisták orientációja is.

A DIPF-et átalakították oktatáspolitikai háttérintézménnyé, amelynek elsősorban a saját tartományát kell kiszolgálnia. Megszüntették a berlini keletnémet Pedagógiai Akadémiát is. A komparatisták fontos intézményévé a Berlin-Dahlem-i Max Planck neveléstudományi intézet vált (*Max Planck Institut für Bildungsforschung*).

Az 1989 előtt uralkodó irányzat – a szocialista országok oktatásügye – okafogyottá vált. Helyette újabb tájékozódások kerültek előtérbe. Így pl. a Hamburgi Egyetemen Neville Poslethwaite és tanítványainak összehasonlító statisztikai vizsgálata a tanulói teljesítményekről, vagy Jürgen Schriewer berlini professzor kutatásai a dél-európai oktatási expanzióról.

A reprezentatív német összehasonlító neveléstudományi kiadványok egy részét nemzetközi szervezetek vették át. Közülük kiemelkedik az UNESCO hamburgi neveléstudományi intézete.

Nemzetközi szervezetek

Az I. világháború befejeztével az európai hadszíntéren háborúzó országok vezetői nemcsak békét kötöttek, hanem fölláttattak olyan nemzetközi szervezeteket is, amelyek célja egy új háború megakadályozása, a konfliktusok békés megoldása volt (az amerikai kezdeményezésű Népszövetség 1925-ben szerveződött meg Genfben; a francia kezdeményezésű európai unió nem valósult meg). A II. világháború végén mindkét törekvés fölerősödött (*Egyesült Nemzetek Szervezete*, New York, 1945, *Európai Szén- és Acélközösség*, Párizs 1951). Ezek a törekvések – elsősorban az ENSz – fokozatosan magukkal hozták az oktatásügy nemzetközi áttekintését és kezelését is (UNESCO, 1947, Párizs). A folyamat különösen az 1960-as években, az egykori gyarmati országok fölszabadulásával gyorsult föl.

Ezzel az összehasonlító neveléstudomány (oktatásügyi komparatiztika) új szakaszába lépett. Az egyes országokban egymástól függetlenül működő oktatási kormányzatok és tudományos műhelyek mind közelebb kerültek egymáshoz, és fokozatosan nemzetközi szervezetekbe integrálódtak, illetve nemzetközi hálózatokat formáltak ki. Alább kiemeljük a legfontosabb nemzetközi szervezeteket, amelyek keretén belül a korszerű (2006) oktatásügyi komparatiztika folyik.

A legfontosabb nemzetközi szervezeteket, amelyek az egyes országok oktatáspolitikájának is a szereplőivé váltak, könyvünknek a nemzetközi szervezetekről, illetve az európai oktatáspolitikáról szóló fejezeteiben ismertetjük (13., 17. fejezet). Az oktatásügyi komparatiztika szempontjából legjelentősebb szervezeteket pedig részletesen bemutatjuk a *Pedagógiai informatika* c. könyvben (Kozma et al. 2004, 34. és köv.).

Kormányközi és nem-kormányzati szervezetek. Az összehasonlító neveléstudomány nemzetközi tudományos szervezetei jellegzetesen nem-kormányzati szervezetek. Tudósok, kutatók, tanárok, oktatásügyi szakemberek alakították őket azzal a céllal, hogy munkásságukat nemzetközileg koordinálni tudják.

A Nemzetközi Tanulmányi Teljesítménymérési Szövetség (IEA) azzal a céllal alakult meg 1959-ben, hogy empirikus teljesítményvizsgálatokat végezzen azonos tesztekkel a csatlakozó államok iskolai tanulói körében. Alapító elnöke a svéd Torsten Husén, igazgató titkára pedig az angol Neville Postlethwaite volt. Maga is eredendően nemzetközi (európai) társaság, amely Belgiumban van bejegyezve, titkársága Hollandiában működik, adatbázisát pedig a németországi Hamburgi Egyetemen helyezték el. Az IEA teljesítménymérései alapvetően alakították át az összehasonlító neveléstudományról alkotott képünket. Ihletői lettek az OECD hasonló teljesítményvizsgálatainak (PISA).

Az Európai Összehasonlító Neveléstudományi Társaságot (CESE) Joseph Lauwerys kezdeményezte 1961-ben. Mintául az amerikai komparatisták szervezetét vették, és annak mintájára ők is a kontinens egészét tervezték behálózni. A CESE eredetileg az egyes országok összehasonlító pedagógiai társaságainak a szövetsége, később egyéni tagságot is engedélyeztek. Kétévente tartott kongresszusaik a hagyományos (nem kormányzati, általában nem empirikus) komparatisták gyülekező helye. 2000-től átvette a *Comparative Education* c. angol lap szerkesztését és kiadását.

Az Összehasonlító Neveléstudományi Társaságok Világszövetsége (WCCES) 1967-ben szerveződött azzal a céllal, hogy a világ lehetőleg valamennyi nemzeti összehasonlító neveléstudományi társaságát egyesítse és képviselje. Szintén kétévente tartják kongresszusaikat. Ez az oktatásügyi komparatisták legátfogóbb nemzetközi fóruma.

Az Európa Tanács (kormányközi szervezet, amelyet Belgium, Dánia, Franciaország, Hollandia, Írország, Luxemburg, Nagy-Britannia, Norvégia, Olaszország és Svédország hívott életre 1949-ben) egyik igazgatósága a kultúrával, oktatással és sporttal foglalkozik. Szakosított bizottságok segítik a közoktatás, felsőoktatás és tudományos kutatás áttekintését és problémáinak megoldását a tagországokban. (Például: a demokrácia-projekt, amelynek keretében az állampolgári nevelést támogatják, vagy a multikulturalizmus-projekt, amellyel többek között a vallási nevelést és a felekezeti oktatásokat tekintik át). A neveléstudományi kutatások eredményeit az Európai Oktatásügyi Dokumentációs és Információs Rendszer (EUDISED) gyűjti össze és teszi közzé. Az EUDISED a korszerű oktatásügyi komparatiztika egyik alapvető forrásává vált Európában.

UNESCO intézetek. Megalakulása óta az UNESCO vált az összehasonlító neveléstudományi kutatók egyik fontos szervezeti központjává. Az UNESCO intézeteket tart fenn, amelyekben kiterjedt nemzetközi összehasonlító kutatások és fejlesztések folynak. Emellett támogatását adja néhány kutatói kezdeményezéshez, amely enélkül a támogatás nélkül nem tudna nemzetközi összehasonlításokat végezni.

Nemzetközi Oktatásügyi Hivatal (BIE, 1925, Genf). A BIE az oktatásügyi komparatiztika nemzetközi intézményeinek előfutára. Kezdetben könyvtár és dokumentációs központ azzal a céllal, hogy az oktatásügyek, oktatási rendszerek és oktatáspolitikák hivatalos és félhivatalos anyagait, valamint elemzéseiket gyűjtse. Újabb konferenciákat és továbbképzéseket is szervez. 1969-től az UNESCO egyik összehasonlító intézete.

Neveléstudományi Intézet (UIE, Hamburg, 1951). A hamburgi UNESCO-intézet részben nemzetközi, részben pedig a (nyugat)német kormány hívta életre és támogatja. Minthogy kezdettől fogva mutatott párhuzamosságokat mind a BIE-vel, mind pedig az IIEP-vel, ezért története során fokozatosan a felnőttoktatásra, a nem-formális nevelésre és az élethosszig tartó tanulásra szakosodott. Az intézet igazgatói közül kiemelkedik P. Robinson, az oktatásügyi komparatiztika egyik előfutára, akit Németországban az összehasonlító neveléstudomány egyik „alapító atyjának” tartanak. 1955-től az intézet adja ki az egykor nagy hírű német nemzetközi neveléstudományi szemlét.

Nemzetközi Oktatástervezési Intézet (IIEP, Párizs, 1963). Ezt az intézetet amerikai támogatással az UNESCO égisze alatt szervezte meg az ismert nevű amerikai oktatásgazdász, Philip Coombs. Eredeti célja az oktatás (tudományos) tervezésének elterjesztése volt világszerte; az 1960-as évtizedben világszerte – főként a volt gyarmati országokban – alakultak nemzeti oktatástervezési intézetek, amelyeknek központja az IIEP lett. Az idők során oktatástervezésből inkább összehasonlító és döntéselőkészítő intézménnyé vált. De mindmáig (2006) megőrizte azt a szerepét, hogy támogassa a harmadik világ oktatási rendszereit, és ezen keresztül a fejlődő országok gazdasági és társadalmi fölemelkedését. Az intézetben néhány neves kutató is dolgozott. Michel Debeauvais és Jacques Hallak az intézmény főigazgatói voltak, a svéd Torsten Husén pedig hosszú időn át az igazgatótanács tagja.

Európai Felsőoktatási Központ (CEPES, 1972, Bukarest). A CEPES az európai felsőoktatási intézmények közötti koordináció, valamint az összehasonlító felsőoktatási kutatások szervezésére és kezdeményezésére jött létre. Folyóirata, a *Higher Education in Europe* az összehasonlító felsőoktatási kutatások egyik fóruma.

Az OECD és az összehasonlító neveléstudomány. Az OECD a gazdasági együttműködést koordináló szervezatként alakult (1947). Szakértői hamarosan magukévá tették azt a fölismerést, hogy a gazdasági fejlődés a szakképzés révén összefügg az oktatásüggyel. Ezért fordult az OECD a tagállamok oktatásügyének összehasonlító elemzése felé.

Ezeknek a vizsgálatoknak a kitervelője, kezdeményezője és megszervezője a szervezet *oktatáskutatási és innovációs központja* (CERI). A CERI tervezi meg és szervezi a tagállamok oktatásügyéről szóló ún. „országtanulmányokat”. Legismertebb kiadványa az *Education at a Glance*, amely két évente tartalmazza a tagállamok nemzetközi elemzésre közzétett oktatásügyi statisztikáit.

A CERI vizsgálatai közül évtizedünkben (2000-) legnagyobb figyelmet az ún. *PISA-vizsgálatok* keltették. Ezek a vizsgálatok az IEA által kezdeményezett szemléletmóddal és módszertannal folynak.

Az OECD CERI tevékenységét részletesebben lásd a könyv 13., a nemzetközi szervezetek oktatáspolitikájával foglalkozó fejezetben.

Összehasonlító neveléstudomány Magyarországon

Magyarországon – akárcsak más országokban, amelyeknek nem volt gyarmatuk vagy más tartós külföldi érdekeltségük – az összehasonlító pedagógia nemzetközi tájékozódásra szolgált. A részletesebb áttekintés végett három korszakot különböztetünk meg.

Előzmények: a XX. század első fele. A második világháborúig pusztán előzményekről számolhatunk be. Ezek a teljesítmények inkább a pedagógiai gondolkodás (az elméleti pedagógia) történetéhez tartoznak, semmint az összehasonlító neveléstudomány történetéhez. Nemzetközi összehasonlítások jobbra neveléstörténetbe ágyazva jelennek meg.

Ebbe a korszakba enged bepillantást például Németh András és Pukánszky Béla tanulmánykötete (*A pedagógia problémátörténete*, 2004). Átfogó áttekintés igényével készült Németh András neveléstudományi fejlődéstörténete (*A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*, 2002). Igényes összehasonlító neveléstörténeti áttekintés Prohászka Lajos nemrég publikált ókori és középkori neveléstörténete.

Példaként mégis kiemelünk két munkát. Az egyik Fináczy Ernő, a másik Lócza Lajos írása.

- Fináczy Ernő, a budapesti egyetem egykori nagy hírű professzora neveléstörténész volt. *Nevelélméletek a XIX. században* (1932) c. munkája is inkább történeti, mint jelenkori. Mégis szokás a hazai összehasonlító neveléstudomány egyik elődjének tekinteni az ismertetett irányzatok társadalmi beágyazottsága miatt.
- Lócza Lajos (1937) könyve (*A művelődés útja Amerikában*, 1937) az amerikai oktatásról szól. Különlegessége, hogy a szerző a kontinentális oktatási rendszerből kiindulva nézi az amerikai oktatást, amely ilyenformán rendezetlennek és zavarosnak látszik. Nincs központi tanterve, nincs központi irányítása – a szerző (egykori angoltanár) mégis tanulnivalókat keres benne (és talál is, természetesen).

Kibontakozás: a XX. század második fele. Összehasonlító neveléstudomány a szó mai értelmében a világháború utáni szakirodalomban található. Ebben a szakirodalomban kettős szerepet töltött be. Kimondott célja a nemzetközi ideológiai harc volt a „burzsoá nevelés” ellen; ki nem mondott célja pedig a nemzetközi irányzatok megismertetése. Ebben is megkülönböztethetünk korszakokat.

- *1945-49: az angol és amerikai neveléstudomány „fölfedezése”.* 1945 előtt a hazai pedagógiát főként a német neveléstudomány uralta. A szerzők, akik a pedagógiát tanulmányozták, rendszerint német egyetemeken tanultak, és német kézikönyveket vettek alapul (hiszen a XX. század első felében még a német tudományosság volt nemzetközileg is vezető helyen). A második világháború után azonban fordult a kocka: az amerikai tudományosság vette át a vezető szerepet. 1945-48 az ezzel való megismerkedés időszaka volt.

Egyik jellegzetes könyve Faragó László és Kiss Árpád munkája, „Az új nevelés kérdései” (1949). Ez a könyv sem összehasonlító neveléstudomány – a szó mai értelmében. Pedagógiai áttekintésnek készült a háború utáni szaktanítói tanfolyamok hallgatóinak. Azonban már tartalmazza azokat az elméleti és oktatásszervezési irányzatokat is, amelyeket korábban nem vagy csupán érintőlegesen tanítottak. A könyv második része pedig „a demokrácia iskolarendszerével” foglalkozik.

- *1949-56: a szovjet pedagógia átvétele.* 1949-ben szovjet nyomásra a kommunista párt vette át a hatalmat. Ez azzal járt, hogy az addigi sok irányú nemzetközi tájékozódást az egyoldalú szovjet befolyás váltotta föl. Szovjet tankönyveket és szakkönyveket fordítottak magyarra. Ha volt is nemzetközi tájékozódás – az „imperialista országok” pedagógiájának

bírálata -, jobbra az is szovjet forrásból vagy annak alapján történt. A nemzetközi kitekintést az ideológiai harc váltotta föl.

- *1956 után:* ez az ideológiai harc és a nemzetközi tájékozódás nagyjából egyensúlyba került. Ahogy az 1989-90-es fordulat felé haladunk, úgy szorul vissza fokozatosan az ideológiai harc a nemzetközi tájékozódás javára. A pedagógiában is nyomon követhető, ahogyan a Kádár-rendszer fokozatosan a Nyugat felé kezd tájékozódni. 1956-89 között bontakozik ki Magyarországon is a tulajdonképpeni összehasonlító neveléstudomány.

A korabeli összehasonlító pedagógia legfontosabb műhelyévé az Országos Pedagógiai Könyvtár vált. Hosszú időn keresztül azt tartották egyik feladatának, hogy az oktatási kormányzatot a külföldi oktatáspolitikai döntésekről és irányzatokról tájékoztassa. Erre a célra a könyvtárban külön részleg alakult, amely kapcsolatot tartott más kelet-európai országok hasonló részlegeivel (mindenekelőtt a Szovjetunió Pedagógiai Akadémiájának összehasonlító pedagógiai intézetével). Kiadványaik és sorozataik a tágabb olvasó közönséget informálta a világról. kevesebb szó esett természetesen a gyors megrendelésre készült oktatáspolitikai anyagokról, amelyeket kormányzati és pártfórumoknak küldtek meg. Egyúttal az Országos Pedagógiai Könyvtár volt az összehasonlító neveléstudomány képviselője is a tudományos fórumokon (pl. Magyar Pedagógiai Társaság).

Tudományos műhelyek és kutató intézetek is töltöttek be hasonló szerepet. A Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ feladata volt például a felsőoktatással kapcsolatos nemzetközi információk gyűjtése és földolgozása. Erre impozáns könyvtára, kiadványai és nyomdája is volt.

A könyvkiadók közül különösen kettő (Tankönyvkiadó, Gondolat Kiadó) adott ki összehasonlító neveléstudományi műveket. Közülük legismertebb *A pedagógia időszerű kérdései külföldön* c. sorozat (Tankönyvkiadó), amely tematikus füzetekből állt, és amelyben az összehasonlító pedagógiáról is jelent meg válogatás. A Gondolat Kiadó gondozásában megjelent összehasonlító munkák közül Ludvig Chmaj történeti földolgozása volt a legjelentősebb (*Utak és tévutak a XX. század pedagógiájában*, 1969)

A Kádár-korszak enyhülésének időszakában (1970-80) az összehasonlító neveléstudomány a felsőoktatási tananyagokba is bekerült. Így keletkeztek az első összefoglalások, amelyek az összehasonlító pedagógiát megpróbálták elhelyezni a hazai neveléstudomány keretei között (Komlósi 1965, Koczka 1975, Bajkó 1978). Eközben a nemzetközi oktatásügyi összehasonlítások a pedagógiánál erőteljesebben kezdődtek meg a közgazdaságtanban és a szociológiában. Az oktatásgazdaságtani és oktatásszociológiai összehasonlítások fokozatosan kiszorították a hazai társadalomtudományokból a sokkal hagyományosabb „összehasonlító pedagógiát”.

Fözlárkózás: az 1990-es évek. Az 1989-90-es fordulattal megszűnt az összehasonlító neveléstudomány korábbi, kettős funkciója (ideológiai harc és nemzetközi tájékozódás). Az ideológiai harc fölöslegessé vált, mert a szovjet birodalom összeomlott (legalább is megrendült), és Magyarország csatlakozott „a Nyugathoz”. A nemzetközi tájékozódásnak pedig új formái keletkeztek, minthogy hazánkat is fölvtették a különböző nemzetközi szervezetekbe (NATO, Európai Unió). Az összehasonlító neveléstudomány – hagyományos

formájában – csaknem teljesen eltűnt a hazai neveléstudományból. Helyét a folyamatos nemzetközi informálódás vette át.

A nemzetközi szervezetekbe való belépéssel a kölcsönös nemzetközi tájékozódás tudományos kutatómunkából kormányzati föladattá vált. A féllégális sajtótermékekből lopva szerzett és féltve őrzött információk helyét a nemzetközi információ dömping vette át. Megindult a nemzetközi idegenforgalom, amelynek keretében oktatók és hallgatók ezrei jártak rendszeresen külföldön. Feloldották az informatikai embargót, aminek következtében a nemzetközi információk Magyarország minden pontjáról elvileg elérhetővé váltak. Az összehasonlító neveléstudomány információs funkciója – az egyes országos oktatási rendszereinek ismertetése – már csak azért is okafogyottá vált, mert naprakészebben lehet megszerezni ezeket az információkat az interneten.

Kilátások. Szükség van-e ezek után összehasonlító pedagógiára Magyarországon? A hagyományos összehasonlító pedagógiára már nincs szükség. Nagy szükség van azonban arra, hogy a hozzánk beáramló, nagy mennyiségű információt megválogassuk és értelmezni tudjuk. Ennek alapján a komparatista szerepe az, hogy

- *trendeket* állapítson meg a nemzetközi információs dömpingben (vagyis kiválogassa a tartósnak látszó átalakulásokat a napi divatok közül); és
- a napra kész információkat visszahelyezze *eredeti összefüggésükbe* (vagyis egy-egy oktatáspolitikai döntésről meg tudja mondani, hogy nemzetközi érvénye van-e, vagy csupán az adott oktatási rendszer hagyományaiából következik).

A magyar nyelvű összehasonlító pedagógiának még egy fontos feladata van, amiről azonban kevesebbet beszélnek. *Ez a magyar nyelvű oktatás belehelyezése a szomszédos országok oktatásügyének változásaiba.* A csatlakozással és fölzárkózással együtt rendszerint az jár, hogy az Európai Unió vezető országait vagy az általuk uralt nemzetközi szervezeteket tanulmányozzák. Az összehasonlító neveléstudomány sajátosan magyar föladata emellett a szomszédos országok pedagógiájának és oktatáspolitikájának az ismerete is. Enélkül nem lehetséges sem kelet-közép-európai együttműködés, sem pedig kisebbségi iskolázás.

Kulcsfogalmak. Ennek a könyvnek éppen az a célja, hogy a sok nemzetközi információt segítsen társadalmilag és történetileg értelmezni. Értelmezési kereteket rajzol föl azért, hogy ezek közé a keretek közé lehessen beilleszteni az új meg új információkat. Ehhez az alábbi kulcsfogalmakat használjuk föl

- *Oktatási rendszeren* az intézmények egymáshoz kapcsolódását értjük. Ezen a „létrán” lépeget az, aki a tanulmányait végzi. Ezt a rendszert akarják átalakítani a politikusok, és ezt a rendszert hasonlítják össze más országok oktatási rendszereivel az „összehasonlító” (vagy komparatisták). Az *iskolarendszer* ennek egy része; mi az alábbiakban a *közoktatás rendszerét* fogjuk érteni rajta. (Egy-egy állam vagy közigazgatási egység „oktatási rendszerébe” azonban – az iskolarendszer mellett – beleértjük a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttoktatás rendszerét is.)
- Minden oktatási rendszer különböző fajta intézményekből, különböző típusú iskolákból áll. (Aki Magyarországon járt iskolába, azt előbb iskolaelőkészítőbe küldték, aztán az általános iskola alsó tagozatára, majd a felső tagozatra és így tovább.) Az egymásra következő intézménytípusokat szokás az oktatási rendszer

szerkezetének (idegen szóval a *struktúrájának*) nevezni. Az oktatási rendszer szerkezetét az egymásra következő intézménytípusok, az egy-egy intézménybe járás hossza, az ott tanult tananyagok, a bennük szerzett végzettségek (vagy képesítések) határozzák meg.

- A különböző általános és középiskolák, szakképző, felsőoktatási vagy felnőttoktatási intézmények egy-egy régióban úgy kapcsolódnak össze, mintha valamilyen háló egy-egy szeme volnának. Többé vagy kevésbé lefednek egy-egy földrajzi-közigazgatási térséget. A továbbiakban ezt az *oktatási rendszer hálózatának* vagy egyszerűen csak *intézményhálózatnak* fogjuk nevezni.
- *Oktatáspolitiká* (egészen általánosan) az oktatás irányítását jelenti. Ennek megfelelően a közoktatáspolitiká stb. nem az egész oktatás irányítása, hanem csak a vonatkozó szinté (szegmensé).
- Az *oktatásügy* kifejezésbe mindazt beleértjük, amiről már beszéltünk (az oktatási rendszer és az oktatáspolitiká együtt). Magában foglalja tehát az intézmények hierarchikus hálóját, valamint a rájuk irányuló politikai akaratokat. A különböző oktatásügyek változásait, átalakulásait, hagyományait és jövőjét tanulmányozzuk ebben a könyvben.

*

Az „összehasonlító neveléstudomány” a neveléstudomány egy sajátos, ma még kiforratlan ága. Nehéz tudományosan meghatározni, mivel nem annyira a tárgya vagy a módszere jellemzi, mint inkább azok, akik összehasonlításokkal foglalkoznak a tanításon-tanuláson (iskolakultúrákon) vagy az oktatási rendszereken (oktatáspolitikákon) belül. Ezeknek a tudósoknak vagy kutatóknak a pályafutása jellegzetesen hasonlít egymásra. Széles körű nemzetközi kapcsolatokkal rendelkeznek, egy vagy több idegen nyelvet alaposan megismertek, gyakran személyesen is kötődnek egy-egy vizsgált országhoz. Még egy jellegzetesség az ilyen pályafutásokban az, hogy az „összehasonlító” rendszerint egyszerre több kultúrában is jártasak, többféle kultúrához is személyesen kötődnek.

Az „iskolakultúrán” vagy az „oktatáspolitikán” belül az összehasonlítás több célt is szolgálhat. Lehet a célja egyszerűen a tájékozódás, lehet döntéselőkészítés (vagyis amikor a komparatista segít tájékozódni az oktatáspolitikusnak vagy „döntéshozónak”). Az összehasonlítások szolgálhatnak kultúrdiplomáciai célokat is (a nemzetközi kapcsolatok fejlesztése a kultúra és az oktatás terén), és szolgálhatnak kutatási célokat is (ha valaki az iránt tájékozódik, hogy témáját hol hogyan értik).

Mint minden alakulóban lévő tudomány, az összehasonlító neveléstudomány is követte a társadalomtudományos divatokat. Egyik irányzata ma is olyan, mintha a nevelés- és oktatástörténet folytatása volna; egyfajta jelenkori neveléstörténet. Az 1960-as évektől kezdve azonban a komparatistikában is teret hódított a mennyiségi szemlélet: a rendelkezésre álló oktatásstatisztikákat (vagy kutatásból nyert más, mennyiségi adatokat) rendszerszemlélettel dolgozták föl. Az 1980-90-es években a kvalitatív kutatások váltak divatosakká (ezeket nevezik kulturális összehasonlításoknak). Minden megközelítés másra és másra jó. A rendszerelemzések segítenek az oktatásügy egészének jellegzetes vonásait megismerni. A kvalitatív összehasonlítások viszont mindezt a pedagógusok, a tanulók, az oktatáspolitiká és az azt befogadó társadalom részleteivel egészítik ki. A történeti megközelítés mindmáig a

legalkalmasabb arra, hogy a változásokat és átalakulásokat – valamint a velük járó töréseket és konfliktusokat – mutassák be az oktatásügyben. Könyvünkben mi is erre törekszünk.

Az első részben összefoglaljuk azokat a nemzetközi kihívásokat, amelyek a XX.-XXI. század fordulóján a különböző oktatásügyeket érik. Ezeket a kihívásokat három csoportba soroljuk: gazdasági, társadalmi, valamint demográfiai kihívások. A második részben bemutatjuk, hogyan alakul át ezeknek a kihívásoknak a hatására az oktatásügy négy különböző területe (szektora): a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás, valamint a felnőttoktatás. A harmadik rész arról szól, hogy ki mindenki vesz részt ezekben az átalakulásokban: a diákok, a pedagógusok, a kormányzatok (mert a reformokat legtöbbször csak nekik tulajdonítjuk, őket okoljuk értük), de a nem kormányzati szervezetek (pl. a szülők) csakúgy, mint a nemzetközi szervezetek (közülük napjainkban az Európai Uniót szokás legtöbbször emlegetni). Végül a negyedik részben tipikus oktatási rendszereket mutatunk be: a „kontinentális”, az „atlanti”, valamint a „harmadik világbeli” oktatási rendszerek történeti logikáját.

A rendszerek történeti logikáján azt értjük, hogy ezek a rendszerek miért alakultak szükségképpen úgy, ahogy alakultak. Aki tanulni akar egyik vagy másik iskolából – mert megtetszett neki, ahogy ott a gyerekek tanulnak, a pedagógusok dolgoznak -, az nem árt, ha tudja: mindez történetileg alakult így. Nem kölcsönöznünk kell tehát egymástól, hanem kölcsönösen tanulni a tapasztalatokból. Ez ennek a bevezetőnek az „eszmei mondanivalója”.

Hivatkozások

- Bajkó M.: *Összehasonlító pedagógia I-II*. Budapest: Tankönyvkiadó (egyetemi jegyzet), 1978.
- Báthory Z. (szerk.): *Tudásszint mérés világszerte*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1971.
- Coleman, J. at al. : *Equality of Educational Opportunity*. Washington D. C.: U.S. Government Printing Office, 1966.
- Koczka J.: *Összehasonlító pedagógia*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1970.
- Komlósi S.: *Neveléstörténet és összehasonlító pedagógia*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1965.
- Kovács S.: *Hagyományos és új megközelítések az összehasonlító pedagógiában*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem, 1997.
- Kozma T.-Sike E. (szerk.): *Pedagógiai informatika*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2004.
- Van Daele, H: *Összehasonlító pedagógia*. (Szerk. Szabó László Tamás) Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2001.

Ajánlott irodalom

- Allemann-Ghionda, C. *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. (Herausgegeben von Klaus Hurrelmann/ Jürgen Oelkers.) München: Beltz Studium, 2004
- Bábosik I.-Kárpáti A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia : a nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái* . Budapest: Books in Print, 2002.
- Halász G.-Nagy M.: *Oktatás és politika : Külföldi szövegek*. Budapest: Művelődési Minisztérium Vezetőképző és Továbbképző Intézete, 1987.
- Husén, T.: *Az oktatás világproblémái*. Budapest: Keraban, 1994.
- Nagy M.: Összehasonlító pedagógia. In: Báthory Z.-Faus I. (főszerk.): *Pedagógiai lexikon*. Budapest: Keraban, 1997. 115-17.

Niessen, M.-Peschar, J.: *Comparative Rresearch on Education*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1982.

Nemzetközi kihívások

Ebben a részben azokat az átfogó átalakulásokat foglaljuk össze, amelyek a XX.-XXI. század fordulóján világszerte végbemennek. Azért nevezzük átfogóknak őket, mert az egyes társadalmak életének valamennyi területét befolyásolják. Egyben azt is meghatározzák, hogy mit tehet és mit nem tehet az egyes oktatási rendszerek oktatáspolitikusa; vagyis hosszú távon megszabják a nemzeti oktatáspolitikák mozgásterét.

Az átfogó átalakulásokat három területen figyelhetjük meg: a gazdaság, a társadalom, illetve a népesedés (népmozgások) területén. A Föld társadalmának átalakulása persze egyetlen, egymásba fonódó eseménysorozat, amelyben a gazdasági területen kezdődő átalakulások előbb-utóbb megjelennek a társadalmakban is, hasonlóképpen pedig demográfiaiilag is megfigyelhetők. Nem mondhatjuk – pedig sokszor mondják -, hogy a gazdasági téren bekövetkező változások határozzák meg a társadalmiakat; mint ahogy fordítva sem volna igaz. A különböző szektorokban kezdődő átalakulások egy darabig akadályozzák egymást, majd pedig átcsapnak egymásba, fölerősítve – sokszor drámaivá, robbanásszerűvé is téve – az átalakulásokat. Gazdasági, társadalmi és demográfiai változások helyett ezért helyesebb azt mondani, hogy világunk átalakulását közgazdászok is, társadalomkutatók is, demográfusok is megfigyelik, leírják és következtetnek belőlük a jövőre nézve. És miközben ki-ki a saját tudományából kiindulva figyeli meg és írja le ezeket a változásokat, eltanulja a kollégái megfigyeléseit is. Nem annyira maguk a változások keverednek tehát össze, mint inkább az átalakulást fölfedező és leíró tudományos eredmények és nyelvezetek.

A gazdasági téren végbemenő átalakulásokat – azokat tehát, amelyeket a gazdaságkutatók figyelnek meg és írnak le a számunkra – a globalizációban szokás összefoglalni. A globalizáció világméretűvé válást jelent; vagyis azt a különös átalakulást, amelynek során a Föld mintegy „összezsugorodik, mert a különböző pontjain kezdődő és végbemenő átalakulások „végigsöpörnek” rajta. Mivel először a gazdaságkutatók használták ezt a kifejezést, a globalizációt gazdasági folyamatnak írták le: a termelés, a termékek, a piacok és a termeléshez kapcsolódó tudások egyetemessé válásaként. A globalizációval együtt jár tehát a tudások, a tudásokkal pedig a tanítások és tanulások egyetemessé válása is. Ezért a globalizáció nemcsak gazdaságkutatósi fogalom, hanem oktatáskutatósi fogalom is (főként a szakképzés nemzetköziesedésére használják föl). Az oktatásügyi és oktatáspolitikai szakirodalomban mégsem csak így alkalmazzák, hanem sokkal inkább politikai és kulturális átalakulásként, amely váratlanul éri az oktatásügyet, és védekező-alkalmazkodó reakciókat vált ki: sodródást és önfeladást egyfelől, stagnálást és bezárkózást másfelől.

Miközben a termelés és a hozzá kapcsolódó társadalmi tevékenységek – köztük az oktatás – globalizálódik, maguk a globalizálódó társadalmak is megváltoznak. Ezeket a változási folyamatokat a következőkben a tömegesedéssel (expanzió) fogjuk jellemezni. Az egyetemessé váló, létszámában egyre szűkülő társadalmak fiatal nemzedékei – sőt lassan már az idősebb nemzedékek is – mind többet fogyasztanak az egészségügyi, szociális, környezetvédelmi, közlekedési stb. szolgáltatásokból. Ez persze csak a háttér; bennünket az oktatásügyi szolgáltatások érdekelnek. Az öregedő és technikailag tökéletesedő társadalmak számára az oktatás – a benne való mind tömegesebb és mind tovább tartó részvétel – egyfajta kényszer, amely fokozatosan elszakad az oktatáspolitikai realitásoktól (vagyis azoktól a keretektől, amelyeket minden ország oktatásirányítói számára maguk a kormányzatok megszabnak). Különbözőképp próbálják értelmezni az oktatás tömegesedését, statisztikusok, szociológusok, közgazdászok és politikusok egyaránt. Ezekből a magyarázatokból leginkább az derül ki, hogy az eddig megszokott pedagógiai-oktatáskutatói fogalmakkal és

módszerekkel az oktatás tömegesedése már értelmezhetetlen. Új értelmezési keretre, új fogalmakra, új modellekre volna szükség hozzá.

Miközben az oktatás globalizálódik, a társadalmak pedig mind tömegesebben lépnek be az oktatási rendszerekbe, a világ legfejlettebb térségében – az ún. transzatlanti térségben, azaz az Atlanti-óceán két partján – a hagyományos európai népesség fogyása drámaivá fordul. Az emelkedő életszínvonal, valamint a növekvő számú idős ember - akit csökkenő számú aktív fiatal tart el – a transzatlanti térséget egyre vonzóbb bevándorlási célterületté teszi. A XX. század második felében megfordult az a migrációs trend, amely a XIX. században vált uralkodóvá: hogy Európából a Föld minden sarkába kivándorolt az európai ember. Most és a várható jövőben a világ népességgócáiból fog bevándorolni a népességi utánpótlás az európai kontinensre; megváltoztatva az előző évszázadokban kialakult intézményeket. Az új európai népesség nem akarja az európai kultúrát megtanulni (vagy nem az egészet, nem a maga teljességében); az európaiak pedig már nem tudják megtanítani nekik (vagy legalább is nem olyan nyelven és nem azokkal a módszerekkel, mint korábban tették, pl. a gyarmatosítás korában).

Ezek a változások – amelyek egyetlen drámai átalakulássá fonódnak össze – minden oktatáspolitikus számára „kihívást” jelentenek. Hogy milyent és mekkorát, arról szól tehát könyvünk első része.

2 Gazdasági kihívások

2001. szeptember 11-én délelőtt repülőgép csapódott a New York-i Világkereskedelmi Központ felhőkarcolójának. A katasztrófa filmekbe illő jelenet bejárta a világot; hitetlenkedve és megborzadva hallgattuk. Az első híradásokat egyszerűen nem hittük el; annyira hihetetlennek tündek, hogy hírlapi kacsának vettük. Csak amikor újra meg újra, mind több tévé- és rádióállomás ismételte a hírt, akkor kezdtük fölfogni a fölfoghatatlant. Szeptember 11-ével valószínűleg új korszak kezdődött; méltó rá, hogy az új évszázadot nevesítse.

A jelenség és a fogalom

A jelenség. Szeptember 11-e, bármennyire sokkoló volt is váratlansága és hihetlensége miatt, sok száz ember hosszú és aprólékos előkészítő munkájának az eredménye. Nem valószínű volt volna meg a modern technika vívmányai, a modern információ- és kommunikációtechnológia nélkül. A merénylők hosszú időn át a világhálón keresztül kapcsolatban voltak egymással; akcióikat – mint utóbb kiderült – összehangolták. Utasításra cselekedtek – s az utasításokat a Föld távoli pontjairól kapták, amelyekkel folyamatosan összeköttetésben álltak. A technikai tudást, amellyel gépeiket megpróbálták az Egyesült Államok reprezentatív épületei ellen hajtani, évtizedeken keresztül gyűjtötték össze. Beépültek a modern világ társadalmaiba, és évtizedeket szántak az életükből rá, hogy megszerezzék a műszaki tudást, amely a modern technológiákhoz kell. Gondolkodásuk mélyén azonban szilárdan őrizték azt a kultúrát, amely a modern világgal szembe állította őket. Főlényes műszaki tudás, modern eszközök – és az elszigeteltség, előítéletesség és a doktrinér gondolkodás egyaránt jellemezte a merénylőket (s jellemzi, mint majd látni fogjuk, törvényszerűen a mai napig). Mindez már egy új világ jelentkezése évtizedünk és évszázadunk elején.

Szeptember 11-e egy olyan folyamat sűrített foglalatja, amelyet azelőtt is sokat emlegettek, azóta pedig még többet emlegetünk. A folyamatot, amelyet először a közgazdászok írtak le – tőlük származik a kifejezés is – *globalizációnak* nevezzük. *Ebben az előadásban az oktatáspolitikát erő kihívások közül a gazdasági kihívásokkal foglalkozunk, és ezt a kihívást a globalizációban sűrítjük össze.* Három kérdést vizsgálunk: a globalizáció tényezőit, a globalizáció hatásait (az oktatásügyre és az oktatáspolitikára), valamint a globalizáció fogadtatását. Ez utóbbi visz bennünket tovább az oktatáspolitikai társadalmi kihívásaira.

A fogalom. A “globalizáció” kifejezés a *globus* szóból származik, a globus szó pedig gömböt, golyót, esetünkben magát a Földet jelenti. A nagy mennyiségű szakmai és nem szakmai irodalom, amely az utóbbi tizenöt évben a fogalmat alkalmazta, nem ad egyértelmű definíciót: a globalizáció kifejezést sokan sokféleképp használják és értik. Mégis körül tudjuk írni a szó jelentését. Olyan trendeket, folyamatokat, változásokat értenek rajta, amelyek világszerte elterjedtek, átfogják és behálózzák a Földet. A globalizáció, egyszerűen szólva világméretű, egymásba olvadó, egymást erősítő folyamatokat jelent –elsősorban gazdaságiakat, amelyek azonban társadalmiakká válnak.

Értelmezések. Bár a “globalizáció” kifejezés új keletű – nem több, mint másfél évtizedes -, a fogalmat régóta használjuk. Másként és másként szokás visszaemlékezni rá.

- *Internacionalizmus* (nemzetköziség). A XIX. század közepén a politikai irodalomban gyakorivá váló kifejezés az iparosításra (második ipari forradalom) tekint vissza. Azok a folyamatok, amelyek a (második) ipari forradalomhoz köthetők, fokozatosan és látványosan behálózták az európai és az ázsiai kontinenset, gazdaságilag, később politikailag is egyre szorosabban összekötve őket. Ez a fejlemény tükröződött az európai munkásmozgalmak növekvő fölismerésében, hogy a tőke nemzetközivé vált, ezért a munkásmozgalmaknak is nemzetközivé kell válniuk. Az internacionalizmus ideáját és jelszavát az I. világháború kitörése közben és után is megőrizték, leggyakrabban a radikális baloldal (pl. az oroszországi bolsevikok). A Szovjetunió XX. századi története során – különösen a II. világháború után – az internacionalizmus jelszavával tulajdonképpen a szovjetizálás következett be.
- *Transznacionalizmus* (nemzetek fölöttiség). A nemzetek fölöttiség mint politikai törekvés szintén hosszú történelemre tekint vissza. A XX. század leglátványosabb nemzetek fölötti törekvése az Európai Unió – konstrukciója ott lappang a XIX-XX. század fordulójának francia és német birodalmi elgondolásaiban, különösen is a Közép-Európa elképzelésekben. (Kozma 2004). Az Európai Unió ún. regionalizálási törekvései – az Unió tagországainak, illetve területeinek régiókba sorolása, esetleg a tagállamok területeinek államhatárokon keresztül nyúló régiókká szervezése – a transznacionalizmus új keletű európai megjelenése. Hasonlóképp a transznacionalizmus megjelenése voltak – elsősorban a II. világháború tapasztalatai alapján – az ún. “atlanti” vagy “transzatlanti” törekvések. Olyan törekvéseket értünk rajtuk, amelyek az Atlanti-óceán két partjának térségeit kapcsolták össze (vagyis lényegében Nyugat-Európát és az Egyesült Államok keleti partvidékeit).
- *Konvergencia, koegzisztencia, “globális falu”*. A kezdetben gazdasági, majd rövidesen politikai elméletek közül a leghatásosabb az 1960-as évektől kezdve az ún. konvergencia-elméletek voltak. Ezek szerint a hidegháborúban egymással szemben álló “első” és “második” világ – lényegében az Egyesült Államok és Nyugat-Európa egyfelől, a Szovjetunió és az általa megszállt vagy befolyásolt régiók másfelől – gazdaságilag lassan bár, de mégis közeledik egymáshoz. A közeledés végül, e szerint az elmélet szerint, hasonló jelenségekbe, folyamatokba, sőt struktúrákba fog torkollani, és megszüntetheti a katonai-politikai szembenállást. A koegzisztencia-elméletek (egymás mellett élés, eredetileg: együttélés) körülbelül egy évtizeddel később, az 1970-es években váltak ismertekké mint a békés koegzisztencia politikai jelszava. A “globális falu” kifejezés az 1970-80-as évtizedek fordulójának új szólama volt. Arra utalt, hogy a közlekedés, szállítás és hírközlés robbanásszerű fejlődésével a Föld mintha egyetlen faluvá zsugorodott volna össze (e “falu” átfogó problémáit nevezték “globális problémáknak”, mint pl. a környezetszennyezést, a globális fölmelegedést).

Globalizáció. Milyen folyamatokat szokás ma leggyakrabban “globalizáció” néven emlegetni? Szeptember 11-e szörnyű eseménysorához – ha belegondolunk – a következők kellettek:

- *A szállítás és a helyváltoztatás modern lehetőségei.* Anarchizmus és anarchisták száz évvel ezelőtt is voltak. Uralkodókat és főtisztviselőket gyilkoltak (akkor még nem terroristáknak hívták őket), azzal a szándékkal, hogy működésképtelenné tegyék az elnyomó államgépezeteket (így tört ki Európában az I. világháború). Csakhogy a száz évvel ezelőtti anarchisták helyhez kötöttek, mondhatnánk provinciálisak voltak. Nem

– vagy csak lassan, nehézkesen és kockázatosan – tudtak érintkezni egymással; kapcsolattartásuk a postára és a vasútra volt bízva. A száz évvel későbbi “leszármazottak” ehhez képest az emberek és anyagok szállításának villámgyors eszközeit vehetik igénybe. Ennek jelképe is a Világkereskedelmi Központnak csapódó repülőgép.

- *Információ és kommunikáció technológia (IKT)*. Nemcsak embereket és anyagokat kellett szeptember 11-éhez mozgatni, hanem – sőt mindenekelőtt – információkat. A modern terrorista számára végtelenül több eszköz áll rendelkezésre, mint száz évvel ezelőtti anarchista elődeinek. Számítógép, világháló és mobil telefónia nélkül szeptember 11-e nem lehetett volna (vagy nem lett volna ennyire csapásszerű).
- *Képzés*. Az eszközöket és technológiákat hosszú időn át tanulni kellett. A merénylők – föltételezettek és valóságosak – olyan kultúrából érkeztek az Egyesült Államokba, illetve a világ fejlettebb részébe -, ahol nem vette körül őket a modern eszközök és technológiák ilyen gazdagsága. Ahhoz, hogy használni, működtetni tudják őket, hosszú időn át keményen tanulni kellett. A képzésnek tehát kulcsszerepe volt a szeptember 11-ei eseményekben.
- *Értékek és értékviszályok*. Ez a képzés azonban – hogy képletesen szóljunk – csak az eszükre hatott, a szívükre nem. Ami azt jelenti, hogy értékeiket és normáikat megőrizték, azoknak megfelelően cselekedtek. Egyik kultúra vonzásában, hatása alatt fölhasználták egy másik kultúra eszközeit, sőt szembe is fordították őket ezzel a másik kultúrával.

Forradalom a közlekedésben (és szállításban), forradalom a kommunikációban és forradalom a képzésben – ez az a három tényező, amelynek segítségével a globalizációt jobban megérthetjük.

Tényezők

A 2.1. ábra ezt a három tényezőt sematikus összefüggésben ábrázolja. Azt fejezi ki, hogy a közlekedésben, a kommunikációban és az oktatásban bekövetkezett “forradalmak” (vagyis robbanásszerűen gyors változások) összefüggenek egymással. Egymást befolyásolják, egymással karöltve jelennek meg.

2.1. ábra helye

Forradalom a szállításban. A szállításban és közlekedésben bekövetkezett robbanásszerű változást néhány statisztikai adat jól szemlélteti. Közülük itt csak egyet említünk. Míg 1950-ben a Föld minden lakosa körülbelül 1300 km-et utazott, addig 1997-ben már 4700 km-et (Mobility 2001).

Ez persze csak egy a sok lehetséges mutatószám közül. 1950-ben az ún. fejlett országok lakói 2600 milliárd km-t utaztak, 1997-ben 14 900 km-t. Ugrásszerűen növekedett az ún. harmadik világban lakók utazása: 1950-ben ők még csak 700 milliárd km-t közlekedtek, míg 1997-ben már 13 000 milliárd km-t. A nyugat-európaiak teljesítménye ebben az időszakban 540 milliárd km-ről 5700-ra nőtt. Ezek a számok – abszolútak és arányszámok – magát a közlekedési forradalmat szemléltetik. (Lásd a 2.2 ábrát.)

2.2 ábra helye

Mi mindent jelent ez közelebről? Jelenti:

- *Az egyes közlekedési ágazatokban beállott változásokat.* Az emberiség ősi közlekedési és szállítási lehetőségei, a hajózás és a közúti közlekedés mellé a repülés a XX. században zárkózott föl.
- *A közlekedési technikában és technológiában bekövetkezett változásokat.* A közlekedési eszközök tervezése, gyártása és forgalmazása – pl. az autóé a XX. század első harmadában – az egész gazdasági fejlődés húzóágazatává vált.
- *A közlekedés és szállítás szabványosításában megfigyelhető változásokat.* Ezek között a kereskedelmi forgalomra ható előírásokat, szabályozásokat, a gazdasági elszámolásokat lehetővé tevő szabványokat, és persze a technikai-technológiai szabványokat szokás érteni.
- *A közlekedést és szállítást végző emberek ellátásában és fölkészítésében (képzésében) végbemenő változásokat.* Ezen a ponton a képzés közvetlenül is megjelenik a közlekedés és szállítás globalizálódásában.

Mit szállítunk? A közlekedés és szállítás változásai átszervezik, átstrukturálják a világgazdaságot. Minden mindenfelé szállíthatóvá válik; ezzel a gazdasági élet, valamint természetesen a ráépülő társadalmak és politikai egységek különállása, elszigeteltsége, helyhez kötöttsége és önellátása is megszűnik. Szállíthatóvá válik:

- *A nyersanyag.* Ennek történelme van persze, de a méretekben és az időben (tömegmértékű nyersanyag rövid idő alatt) ezek a történetileg ismert szállítások szinte elhanyagolhatók. A nyersanyag kitermelése és földolgozása ma egyre kevésbé köti helyhez az ipari kapacitásokat és a megfelelő munkaerőt.
- *Az energia.* Az energia kitermelése és felhasználása a különböző energiatípusok átalakításával, valamint új energiaforrások keresésével és belépésével a közlekedés és szállítás talán legfontosabb fizikai tárgya.
- *A tőke.* A nemzetközi tőke mozgás tendenciáit a XIX. század közgazdaságtana, különösen Marx (1867) idejekorán fölismerte és jövőbe látóan írta le. Méreteit, gyorsaságát és technikáit azonban természetesen nem láthatta előre. A nemzetközi tőke mozgás a XX. század elején kezdett valóban globálissá válni. Az évezred fordulóján ismét jól megfigyelhető ez a mozgás az ún. “feltörekvő piacok” meghódítása során (pl. privatizációk Kelet-Európában). (Lásd a 2.3 ábrát.)

2.3 ábra helye

- *Az ember.* A tőke mozgás a XIX. században még inkább metafora volt (a tőkés is mozgott, nemcsak az információ), a XX. században vált szó szerint “mozgékonyvá” megfelelő intézményei révén. Az ember – akár mint a tőke hordozója, akár mint munkavállaló és munkavégző – azonban a XX. század második felében kezdett világszerte egyre nagyobb tömegekben mozogni (lásd a 2.4 ábrát). Mozgását sok

minden befolyásolta és befolyásolja; alapvetően azonban a világgazdasági tényezők (pl. a munka és a tőke egyenlőtlen megoszlása a világ nemzetközi gazdaságában). Az emberi mozgásokról, a migrációról külön előadásban beszélünk majd.

2.4 ábra helye

Forradalom a kommunikációban. A kommunikációs forradalom az információ hordozók (média, nyelv), az információk, valamint az eszmék robbanásszerűen gyorsuló áramlását jelenti.

- **Nyelv.** A globalizáció egyik drámai következménye egy világnyelv kialakulásának nagyon is kézzel fogható körvonala – az angol nyelvről beszélünk. 2000-ben például a tudományos közlemények 95-97 százaléka jelent meg angol nyelven. A világ összes többi nyelvén – beleértve a milliárdnyi ember által beszélt kínait vagy hindit is – csupán a maradék 3-5 százalékot publikálták. Ez a nyelvi egységesülés a globalizáció egyik leglátványosabb eredménye, egyben legerősebb hajtóereje. A nyelvtudás egyszerre válik a bekapcsolódás (a nyelv mint kommunikációs eszköz), illetve az elszigetelődés (a nyelv mint identifikációs eszköz) segítőjévé.
- **Média.** A kommunikációs forradalom a médiában is előrehalad. A világméretű kommunikáció legfontosabb eszköze a globalizálódó média, különösen is ennek elektronikus változatai. A világot átfogó hírcsatornák az 1990-es években váltak fokozatosan mindnyájunk legfontosabb tájékozódási eszközeivé. A 2000-2005-ös időszak új fejleményei a civil hírszolgáltatás megjelenése (multimédiás mobil telefonok), illetve a számítástechnikailag (a különböző honlapok látogatási gyakorisága alapján) generált hírújságok. Itt azonban nem is az új és még újabb technika a fontos, hanem a médiának az a hatása, ahogyan újjá teremti számunkra a globális világot. A média nemcsak gyorsan tájékoztat, hanem a tájékoztatás kedvéért valósággal újjáépíti a világot körülöttünk; már csak az létezik, amiről a média tájékoztat, amiről nem tájékoztat, az kimarad a globális információ-áramlásból (tehát gyakorlatilag “nem létezik”). A globalizálódó médiának ez a hatása a médiakritika egyik fő célpontja.
- **IKT.** A kommunikációs forradalom gyorsaságát és irányát például az IKT eszközök elterjedtségével és elterjedésével szokás jellemezni. A világ legfejlettebb országaiban (pl. Dánia, Egyesült Államok, Kanada, Japán) a háztartások 40-50 százalékának már volt internet hozzáférése 2000-ben. Egy másik, ugrásszerűen fejlődő csoportban (pl. nagy-Britannia, Finnország vagy Németország) ezt az arányt 2000-2001 között érték el vagy közelítették meg. Európa délebbi területein (pl. Franciaországban vagy Portugáliában) az arány az ezredfordulón ennek a fele volt (10-20 százalék). A tegnapi számok mára persze meghaladottá válnak. Ami igazán figyelemre méltó, az a növekedés ugrásszerűsége, dinamikája. (Lásd a 2.5 ábrát.)

2.5 ábra helye

Forradalom az emberi kapcsolatokban. A globalizációval foglalkozó szakirodalom elsősorban gazdaságközpontú. Azt mutatja be, hogyan növekszenek világméretűvé és fogják át a világgazdaságot bizonyos gazdasági tendenciák. Ezért az emberi kapcsolatokban beálló változásokra kevesebb figyelem jut. Pedig a globalizációt a maga valóságában csak ebben a szférában érzékelhetjük. Az emberi kapcsolatokban bekövetkező forradalmi átalakulás

egyszerre kétirányú. Egyrészt megnő és kiterjed az informális kapcsolatok lehetősége és fontossága; másrészt pedig világméretűvé válik az elidegenedés és a kulturális szakadékok.

- *Kapcsolati hálóok.* A közlekedés és hírközlés forradalmával kialakul a személyek és közösségek kapcsolatainak olyan hálózata, amelyről néhány évtizeddel korábban még nem álmodhattunk. Olyan kapcsolatok létesülnek személyek és közösségek között, amelyek korábban a nyelvi, illetve a földrajzi elzártságok miatt elképzelhetetlenek voltak. E kapcsolati hálóok gyorsan szervezhetőek (igaz, gyorsan le is bomlanak, ha nem használják őket) és gyorsan mozgósíthatók (nemzetközi tiltakozások, szolidaritások, összefogások). Mindez azt a benyomást kelti, hogy az ún. "civil társadalom" új életre kel.
- *Elidegenedés.* Az elidegenedésnek azt a folyamatát, amelyet a filozófiai és pszichológiai irodalom a XIX. század kezdete óta sokszorosan leírt, szintén fölgyorsítják a globalizáció "forradalmi". A közvetlenség és kapcsolatteremtés látszatát keltve az IKT nemcsak az egyén és egyén közé ékelődik be, hanem az egyén és intézményei közé is. Az IKT által lehetővé tett nagy méretű információ- gyűjtések és hozzáférések egyben azt is jelentik, hogy az intézmények egyre sikeresebben rejtőzhetnek el fölhasználók elől és kerülhetik ki a fölhasználók ellenőrzését.
- *Kulturális szakadékok.* Az emberek gyors helyváltoztatásával és új találkozási pontjaival együtt a kultúrák gyors találkozása, konfrontációja és ütközése is szinte naponta végbemegy. Az egyén, aki korábbi közösségébe beilleszkedve eltanulta annak ismereteit, magatartásmintái és normáit, hirtelen másfélékkal konfrontálódik, esetleg vitahelyzetben. Az eltérő kultúrák e gyors találkozásait elfedi a kommunikáció forradalma: az a benyomásunk, hogy kultúránkon keresztül tudunk egymással kommunikálni – holott csak "kiszólunk" belőle. Ez a meg nem értéstől a személyes konfliktusokig vezethet, és alkalmanként politikailag is szervezhető és fölhasználható. A nemzetközi politikai irodalomban (2001) a "civilizációk összecsapásának" nevezte el.

A globalizáció tényezői közül a közlekedésben és szállításban, az információban és kommunikációban, valamint az emberi kapcsolatokban bekövetkezett ugrásszerű változásokat emeltük ki. Ezek együttesen tették lehetővé, hogy a XX. század és az évezred végére globálissá váljanak azok a folyamatok, amelyeket korábban nemzetieknek, nemzetközieknek vagy nemzetek fölöttieknek neveztünk.

Hatása

Milyen hatással van az így globalizálódó világ gazdaság az oktatásügyre és oktatáspolitikára? A globalizáció két hatását külön is számba vesszük. Az egyik a technológia globalizálódásának a hatása, a másik pedig a képzések és képzettségek globalizálódása.

Technológia transzfer (a technológiák átvitele, átvétele). A globalizáció oktatási hatása közvetlenül nem nyilvánvaló. Inkább úgy tűnik, mintha a globalizáció főnti tényezőit meg lehetne, sőt talán meg is kellene állítani az iskola kapuinál. Számos globalizáció ellenes csoport világszerte éppen ebben látja a nemzeti oktatáspolitikák hivatását (hisz már a globalizáció ellenesség is transzferálódik, globalizálódik!). És látszólag igazuk is van: az iskolák lehetnek – vagy legalábbis lehetnének – a nemzeti azonosságtudat és a szűkebb vagy tágabb közösségi identitás megőrzői (hagyományörzők, kultúra átszarmaztatók). A

globalizáció – mint ezt egy szellemes gúnyrajz mutatja – nem is az iskolaajtón kopogtat, hanem az ablakon szüremkedik be. A technológia transzfer ugyanis biztosan és egyértelműen alámoossa az elkülönülő nemzeti oktatáspolitikákat.

- *A technológiák átadása és átvétele nemzetközi szabványosítással jár.* Az azonos gyártmányok nemzetközi összeszerelése csak akkor lehetséges, ha a különböző országokban vagy földrészekén készített részek szigorúan szabványosak. Gondoljunk egy gépkocsi összeszerelő üzemre bárhol Európában (Angliában, Portugáliában vagy Szlovákiában), amely beszállítók alkatrészeit hasznosítja. De csak akkor tudja, ha ezek a beszállítók – bárhol legyenek is, a közvetlen környéken vagy a kontinens más, távolabbi tájain – szigorúan betartják a szabványokat.
- A szabványos gyártás csak úgy oldható meg, hogy *azonos berendezéssel azonos képzettségű munkások gyártják őket.* Nem kell, hogy minden munkás ugyanazt tudja mindenről; de arra nagyon is szükség van, hogy minden munkás ugyanazt tudja ugyanarról a gyártmányról vagy eszközről. Így tehát a munkások fölkeszítése és betanítása – részben legalábbis – azonos kell legyen, amennyiben ugyanarról a gyártmányról és eszközről ugyanazt kell tudják (divatosan szólva ugyanolyan kompetenciákkal rendelkezzenek).
- Hasonló hatással van az eszközök szabványosodása mindnyájunkra. Minthogy mindennapi eszközeink nagyobb része – főként a modernebbek – szabványosak, ezért *tudásunk és készségeink növekvő része válik azonossá.* Ugyanazt a számítógépes programot futtatják világszerte, hasonló típusú számítógépeken; ugyanolyan mobil telefonokat használnak hasonló szoftverekkel és így tovább. Nyilvánvaló, hogy a német vagy angol turista Kelet-Európában e tekintetben hasonló készségekkel kell rendelkezzenek, mint a “bennszülött”.
- Hasonló kompetenciák azonban csak akkor alakulnak ki a munkavállalókban, gyártókban, fölhasználókban, ha *hasonló szakképzést kapnak.* Még ha nem is az egész szakképzésük hasonló, de azért a föladataira való kiképzésük természetesen ugyanaz. (A hamburgert szabványosan sütik és tálalják a gyorséttermi láncokban világszerte. Azonosak a higiéniai követelmények is. Sőt, a nemzetközi vállalatok irányítási rendszere és menedzsment szervezete is ugyanaz a világ különböző pontjain. Hogy ebben valaki kompetens legyen, ugyanazokat a készségeket kell elsajátítania a világ egyik vagy másik pontján.)
- A szakmai képzések és betanítások hasonlósága *hasonló alapképzettséget föltételez.* Az eszközök használata (számítógép), illetőleg a nyelv mindenképp azonos kell legyen, különben oktató és oktató nem fogják megérteni egymást. Így hát azok érvényesülnek jobban a globalizálódó szakképzésben – amely a nemzetközi munkaerő-piacra vezethet –, akik már az alapképzésben megtanulták a szükséges, hasonló dolgokat (nyelv, számítástechnika).

Ez persze csupán szemiatikus példája annak, hogy a nemzetközi technológia transzfer miként sugárzik ki az oktatásra és az oktatás rendszerére. Arra alkalmas példa, hogy szemléltessük a fő mondanivalónkat. A globalizáció nem az iskolán keresztül hat ránk, sokkal inkább a különböző iskola utáni és melletti betanításokon keresztül. Ezekre azonban csak akkor leszünk fogékonyak, ha már az iskolában fölkeszülünk. Így aztán a technológia transzfer – mintegy alulról és kívülről – szép lassan mégis behatol az iskolába.

Szabványosodó oktatás. Az oktatás szabványosodása tehát nem valamiféle politikai szándék vagy akarat, ha ez volna csupán, akkor annak – politikai szándékkal és akaratokkal – ellene lehetne szegülni. Az oktatás szabványosodása sokkal inkább kívülről és “alulról” jön, és maga a társadalom követeli ki az iskolától. Az eddigi tapasztalatok alapján azt mondhatjuk, hogy megszervezése és “bevezetése” sem a történetileg megszokott módon történik, vagyis átfogó iskolareformok útján. Ehelyett lépésről-lépésre közelítünk hozzá, előbb az iskolán kívülről, majd fokozatosan beljebb és beljebb hatolva az oktatás céljaiba, tananyagába és szervezetébe.

- Az első lépés a *szabványosodó képzettségi kívánalmak*, amelyekről az előbb szóltunk. A szabványosodó kívánalmak persze már nemcsak az azonos szakképzettségi kompetenciákat jelentik, hanem azoknak a szabványosított leírását is. (Jó példa erre, ahogyan az ún. egészségügyi protokollokat megfogalmazzák; azaz azokat a lépéseket, amelyeket egyes betegségek kezelésekor az orvosnak vagy az ápolószemélyzetnek meg kell csinálnia, be kell tartania). A szabványosodó kívánalmak e rendszerei körbefonják magát a képzést, és fokozatosan arra tolják, hogy a végzettségek is szabványosak legyenek.
- A második lépés a *végzettségek szabványosodása*. Szabványosodó kívánalmaknak természetesen szabványosított végzettségekkel lehet megfelelni; vagyis olyan végzettségekkel, amelyek mind több ponton kölcsönösen megfelelnek majd egymásnak. 2004-06 között kezdődött meg a magyarországi felsőoktatás három szintűvé átalakítása; azaz az egymást követő és föltételező főiskolai, egyetemi és doktori végzettségek. Bár ennek nincs hagyománya az európai felsőoktatásban (német, illetve francia modellek), az európai felsőoktatási politikusok mégis az angolszász rendszert választották (illetve ahhoz tértek vissza). Csak így válik ugyanis lehetővé, hogy az európai hallgatók végzettsége egymás közt, de főleg nemzetközileg is beszámítható legyen.
- A harmadik lépés az intézmények, illetve a belőlük szerveződő *oktatási rendszerek szabványosodása* (mint azt az előző példánk már mutatja). A szabványosított végzettségek megszerzése, illetve megadása maga után vonja az intézményi szervezetek hasonulását is (vagyis az iskolák, főiskolák, szakképző intézmények hasonló fölépítését és megszervezését). Így az európai értelemben vett “főiskolából” angol-amerikai jellegű *college* lesz (az egyetemi tanulmányok előkészítő iskolája). A klasszikus gimnáziumokból viszont általános középiskolák lesznek; a szakképző intézmények fokozatosan felsőfokúvá alakulnak át (ún. regionális főiskolák vagy egyetemek, vö. Kozma 2002). Az átalakulás – jóllehet nem föltétlenül értünk egyet vele, vagy éppenséggel tiltakozunk ellene, törvényszerűen következik a végzettségek szabványosodásából.
- A negyedik lépés pedig a *nemzeti oktatáspolitikák hasonulása egymáshoz*. Föltételeik persze eltérnek egymástól, hagyományaik pedig igen különbözők. A célok azonban, amelyeket el akarnak érni – a kihívások, amelyekre válaszolniuk kell – egyre jobban hasonlítanak egymáshoz. Így aztán nem csoda, ha a nemzetközi szervezetek már csupán rásegítenek, hozzájárulnak az egyes nemzeti oktatáspolitikák szabványosulásához. A szabványosítás eszközei rendszerint a nemzetközi összehasonlítások, illetve a hasonló jövőképek fölmutatása. Az oktatásügy nemzetközi szervezetei a XX. század közepe óta ezekkel az eszközeikkel hatásosan járultak hozzá ahhoz, hogy a globalizálódó világban az egyes nemzeti oktatáspolitikák is fokozatosan

mind jobban hasonlítsanak egymásra, fogalmazásaikban, célkitűzéseikben és eszközrendszerükben egyaránt.

A globalizáció tehát az oktatásügyre és az oktatáspolitikára mintegy alulról és kívülről hat. Nem a nemzeti ellenállások politikai megkérdőjelezése (az iskola természetesen nemzeti, autonóm marad), hanem a gazdaság szabványosodása a valóságos hatóerő. A gazdaságban végbemenő szabványosodás kényszerítő erővel hat a szakképzésre, az pedig visszahat az alapképzésre. Ezen a réven egységesülnek előbb a végzettségek, majd az intézményrendszer, legvégül pedig az oktatáspolitikája maga is.

Fogadtatása

A gazdasági folyamatok globalizálódásának, mint imént említettük, kétféle emberi, társadalmi hatása is van. Az egyik hatás az eddigi kapcsolati hálózatok robbanásszerű megnövekedése, kiszélesedése. A másik azonban ellenhatás: a védekezés, ellenállás és elzárkózás megnövekedése. Alább ezzel a kettős hatással foglalkozunk.

Modell. A kettős hatás értelmezésére ugyanazt a gondolatmenetet használjuk föl, mint amelyet Etzioni (1968) követett, amikor a szervezet reagálását mutatta be külső kihívásokkal szemben. Etzioni szerint valamely társadalmi együttes (közösség, település, bármely más szervezet) folyamatosan a változás határán mozog. Stabilizáló és mobilizáló erők (azaz ilyen csoportok és egyének) egyaránt megtalálhatók benne. Kérdés azonban, kik és mikor kerülnek fölénybe a többiek fölött úgy, hogy az adott társadalmi együttes további életútját meghatározzák. Etzioni "modelljében" a következő változások fordulhatnak elő.

- alaphelyzetben *mind a változás, mind pedig a stagnálás erői szunnyadnak*; a társadalmi mozgás a közösségen belül még nem indult meg;
- amint a közösséget kihívás éri kívülről, aktivizálódnak a kihíváshoz igazodó erők, felülkerekedhetnek az adott együttesben, visszaszorítják a stabilitást képviselőket, végül *az egész hagyományos közösséget fölbomlaszthatják*;
- a kihívásra azonban a stabilitást képviselők is aktivizálódnak; megeshet, hogy ők kerekednek felül a külső kihíváshoz alkalmazkodókkal (modernizálódókkal) szemben; visszaszorítják őket; *az adott társadalmi együttest megmerevítik*; a további változást lehetetlenné teszik;
- e két szélsőség között Etzioni egy harmadik utat is föltételez, s ezt a harmadik utat egyúttal a kívánatosnak vagy ideálisnak nevezi el; amikor *ti. a változás és a stabilitás erői*, bár folyamatosan növekszenek a külső kihívás miatt, mégis *egyensúlyban képesek maradni*.

Etzioni "modelljét" mutatjuk be a 2.6 ábrán. Az ábrán a változás tengelyét "globalizációnak" neveztük el, a stabilitás tengelyét pedig "nemzeti identitásnak". Az ábra bemutatja a három elméleti lehetőséget: a sodródást a "globalizáció" tengelyéhez közelebb, a nemzeti autarkia felé fordulást a stabilitás tengelyéhez közeledve, valamint a harmadik, ideális lehetőséget, amelyet az ábrán integrálódásnak (modernizálódásnak) neveztünk el. Az ábra segítségével most már csoportosíthatjuk és értelmezhetjük a gazdasági globalizáció (kihívás) társadalmi és oktatásügyi hatásait.

2.6 ábra helye

Fokozódó adaptálódás a kihíváshoz. A globalizáció “forradalmi” hatására az adott közösség vagy társadalom fokozatosan eltávolodik hagyományaitól és előző kulturális értékeitől. A közösség vezetői, a társadalom ún. “politikaformálói” növekvő mértékben és gyorsuló formában fogadják el a globalizációs hatásokat; mintegy “rásegítenek” ezekre vagy “előre menekülnek” előlük. Ennek egyik jele – többek között – a különböző globalizációs ideológiák megjelenése és elterjedése; ilyenek az ún. transzformációs elméletek (“rendszerváltás”), fejlődéselméletek (modernizáció) vagy csatlakozáselméletek (pl. a transzatlanti struktúrákhoz, a NATO-hoz, az Európai Unióhoz stb.). Ez együtt jár a különböző globalizációs jelszavak és divatok egyre gyorsuló, egyre kritikátlanabb és egyre erőszakosabb átvételével. Ez a magatartás – Etzioni modelljéből kiindulva – az önfeladásig vezethet el.

Fokozódó elzárkózás a kihívással szemben. A globalizációs “forradalmakkal” szemben azoknak a társadalmi csoportoknak a politikai súlya és érdekérvényesítő képessége növekszik meg, amelyek a hagyományokhoz térnek vissza és elzárkóznak a változásoktól. Ennek a fokozódó elzárkózásnak a legismertebb ideológiai megnyilvánulásai a különböző fundamentalizmusok (vallási, politikai, filozófiai stb.). Akik ezeket képviselik, élnek a globalizáció nyújtotta lehetőségekkel és eszközökkel, de más kulturális kontextusba helyezik őket: magyarán: saját céljaik érdekében használják föl. Napjaink “függetlenségi harcosai” és különböző rendű-rangú “terroristái” a fundamentalista politikai magatartás példái.

Gyorsuló globalizálódás – fokozódó stabilitással. Bár a modell megalkotója csak mint elméleti lehetőséget kezelte, valószínűleg ez a középút jellemzi a legtöbb közösség átalakulását, amelyet a globalizáció kihívásai érintettek. Úgy is mondhatnánk, hogy a legtöbb társadalmi együttesben valamiféle egyensúly alakul ki az “elzárkózók” és az “önfeladók” erői között.

Ennek jelei lehetnek például a megnövekvő hivatkozások és törekvések a civil társadalomra és annak erejére; a növekvő autonómia-igények; a nem kormányzati erők szervezkedése és nyomásgyakorlása és így tovább. Ezek a változások minden valószínűség szerint annak a biztosítékai, hogy a változás és a hagyományörzés erői újra meg újra keresik és kialakítják az ad hoc együttműködés útjait.

Ennek következtében a társadalmi együttesek válasza a globalizáció kihívásaira végeredményben a két szélsőség között marad. Kérdés persze, amit csak közelebbi vizsgálatok, illetve történeti és összehasonlító esettanulmányok deríthetnek ki, hogy hosszabb távon inkább a változás vagy inkább a stabilitás erői kerekednek felül. Ez a versengés a kétféle irányultság között tartja azonban mozgásban a társadalmi közösséget.

*

A globalizáció – bármennyire ellentétesen értse és használja is a vonatkozó szakirodalom – a világgazdaság helyi és regionális szerveződéseinek (elsősorban a piacainak) gyorsuló ütemű egybeolvadása. A globalizáció a XIX. századtól kezdve jelenik meg a vonatkozó gazdasági és politikai elemzésekben hol mint internacionalizmus, hol mint transznacionalizmus, hol mint konvergencia- és koegzisztencia-elmélet.

Fő tényezői: a közlekedés és hírközlés forradalma, a kommunikáció forradalma, valamint az emberi és társadalmi kapcsolatokban ezek nyomán bekövetkező forradalmi változások. Ezt

utóbbi változások kétirányúak. Részben megnövelik az egyének és társadalmi csoportok aktivitását és hálózatok kialakítását teszik lehetővé; részben azonban növelik az emberi elidegenedést és az egyén és intézményei közti távolságokat.

A globalizáció nem mint politikai parancs vagy mint pártpolitikai program éri el az oktatásügyet, hanem mint a környezetében bekövetkező kikerülhetetlen változás. A változások nem is az iskolánál kezdődnek, hanem az egyre szabványosodó termelésben és technológiában. A szabványosodó technológiák világméretű elterjedése kikényszeríti előbb a szakképzés, majd pedig az alapképzések közeledését is egymáshoz. A képzettségek és képesítések fokozódó szabványosodása szükségessé teszi az intézmények és oktatási rendszerek hasonulását is egymáshoz, amiből – végső soron – a nemzeti oktatáspolitikák szabványosodása is következik.

Sokan rossz szemmel nézik, mások pedig vitatják a globalizációt. Ahhoz, hogy a társadalmi hatását kellően mérlegelhessük, Etzioni modelljét használhatjuk. Ennek a modellnek két szélsősége van: a sodródó, önfeladó közösség egyfelől, a stagnálásba fordult, világtól elzárkózó közösség másfelől. A tényleges helyzet – a globalizációs kihívásokra adott valóságos válaszok – azonban a két szélsőség közt helyezkedik el. A globalizációt befogadó, ahhoz alkalmazkodó erők a hagyományokhoz ragaszkodó, stabilizáló erőkkkel együtt szokták fogadni a globalizáció kihívásait.

Hivatkozások

- Etzioni, A.: *The Active Society*. New York: The Free Press, 1968.
- Huntington, S. P.: *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása*. Budapest: Európa, 2001.
- Kozma T.: *Regionális egyetem*. Budapest: Oktatókutató Intézet, 2002.
- Kozma T.: *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 2004.
- Marx K.: *A tőke: A politikai gazdaságtan bírálata I-III*. Budapest: Kossuth Kiadó, 1867, 1961.
- Mobility 2001*. New York: World Business Council for Sustainable Development. Idézi Michelberger, P.: "Globalizáció és közlekedés". *Ezredforduló 2003*, 4: 3-7.

Ajánlott irodalom

- Fernandez-Armesto, F.: *A jelenkor története*. Budapest: Athenaeum 2000, Pannonica, 2001.
- Kozma T.: *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum, 2004.
- Schmidt, H.: *A globalizáció*. Budapest: Európa, 1999.
- Soros Gy.: *A globális kapitalizmus válsága*. Budapest: Scolar, 1999.
- Cséfalvay Z.: *Globalizáció*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004.
- Drábik J.: *Világszakutca: új világrend?* Debrecen: Gold Book, 2004.
- Fernandez-Armesto, F.: *A jelenkor története*. Budapest: Athenaeum 2000, Pannonica, 2001.
- Giddens A.: *Elszabadult világ : hogyan alakítja át életünket a globalizáció?* Budapest: Napvilág Kiadó, 2005.
- Kovács J. M.: *A zárva várt Nyugat: kulturális globalizáció Magyarországon*. Budapest: Sík Kiadó, 2002.
- Pokol B.: *Globalis uralmi rend*. Budapest: Kairosz Kiadó, 2005.
- Kozma T.: "Expanzió." *Educatio* 7, 1: 5-18. 1998.

Ábrák:

2.1 ábra: A globalizáció tényezői

2.2 ábra: Egy főre jutó út a világ különböző területein, 1950-97

2.3 ábra: Külföldi befektetések mértéke, 1990-2000

2.4 ábra: Külföldi munkaerő beáramlása az egyes OECD-országokba, 1991-2000

2.5 ábra: Internet hozzáféréssel rendelkező háztartások aránya, 2000-2001

2.6 ábra: Identitás válság (Etzioni szerint)

3 Társadalmi kihívások

A stockholmi skanzen egyik kunyhójában egy 18. századi szekreter látható. A szokatlan bútordarab egy szegény paraszté volt; ezen könyvelte minden hét végén a bevételeit és kiadásait. Ez a szekreter jelkép: annak a jele, hogy Svédországban a XVIII. században már a szegényparaszti családok is rendszeresen könyveltek. S egyben annak a jelképe, hogy természetesen írni-olvasni tudtak.

Sorstársaik a kontinens más pontjain ettől akkor még ugyancsak le voltak maradva. 1870-ben a francia parasztok mintegy 70 százaléka nem tudott írni-olvasni. S ahogy északnyugat felől délkelet felé haladunk – térben és időben -, úgy növekedett ez a lemaradás. Az 1910-es népszámlálás szerint Magyarországon a hat évnél idősebb lakosság 31 százaléka volt analfabéta. A Balkánon azonban az analfabétizmus még ötven évvel ezelőtt is mindennapi tapasztalat volt. Jugoszláviában 1950-ben a népesség 50 százaléka volt írástudatlan.

Ahogy az analfabétizmus fokról-fokra kiszorult Európából, úgy kezdődött el a középfokú oktatás terjedése. Magyarországon az 1940-es években középfokú oktatásban mindössze egy adott korosztály mintegy 10 százaléka járt, ami ma már szinte elképzelhetetlen. A középfokú oktatás első szakasza – az, amit még ma is általános iskolának nevezünk, és amelynek megszervezését a kor oktatáspolitikája valóságos kultúrforradalomnak tartott – minden állami kényszer ellenére is csupán 1960 körül vált teljessé. Ekkor (1961-es oktatási törvény) vezették be a 16 éves korig tartó tankötelezettséget, s ennek következtében kerültek vissza az általános iskola felső tagozatába mindazok, akik korábban kibuktak belőle.

A középfokú oktatás tömegesedése – vagyis a 15-19 évesek iskolába járása az 1970-1980-as évek fordulójának eredménye Magyarországon. Ekkor az érettségizők aránya 70 százalékra kúszott föl. Az egykori Országos Tervhivatal előszámítása szerint ennél több már nem is kellett volna, tehát a növekvő számú és arányú fiatalságot az érettségit nem adó szakképzésen (szakmunkás képzés) tervezték “átvezetni”; magát a szakmunkás képzést pedig – a nemzetközi statisztikai összehasonlítások kedvéért – szintén a középfokú oktatáshoz sorolták be. A valóság azonban rációfolt ezekre a tervekre, és a szakmunkás képzés – területileg és szakmailag különböző gyorsasággal – az 1990-es évek elejére már kevesebb, mint 30 százalékos arányúvá vált. A két, egymással versengő, divatos intézménytípus az általános gimnázium és a szakközépiskola lett.

Ezek a fejlemények Magyarországon és a szovjet érdekszféréba tartozó többi európai országban szinte törvényszerűen jártak be ugyanazt a fejlődési pályát, amelyet a közép- és nyugat-európai országok nagyjából az 1950-60-as években már bejártak. A középfokú oktatás tömegméretűvé válásában is az Egyesült Államok járt az élen, ahol ez a folyamat nagyjából az 1930-as években indult meg, és a világháború végére teljesedett ki. Franciaországban és Németországban a világháború után indult, és az 1960-as évekre vált a középiskola tömegessé. Ausztria statisztikai némileg lemaradva követték a tendenciát. (Egyedül Svájc oktatási statisztikai tértek el ettől a nemzetközi trendtől: itt a középfokú oktatásban még mindig a szakképzés maradt domináns).

Közben megtörtént az 1989/90-es politikai fordulat Európában, és ez mintegy új lökést adott az oktatáspolitikáknak is. Az 1990-es évek elején ugyanolyan arányban nyertek fölvételt a fiatalok a felsőoktatásba (egy-egy korosztály 10-15 százaléka), mint amilyen arányban az

1940-es években a középiskolákba bekerültek Magyarországon. Felsőoktatási részvételi arányaival akkor Magyarország és Lengyelország oktatási statisztikai jártak az élen. Rövidesen azonban – még az 1990-es évtizedben – bekövetkezett a robbanásszerű változás: az évtized végére ezek az arányok 35-40 százalék körül tetőztek. S a növekedés természetesen nem állt meg itt, hanem napjainkban (2004) is folytatódik. Ez a trend sem más, mint a korábbi nyugat-európai és még korábbi amerikai trendek követése, amelyektől Európa keleti felének felsőoktatási rendszerei az 1960-as évek folyamán szakadtak el látványosan. Ott – a kontinens nyugati felén – az 1960-70-es évek fordulóján indult meg a felsőoktatási rendszerek eltömegesedése. Az 1990-es évtizedre Amerikában, Kanadában és Nyugat-Európában már a felsőoktatás második eltömegesedéséről beszéltek. (3.1 ábra)

3.1 ábra: Az oktatás tömegesedése

Átfogó történelmi változásról van tehát szó, amely szinte “végigsöpör” Európán, sőt a világ különböző régióin. Ebben a fejezetben ezzel az átfogó társadalmi változással foglalkozunk, a modern oktatáspolitikák másik nagy kihívásával a gazdasági globalizálódás mellett. Először értelmezni fogjuk a tömegesedés társadalmi kihívását, tisztázva néhány alapfogalmat. Majd bemutatjuk azokat a kutatásokat és kutatókat, akik a XX. század második felének ezt a különös és váratlan jelenségét klasszikusan leírták. Végül sorra vesszük a lehetséges magyarázatokat a tömegesedés társadalmi “kihívására”.

A jelenség és értelmezései

Mi az expanzió? Az “expanzió” kifejezés terjedést, bővülést, tágulást jelent. Ezzel a kifejezéssel az összehasonlító pedagógiában egyszerre két dolgot szokás megjelölni.

- Az expanzió jelenti azt, hogy valamely térség, állam vagy régió oktatási rendszerébe (rendszereibe) egyre többen és /vagy egyre nagyobb arányban kerülnek be. Az expanziónak ezt az oldalát igénynövekedésnek nevezik. Az igénynövekedés eredményeképpen – általánosságban szólva – mind többen mind hosszabb ideig tartózkodnak az oktatási rendszerben. Ennek következtében átalakulnak az életszakaszai, új társadalmi csoportok alakulhatnak ki (diákok, hallgatók, tanuló ifjúság stb.).
- Az expanzió – a fentiekkel összefüggésben – másrészt jelenti azt is, hogy az adott oktatási rendszer kitér, kibővül, hálózata megnövekszik, szétterjed, általánossá válik. Ebben az értelemben az oktatási rendszer bővülését, tágulását tömegesedésnek nevezik. A tömegesedés következtében az oktatás egy-egy állam közérdekű vállalkozásai közül fokozatosan a legnagyobb és legátfogóbbá válik. Mindez olyan problémákat vet föl, amelyek a korábbi államigazgatásban ismeretlenek voltak (finanszírozás, jóléti szolgáltatások, az igazgatás megváltozása, a szakalkalmazottak csoportjainak átstrukturálódása stb.).

Az igénynövekedés eredményeképpen egyre növekszik az adott népesség iskolázottsága és (formális) képzettsége. Ezt nevezzük az iskolázottsági szint emelkedésének. Az adott társadalom vagy társadalmi csoportok iskolázottsági /képzettségi szintjének megemelkedése ugyancsak sok új folyamat elindítója. Ezek közül a munkaerő-struktúra megváltozását, illetve a társadalmi mobilitás jellegének átalakulását említjük meg.

Az expanzió tehát társadalmi és intézményi oldala, vetülete van. A kettőt könnyű megkülönböztetni egymástól – más az, ha valakik iskolába törekszenek, és megint más, ha

iskolákat építenek -, csakhogy nehéz szétválasztani egymástól. A társadalmi expanzió (tömegesedés) és az intézményi expanzió (bővítés, bővülés) kéz a kézben járnak: egyik a másikkól következik. Ahol szűkek a kapacitások – nincs iskola, kevés a férőhely – ott lefékeződik, lassul, nem bontakozik ki a tömegesedés sem. Ahol viszont gyors a tömegesedés, ott az oktatáspolitikai – akár akarja, akár nem – kénytelen mind több jelentkezőt fölvenni az oktatási rendszerbe. A társadalmi és intézményi oldal expanziójának ez a dialektikája határozta meg – legalábbis a XX. században – az oktatáspolitikák átalakulását világszerte.

Az expanzió formái. Expanzió ma is folyik az oktatásügyben. Ma is növekszik azoknak a száma és /vagy aránya, akik az oktatási rendszerbe lépnek, és ma is bővül maga az oktatási rendszer. Nézzük a legismertebb formákat!

- **Abszolút növekedés.** A tömegesedés elsősorban statisztikailag figyelhető meg és írható le. Az ezzel kapcsolatos vitákban sok a félreértés. Egyesek tömegesedésen azt értik, hogy az adott oktatási rendszerben (az iskolák hálózatába) mind többen és többen lépnek be vagy kérnek fölvételt. Tehát a jelentkezők, a végzettek, a képzettséget szerzők abszolút száma növekszik. Mások azt is tömegesedésen értik, hogy egy-egy korosztálynak egyre nagyobb aránya jelentkezik és kerül be az oktatási rendszerbe. Az expanzió vagy tömegesedés kifejezése valóban az előbbit – az abszolút számbeli növekedést – sugallja. De ha csak ezt értjük tömegesedésen, akkor ezt a folyamatot egyszerűen visszavezethetnénk demográfiai folyamatokra (ti. a népesség növekedésére, a demográfiai hullámhegyekre). Ilyenformán a tömegesedés egyszerűen a demográfiai hullámok oktatásügyi hatása volna; velük együtt pedig el is múltak (mint a 2000. év után a legtöbb európai állam oktatási rendszerében történik).
- **Relatív növekedés** Ha azonban tömegesedésen értjük az iskolások arányának a növekedését is – egy-egy korosztályból mind nagyobb és nagyobb arányban kerülnek iskolába -, akkor kikerüljük a demográfiai hullámhegyek-völgyek okozta változásokat. Az összehasonlító oktatástatistikák mindenütt ezt is mutatják. Az oktatásba járók vagy végzettek aránya – korosztályukon belül – tovább növekszik akkor is, amikor az adott demográfiai hullám már levonult. Egy-egy oktatási szint eltömegesedése tehát tovább tart, mint ahogyan azt pusztán a demográfiai hullámzások indokolnák. Sőt, inkább úgy tűnik, mintha a demográfiai hullámhegyek indította tömegesedés folytatódna akkor is, amikor az érintett korosztályok abszolút száma fogy. Ilyenkor az igénynövekedés pótolja a létszámokban bekövetkező fogyást.

Vajon miért? A demográfiai hullámok által kikényszerített kapacitásnövekedés teszi lehetővé a társadalomban folytatódó igénynövekedést. Vagyis: amikor több gyerek lép az oktatási rendszerbe, akkor az oktatás hálózatát bővíteni kell, több helyet kell létesíteni, több pedagógust alkalmazni. Amikor a gyereklétszámok csökkennének, az oktatási kapacitások (férőhelyek, pedagógusok, óraszámok, működési költségek) már adva vannak a rendszerben. Ilyenkor az oktatás irányítói arra törekcszenek, hogy ezeket az egyszer megteremtett kapacitásokat fönt tudják tartani. Tehát lehetőleg ugyanannyi fiatal keresnek fölvételt, mint korábban. csakhogy ekkor a kisebb korosztályokból aránylag több gyerek kerülhet iskolába - vagyis az abszolút számuk már nem növekszik, de az iskolába kerülők aránya egy-egy korosztályon belül igen.

- *Az iskolalátogatási ráta emelkedése.* A relatív növekedés egyik formája az, hogy az iskolába ténylegesen járók aránya növekszik meg. Ez azt jelenti, hogy kevesebb a hiányzás és a mulasztások. Az iskolalátogatási ráta növekedése annak következtében áll be, hogy az iskolai zsúfoltság csökken, viszont az oktatási rendszerben már megteremtődtek a tömegesedést fogadni képesek kapacitások (férőhelyek, pedagógusok, gyerekjóléti szolgáltatások stb.). Ha a zsúfoltság csökken, egy gyerekre nagyobb (abszolút és relatív) ráfordítás jut. Ennek eredményeképp könnyebb és eredményesebb bent tartani őt az intézményben.
- *A lemorzsolódási ráta csökkenése.* Az iskolázottsági szint növekedésének sajátos formája az, hogy szám szerint kevesebben járnak ugyan iskolába, viszont kevesebben buknak is ki onnan. Ennek következtében az iskolába beiratkozottak nagyobb aránya fejezi be az adott oktatási szintet, szerez végzettséget. A lemorzsolódási ráta csökkenése ugyanolyan okokra vezethető vissza, mint az iskolalátogatási ráta növekedése. Az egyszer már megteremtett többlet kapacitások az oktatásügyben lehetővé teszik a gondosabb pedagógiai munkát, és ez az eredményesebb iskolavégzésekben is tükröződik.
- *Új oktatási szintek.* Az expanzió jellegzetes formája az, amikor az adott oktatási rendszerben új szint jelenik meg. Ennek következtében az oktatásra fordítható és fordítandó idő és életszakasz is kitolódik. A bevezetőben említett példák – hogyan kezd tömegesedni a középfokú oktatás akkor, amikor az alpfokú már csaknem egészen eltömegesedett – klasszikus példája az újabb és újabb oktatási szintek megjelenésének. Az alpfokú oktatás “teljessé válása” (ahogy Magyarországon az 1950-es években nevezték az oktatáspolitikában) után a középfokú oktatás alsó szintjét tették kötelezővé (általános iskola felső tagozata). Erre 1965 után már nemcsak a középfok felső négy évfolyama “épült rá”, hanem egy új intézménytípus: a szakközépiskola is. Az 1990-es évek felsőoktatási bővülése során szervezték meg a felsőfokú szakképzéseket. Ugyancsak 1990-es években jelent meg a hazai felsőoktatásban egy negyedik szint, a doktori képzés.

A harmadfokú képzéseket egy negyedik fokozat is követheti, az iskolarendszerbe szerveződő felnőttképzések “fokozata”. Az élethosszig tanulás jelszava legalábbis erre enged következtetni.

- *Új oktatási funkciók.* Az oktatási expanzió jellegzetes formája az, ha az oktatási hálózat új oktatási funkciókat vesz föl. Ez rendszerint akkor következik be, amikor új társadalmi csoportok jelennek meg az oktatásban; olyanok, akik addig még nem kerültek iskolába. E kisebbségi csoportok igen változatosak (világnézeti, etnikai, politikai, nyelvi, hátrányos helyzetű, tehetséges, privatizált stb. csoportok). Közös vonásuk, hogy az oktatásban különleges bánásmódot igényelnek. E különleges bánásmód megszervezése – az intézmény vagy az oktatási rendszer új funkciói – bővítik azt a társadalmi kört, amelyet az oktatás lefed. Az oktatásnak ez az expanziója magában foglalhatja egy-egy közösség teljes kulturális életének a szervezését és befolyásolását is (*community education*, általános nevelési, művelődési központok).

Az oktatás expanziója napjainkban is tart. Nemcsak a tanulók létszámának abszolút növekedését számítjuk ide, hanem a különböző aránynövekedéseket is. Ezek következtében az oktatási rendszer fokozatosan mind fontosabb helyet foglal el a családok, különböző társadalmi csoportok és az egész lokális társadalom életében.

Kutatások

Az expanzió a XX. század második felében az oktatáskutatások központi témájává vált. A XX. század második felének oktatáskutatásait úgy is fölfoghatjuk, mint az expanzió jelenségének sokoldalú okadatolását és értelmezését. Az alábbiakban a legjellegzetesebb kutatásokat és meghatározó műveket emeljük ki.

Európai kutatások. Az európai kutatások az ún. kontinentális oktatási rendszerekből kiindulva írták le az expanziót.

- *Margaret Archer*, a Warwicki Egyetem (Nagy-Britannia) egykori tanára az expanzió három szakaszát különítette el (Archer 1988). Ahhoz, hogy bármely oktatási rendszer expanzióját megérthessük, Archer szerint az oktatás történetét is ismernünk kell – közvetve pedig magának a társadalomnak a történetét. Archernek ez az elemzése máig ható érvénnyel meghatározta az oktatási expanzió szociológiai szemléletét.

A bevezető szakasz minden oktatási rendszer történetébe nyúlik vissza; ez a szakasz mintegy megalapozza azokat a társadalmi változásokat, amelyek az expanzió során bekövetkeznek.

A bővülés, tágulás szakasza az az időszak, amelyben az oktatáspolitikusok szembesülnek magával az expanzióval (szűkebb értelemben csak ezt a szakaszt szokás expanziónak nevezni). Ebben a szakaszban úgy látszik, mintha a növekedésnek nem volnának korlátjai. Ezért az oktatáspolitikusok minden gazdasági és politikai erőforrást arra mozgósítanak, hogy megfeleljenek az expanziós “kihívásnak”. Ennek következtében az expanzió szakaszában az oktatás egész rendszere gazdasági és politikai kihívássá válik, és könnyen robbanáshoz is vezethet (pl. diáklázadások).

Az expanzió harmadik szakaszában stagnálás áll be, az iskolázás iránti igények mintegy telítődnek (a 2. ábra ezt az összefüggést szemlélteti). Ebben a szakaszban nem annyira az azonnali politikai problémákra kell válaszolni, hanem inkább a rejtett, lappangva ható erőkkel foglalkozni. Ebben a szakaszban az expanzió lassú, és látszólag megállt. Az oktatás eddigi története azonban arra mutat rá, hogy ebben az időszakban az expanzió újabb, lappangó kezdetei alakulnak ki.

3.2. ábra helye

- Az angol összehasonlító irodalomban azonban nem Margaret Archert tartják az expanziós elemzések előfutárjának, hanem *Philip Fostert*. Foster (1965) írta le először azt a szokatlan megfigyelést, amellyel a frissen fölszabadult afrikai oktatási rendszerekben lehetett találkozni. Ez a leírás figyelmeztetett először arra a szokatlan jelenségre, amelyet később oktatási expanzióknak neveztek el.

Foster arra figyelte föl, hogy a frissen fölszabadult afrikai oktatási rendszerekben a hallgatók és szülei nem úgy választanak, mint ahogyan azt a szponzoráló világszervezetek föltételezték volna. Abból a közismert törekvésből, hogy az elmaradottságot elsősorban oktatással fejlesszék (Tanzánia példája), természetesen következett a szakképzés nagyarányú fejlesztése. Eredetileg úgy látszott, hogy a volt gyarmati rendszerek kikerülhetnének az európaiak által elkövetett hibát, és oktatási rendszerüket jobban igazíthatnák a meglévő, illetve a kívánatos munkaerő-piachoz. Foster szerint azonban a hallgatók és szülők másként döntöttek. Dacára a fejlesztéseknek, mégsem a középfokú szakképzést választották, hanem következetesen és növekvő arányban az általános (ún. akadémiai) képzést. Választásuk olyan jelenségre hívta föl a figyelmet – még ha a kutató ezt akkor nem érzékelte is -, ami később az egész oktatási expanzió meghatározó motívuma lett: az ún. *kredencializmusra*.

Amerikai kutatások. Archer az amerikai kutatók azzal marasztalták el, hogy túlzottan az európai oktatási rendszereket – és az európai társadalmak történetét – tartja szem előtt, amikor az oktatási expanziót elemzi. Az oktatási expanzió kialakult egy másik ága is, az ún. amerikai kutatási irány.

- *John Meyer*, a Stanford Egyetem oktatáskutató intézetének professzora munkatársaival nagy mennyiségű összehasonlító oktatásszociológiai adatot gyűjtött össze a világ minden tájáról (Meyer 1992). Ezeket az adatokat leíró és matematikai statisztikai módszerekkel elemezve arra mutatott rá, hogy az oktatási expanzió nemcsak európai jelenség (mint Archer nyomán esetleg hihetnénk), hanem világjelenség.

Bármennyire különösnek hat is ez – ismerve a fejlődő világban uralkodó analfabétizmust -, Meyer és munkatársai ugyanazokat a szakaszokat tudták kimutatni az összegyűjtött állami oktatásstatisztikák alapján, mint amelyeket főtebb ismertettünk. Nem regionális jelenségről van tehát szó; az oktatás expanziója világjelenség. Törvényszerűen jelenik meg mindenütt, ahol európai típusú oktatási rendszereket szerveznek meg. Ezekkel az összehasonlító statisztikai adatokkal Meyer ugyancsak iskolát teremtett. A vele együttműködők sorából különösen kiemelkedik néhány kutató, akik ezt a felfogást tovább vitték és sokoldalúan adatolták.

- *F. Ramirez* (1980), Meyer közeli munkatársa többek között az oktatási expanzió kulturális kontextusaira hívta föl a figyelmet. Az oktatási expanzió törvényszerű ugyan – de ezt a törvényszerűséget az adott rendszer, valamint az oktatók és a hallgatók közös kultúrája befolyásolja, sőt át is alakíthatja. Az oktatási expanzió nem automatikusan következik be, hanem kultúrafüggő.
- *Christie Addick*, a bochumi Ruhr Egyetem tanára Meyer szemléletmódjával és statisztikai eszközeivel európai, elsősorban német adatokat értelmezett. Igazolta, hogy amit Meyer leírt, a regionális, országos és térségi elemzésekre is vonatkoztatható.

Észak-európai kutatások. Az expanzió kutatásai közül indokolt külön is említeni a skandináv (észak-európai) oktatási rendszerekre vonatkozó kutatásokat. Amiért ezek a kutatások külön figyelmet érdemelnek, az nem annyira az eredményük – nagyjából megegyeznek az eddigi ismertettekkel -, hanem a statisztikai alapjuk és az apparátusuk. Ennek az észak-európai oktatásstatisztikák fejlett volta a magyarázata. A skandináv országok statisztikai adatszolgáltatásai – más európai országokéhoz képest (nem szólva egyes volt gyarmati országokról) fejlett, tehát különösen alkalmas idősorok elemzésére.

- *Jon Jonasson* pszichológus, a Reykjavíki Egyetem tanára számos kutatásban hasonlította össze Svédország, Norvégia, Dánia, Izland, valamint Finnország oktatási adatait, elsősorban a felsőoktatás növekedési adatait. Kutatásaiban hosszú idősorokat használt (1900-2000 között), mivel rendelkezésére állottak az iskolázottság adatai tízévenként a vonatkozó népszámlálásokból. Adatait az alkalmazott pszichológiában is használatos matematikai statisztikai módszerekkel hasonlította össze. Részben az expanzió előrehaladását tudta bemutatni, részben viszont azt a kérdést vizsgálta, hogy milyen magyarázatai lehetségesek az expanzió folyamatának. Rámutatott arra, hogy az elemzett időszakban az oktatáspolitikai más- és másfajta eszközökkel reagált az expanzió folyamataira: hol támogatta és elő akarta segíteni (pl. a svéd oktatási reform idején), hol pedig fékezni törekedett (pl. az 1980-as évek neoliberais oktatáspolitikája). Úgy látszott azonban, hogy az expanzió hosszabb távú folyamat, míg az oktatáspolitikai csupán rövidebb távon képes befolyásolni a növekedést (akár pozitív, akár negatív irányban). (Jonasson 2004)

Nem Jonasson az egyetlen, aki ezeket a vonzóan hosszú észak-európai oktatásstatisztikai idősorokat elemezte. John Craig, a Chicagói Egyetem tanára az 1980-as évek végén készítet két évszázadra (!) visszatekintő idősoros elemzést. Elemzésében hasonló eredményre jutott, mint Archer, illetőleg Meyer (Craig 1982).

Kutatások Kelet-Európában és Magyarországon. Mint ahogy az észak-európai oktatási rendszereknek megvan a maguk sajátos növekedési pályája – amely saját kutatásokra érdemes -, ugyanúgy megvannak a kelet-európai oktatási rendszerek sajátos növekedési vonásai is.

A felsőoktatás expanzióját tekintve pl. kimutatható az európai hatás egyfelől, a lemaradás kezdetei a nyugat-európai mintáktól másfelől. Európa keleti felének felsőoktatási rendszerei az 1960-as évekig együtt növekedtek a nyugat-európai oktatási rendszerekkel (ez volt növekedésük első, ún. bevezető vagy stagnáló szakasza). A nyugat-európai rendszerek azonban 1960 után erőteljesen tömegesedni kezdtek, míg a kelet-európaiak tovább stagnáltak. Lemaradásukat ezek a rendszerek csupán az 1989/90-es demokratikus átalakulások után kezdték behozni (elsőnek a lengyelországi és a magyarországi felsőoktatás). Ezt a sajátosságot többek közt Kozma (2000), illetve Stock és Reisz (2004) kutatásai írták le.

Az oktatási expanziót és következményeit Magyarországon a fizikus Marx György (1966) és a pedagógus Nagy József (1970) írták le először. A középfokú oktatás tömegesedésének térségi folyamataira Forray R. Katalin világított rá. A következményeket pedig Tímár János elemezte mind középfokon, mind felsőfokon

Marx György írta le először nemcsak szakszerűen, hanem oktatáspolitikai relevanciával is az ún. “gyorsulást”. Azaz azt a jelenséget, amelyet oktatási expanzióként ismertettünk. Leírása alapján úgy tűnhetett, hogy a gyorsulás folyamatos, a növekedés pedig általánossá vált. (Ami eléggé pontosan tükrözte az 1970-es évek társadalmi és oktatáspolitikai tapasztalatait.)

Nagy József egy válasz cikkében először hivatkozott az ún. logisztikus görbék (lásd alább) előrejelző erejére. Ha egy társadalmi folyamat esetében gyorsuló növekedést tapasztalunk, ez arra figyelmeztet, hogy a folyamat trendje az S-görbével lesz leírható. Vagyis ha megtaláljuk a folyamat első, bevezető szakaszát, akkor abból előre számíthatjuk az ún. telítődési szakaszt, amikor a fejlődés stagnálásba fordul át. (Nagy József az iskolafokozatok tervezéséről írott munkáiban mutatta be először a középfokú oktatás terjedésének magyarországi statisztikáit.)

Tímár János az 1960-as évtizedben – a középfokú oktatás magyarországi tömegesedésének kezdetén – arra figyelmeztetett, hogy az expanziós oktatáspolitikai, amely a középfokú oktatás növekedését erőlteti, könnyen vezethet beiskolázási deficithez (nincs elég továbbtanulásra jelentkező, megfelelően képzett általános iskolás) (Erdész, Tímár 1968). A középfokú oktatás expanziója azonban, mint tudjuk, túllépett Tímár figyelmeztetésén. 2001-ben megismételte ezt a figyelmeztetését, ezúttal a felsőoktatás növekedésével kapcsolatban (Polónyi, Tímár 2001).

Forray R Katalin a középfokú oktatás térbeli elterjedését mutatta be Magyarországon. “Míg hagyományosan fejlett városi körzeteink a lakosság iskolázottsága szempontjából lassan felzárkóznak Budapesthez, az apró- és nagyfalvas, városhiányos területek viszonylag távolabb kerülnek tőlünk. Beavatkozás nélkül egyes területek

másoknál lényegesen később érik el a középiskolázás telítettségi szintjét, azaz nemcsak térbeli, hanem időbeli differenciálódás is történt.” (Forray 1988, 107)

Az expanzió a XX. század második felében folyó oktatáskutatások egyik legfontosabb témája. A kutatások, amelyek jellegzetesen elkülönülnek aszerint, hogy a világ mely táján, milyen iskolarendszerben és oktatáspolitikai környezetben folytatták őket, mégis megegyeznek egymással a “törvényszerűségekben”. Eszerint az oktatás tömegesedése nagyjából három szakaszban megy végbe: a bevezetés, a gyors növekedés és a telítődés szakaszában. Kérdés, mi ennek a különös társadalmi jelenségnek a magyarázata. Ezzel foglalkozunk a következőkben.

Magyarázatok

Oktatásstatisztikai magyarázatok. Az expanzió eredetileg mennyiségi fogalom; az oktatás növekedése, tömegesedése, az iskolázottsági szint emelkedése stb. statisztikailag megfigyelhető, mérhető folyamatok. Ezért a legkézenfekvőbb – és leginkább kimunkált – magyarázatai is oktatásstatisztikaiak. E magyarázat szerint az oktatási expanzió ugyanolyan statisztikai törvényszerűségeket mutat, mint bármely más társadalmi divat, társadalmi magatartás elterjedése. Ezeket a törvényszerűségeket logisztikus görbével (S-görbe) írhatjuk le.

A logisztikus görbe (S-görbe) felfedezése Quetelet és Verhulst nevéhez fűződik, akik 1838-ban alkalmazták először. Olyan jelenségek és ábrázolására használták, amelyek az időben folyamatosan változtak, egyfajta “életciklusuk” volt. Az S-görbe ennek az “életciklusnak” a szabályszerűségeit mutatta ki – függetlenül attól, hogy éppen milyen folyamatokat kívántak ábrázolni velük. A logisztikus görbét Pearl és Read fedezték újra föl 1920-ban. Ők ezzel a görbével már tudatosan társadalmi jelenségeket ábrázoltak. E jelenségek törvényszerűségeit pedig éppen a logisztikus görbe elemzésével írták le. A logisztikus vagy S-görbe azóta is az előrejelzések (“jövőkutatás”) egyik sokat használt statisztikai eszköze.

A vonatkozó hazai szakirodalom egyik gyakran idézett szerzője, a közgazdász Jánossy Ferenc (1966) a világháború utáni német, olasz és japán gazdaság teljesítményeiből szerkesztett ilyen trendvonalakat. Arra figyelt föl, hogy ezek a trendvonalak szokatlan állandóságot mutatnak a történelem folyamán. A gazdasági teljesítmények természetesen megtörnek az adott országok háborús összeomlása során, de amikor újjáépítik őket, akkor gyorsan behozzák lemaradásaikat. Mégsem tudják fejlettségben felülmúlni azokat a teljesítményeket, amelyeket akkor értek volna el, ha elkerülik a háborút. A gazdaság újjáépítése, helyreállítása után teljesítményeik mintegy “belesimultak” a történetileg meghatározott fejlődésbe. A helyreállítási periódusokat Jánossy S-görbékkel tudta leírni. Sőt, ezen görbék segítségével sikerült megjósolnia is a gyors növekedési periódusok végét.

Az S-görbe statisztikai idősorok átlagolásából, ún. trendvonalából keletkezik. Ezek a trendvonalak meglehetősen hasonló görbék, akár a népesség növekedéséről, a divatok elfogadásáról vagy bizonyos társadalmi magatartások elterjedéséről legyen is szó. Sajátosságait az alábbiakkal jellemezhetjük.

- *A trendvonal első szakasza nyújtott bevezető szakasz.* Ekkor még éppen úgy néz ki, mint a lassú növekedés bármely más grafikus ábrázolása.

- Ezt az elnyújtott növekedési szakaszt egy *töréspont* (inflexiós pont) zárja. Ebben az időpontban hirtelen változás áll be a növekedés ütemében: a növekedés gyorsulni kezd.
- Az *S-görbe második szakasza ezt a gyorsuló növekedést ábrázolja*. Ezt a növekedési szakaszt szokás – szűkebb értelemben – expanziós szakasznak nevezni. Az adatokból úgy tűnik, hogy “a határ a csillagos ég”; vagyis a növekedés nem áll meg.
- Ekkor hirtelen bekövetkezik egy *második töréspont*: a növekedés – látszólag váratlanul – megáll, illetve lelassul, és stagnálásba fordul át. Ezt nevezik telítettségi szakasznak is.

Vizsgáljuk meg közelebbről a 3. ábrát! Az ábrán jellegzetesen fölismerhető az S-görbe imént említett három szakasza. Az első, bevezető szakaszt tulajdonképpen nehéz ábrázolni, mert a jelenség megjelenését esetleg nem figyelték meg, vagy ha megfigyelték is, kezdetben statisztikailag nem írták le. Világosan megfigyelhető azonban az első inflexiós pont, ahol a lassú növekedés gyors növekedésbe fordul át. A második töréspont után kirajzolódik a stagnálás kezdeti szakasza is.

3.3. ábra helye

Az S-görbe természetesen statisztikai konstrukció: idősorok átlagából mutatható ki. Épp ezért használható az előrejelzésekben is. Hasonló konstrukciójú S-görbék töréspontjai, fordulópontjai általában hasonló időben következnek be. (Megállapították pl., hogy a háztartási gépek piacán a telítődés nagyjából akkor következik be, amikor minden három főre jut egy ilyen készülék.) Ennek alapján várható, hogy a következő készülék elterjedése is meddig növelhető, gyorsítható. Az S görbék statisztikai konstrukciók. Ha fölbontjuk és úgy elemezzük az átlagolásokat, kisebb, időben rövidebben lefutó S-görbék képe tárul elénk (lásd a 3. ábrát). Az S-görbe alapját képező résznövekedések maguk is S-görbével írhatók le. Ennek alapján föltételezik, hogy az S-görbe felső, stagnáló szakasza egyúttal bevezetése lehet egy újabb, lassú növekedési szakasznak. A telítettségi szakasz nemcsak arra figyelmeztet, hogy valaminek a növekedése befejeződött. Egyúttal arra is figyelmezteti az előrejelzöt, hogy a következő folyamat növekedése megindulhatott.

A logisztikus görbe nyújtotta elemzési lehetőséget az 1970-es évek óta alkalmazzák az oktatás akkortól megfigyelt európai expanziójára. Az oktatási expanzió – mint azt többek közt a magyar Nagy Józsefnél (1970) vagy az izlandi Jon Jonassonnál (2004) láttuk – mintegy a természeti (statisztikai) törvényszerűség erejével indul meg, vált át növekedésbe, illetve fordul stagnálásba. Olyan erős ez a “törvényszerűség” – legalábbis az oktatásstatisztikusok szerint -, hogy szinte kivédhetetlen és föltartóztathatatlan. Az oktatáspolitikusok beavatkozhatnak ugyan, és az ilyen beavatkozások okozhatnak töréseket a növekedést ábrázoló S-görbében. Hosszabb távon azonban a növekedési pálya nem a beavatkozások szerint alakul, hanem a logisztikus görbe szabályai szerint.

Ennek alapján tudta megjósolni Jánossy Ferenc a japán gazdaság gyors növekedési periódusának a végét, szinte évnyi pontossággal. Ez abban az időben, amikor könyvét publikálta, nemzetközi feltűnést keltett. Elméletének igazolását látták benne.

Az S-görbének ez a “törvényszerűsége” segít értelmezni a fenntartható fejlődés különböző jelszavait. Ha minden fejlődés lassú növekedésből, expanziós szakaszból és telítettségi szakaszból tevődik össze, akkor külön erőfeszítéseket kell(ene) fordítani

arra, hogy ezt a görbét "laposabbá" tegyék. A fenntartható fejlődés különféle jelszavaival sem sikerült eddig a fejlődést ábrázoló S-görbe "törvényszerűségeit" megváltoztatni.

Oktatásszociológiai magyarázatok. Az S-görbe azonban önmagában még nem magyarázza az oktatási expanziót, inkább csak a statisztika nyelvére fordítja le ezt a folyamatot. Joggal kérdezhetjük tehát, hogy mi magyarázza az S-görbének ezt a "törvényszerűségét". Ha az S-görbével társadalmi magatartások elterjedésének és megváltozásának "törvényszerűségeit" ábrázoljuk – esetünkben az oktatás tömegesedését, az iskolázottság szintemelkedését és az oktatási hálózatok kiterjedését –, akkor vissza kell mennünk azoknak a magatartásáig, akikből a társadalom összetevődik.

Ilyen oknyomozáson alapulnak az oktatás- és nevelésszociológiai magyarázatok. Tanulásaikat úgy foglalhatjuk össze, mint a középosztályosodás magyarázatait; vagyis annak a folyamatnak a különféle megvilágítását, amelynek révén egy-egy társadalomban a középrétegek válnak dominánssokká.

A kultúrantropológiai magyarázatok szerint a középosztályhoz tartozás a középosztály kultúrájának (tudásának, mintáinak és értékeinek) átvételét jelenti; benne az iskolázás értékét is. Az iskolába járás növekvő mértéke annak a következménye, ahogy mind több család tartja mind fontosabbnak ezt a tipikus középosztályi értéket.

A szociálpszichológiai magyarázatok szerint olyan egyének vagy csoportok válnak referenciává (viszonyítási alappá, vonatkoztatási csoporttá), amelyek iskolázottabbak. Ez a terjedési mechanizmusa az iskolázás növekedésének. (Merton 1980)

A kulturális tőke magyarázatok szerint ennek a tőkének a megőrzése, továbbadása és "forgatása" olyan folyamatokat idéz elő, amelyek mintegy megfordítják a kulturális tőkét tulajdonlók és még nem tulajdonlók viszonyát (rekonverziós stratégia). Amikor ez a fordulat bekövetkezik, megindul az iskolázás expanziója (Bourdieu 1971).

Az oktatási rendszer "magatartását" vizsgáló Th. F. Green szerint a végzettségek fokozatosan inflálódnak, tehát egyre többet kell fogyasztani belőlük. Ezzel magyarázható az oktatási expanzió gyors növekedési szakasza. Harmadik, stagnáló szakasza pedig azzal, hogy az oktatásban való részvétel, illetve a végzettség "haszna" mind kisebb lesz; az oktatás adott szintjére már nem tudnak többen belépni (Green 1982).

A kredencializmus szerint az iskolázási szint emelkedését nem a végzettség munkaerő-piaci "haszna", hanem a társadalmi haszna eredményezi. Az oktatáspolitikusok rendszerint úgy állítják be, hogy az oktatási expanzió a gazdaság fejlődését segítheti elő (szakképzés, elhelyezkedés), vagy éppen a gazdasági fejlődésnek szab korlátokat (diplomás, értelmiségi munkanélküliség). Azok azonban, akik növekvő arányban küldik iskolába gyerekeiket, olyan "papírt" szeretnének nekik adni, amelynek segítségével biztosabb lesz, megjavul a társadalomban elfoglalt helyük.

Az oktatási expanzió eddigi történetére visszatekintve inkább az általános műveltség, semmint a szakképzettség bizonyult ilyen "papírnak" (credential a. m. bizonyítvány, igazolás). Ez pedig visszavezet bennünket a középosztályosodás folyamatához. Az általános műveltség

szerteágazó bizonyítékai nem más, mint annak igazolása, hogy újabb és újabb társadalmi csoportok osztoznak a középosztály kultúrájába (társadalmi tudásában, viselkedésmintáiban és értékrendszerében). Az oktatás- és nevelésszociológiai magyarázatok szerint ennek a megszerzése és bizonyítása az a hajtóerő, amely az oktatási expanziót magyarázza.

Oktatásgazdaságtani magyarázatok. Azok a folyamatok azonban, amelyekkel a szociológusok magyarázzák az oktatási expanziót, nem tértől és időtől függetlenül kezdődtek meg. Mindenekelőtt a világháborút követő gazdasági újjáépítéshez köthetők, és jól magyarázhatók azokból a folyamatokból is, amelyek a gazdasági újjáépítést kísérték. Ezek teremtették meg azokat a feltételeket, amelyek közt az oktatás expanziója – legalábbis Európában – megindult. Az eseményeket a következő szakaszokra bonthatjuk.

- *1945-60 között:* a gazdasági újjáépítés szakasza. Ez az az időszak, amelyben a világháborúban részt vett országok gazdaságukat helyreállították, és fölzárkóztak a gazdasági növekedésben ahhoz a növekedési pályához, amelyet háború nélkül futottak volna be (Jánossy i. m.). A helyreállítás tőke- és munkaigényes volt, és lekötötte a munkába vonható fiatalságot is. Ezért a munkaképes korúak foglalkoztatása fokozatosan teljessé vált, és mintegy másfél évtizedig a gazdasági fejlődés, valamint a növekvő jólét (szélesedő belső piac) alapját képezte. Az oktatásba való belépés ezért lényegében éppúgy a keveseké maradt, mint a világháború előtt és alatt. Az oktatási statisztikák – különösen a felsőoktatásé – továbbra is lassú növekedést mutattak.
- *1960-70 között:* az intenzív növekedés szakasza. 1960 körül fejeződtek be a világháborús helyreállítási periódusok Németországban, Olaszországban és Japánban. Ekkortól a lassuló gazdasági fejlődés már nem az egyre több munkaerő bevonására alapozódott, hanem az egyre intenzívebb és termelékenyebb munkára. A lassuló gazdasági növekedés munkaerőt szabadított föl, és megjelent a munkanélküliség is, különösen az ifjúság körében. Logikusnak látszott az ifjúság egyre szélesebb csoportjait bevonni az oktatásba, mintegy ott “parkoltatni” őket. Ez vezetett az oktatási növekedés gyorsuló szakaszához.

Az oktatásgazdaságtani magyarázatok lényegében a második világháborút követő gazdaságtörténelemben ágyazzák bele az oktatási expanzió történetét Európában. Úgy tüntetik föl, mintha az expanzió alapját a gazdasági helyreállítások teremtették volna meg. Az oktatási rendszereket – az egyszerűség kedvéért – a munkaerő “parkoló pályájának” tekintik, amely szükség szerint szívhatja föl a fölöslegessé vált ifjúsági munkaerőt, vagy pedig bocsáthatja ki a szükségesnek mutakozó munkavállalókat.

Oktatáspolitikai magyarázatok. Míg az oktatásgazdaságtani magyarázatok az oktatási expanziót lényegében a szakképzés expanziójának írják le, az oktatáspolitikai magyarázatok – sokkal inkább – a demokratikus átalakulás terepeként fogják föl az oktatást. Ebben az értelemben az oktatási expanzió oka az a demokratizálódási folyamat, amely ugyancsak a világháborút követően ment végbe Európában és az európai oktatási rendszerekben. E változások szakaszait röviden így foglalhatjuk össze.

- *1970-: baloldali kormányzatok hivatalba kerülése Európa-szerte, főként az NSZK-ban.* A baloldali pártok és kormányzatok egyik ismert jelszava a “jóléti állam” volt; ennek kiépítését állították társadalompolitikájuk központjába. A jóléti állam gondoskodásának fő területei – amelyeken az egyenlőséget megteremteni, vagy legalábbis közelíteni hivatott volt, az oktatásügy, az egészségügy és a szociálpolitika.

Ettől az időszaktól kezdve az oktatásügy az országos politikák szintjére emelkedett. Megkezdődtek azok a társadalmi elemzések, amelyek a hátrányos helyzetre, a társadalmi mobilitásra és az iskolai esélyegyenlőségre vonatkoztak. Megindultak azok az oktatási reformok, amelyeknek során a szelektív iskolarendszereket föl akarták számolni, és az egységes oktatás föltételeit megteremteni minél hosszabb időszakra mennél több fiatalnak. (Mintául a svéd oktatási reformok szolgáltak. Ezeknek az oktatási reformoknak az alkalmából alakította ki Margaret Archer az oktatási rendszerek változásának ismert stop-go modelljét.) A politikatörténeti magyarázatok szerint ez az új egyenlősítő, esélyteremtő oktatáspolitikai tükröződik az európai oktatási statisztikákban – különösen a középfokú, majd pedig a felsőfokú oktatás statisztikáiban –, amelyek 1960-70 között fordultak át a lassú növekedés szakaszából a gyors expanzió szakaszába.

- *1980-: kisebbségi csoportok bekerülése az oktatási rendszerekbe.* Az 1970-es években végbemenő oktatási reformok eredményeképpen olyan társadalmi csoportok vonódtak be az oktatásba, amelyek eddig ismeretlenek voltak az adott oktatási szinteken.

Közülük az ún. “első generációs” fiatalok a legismertebbek. Vagyis azok a munkás származású fiatalok, akiknek a szülei még nem végezték el a (közép)iskolát. A sok kutatási eredmény közül említsük pl. Marsden (1966) könyvét. A kor egyik irodalmi szintű tükörkép az angol popénekes, Sting (1951-) onéletrajza.

Kevésbé ismert, de nagy tömegű és hátrányos helyzetű csoport volt a nők csoportja. Az összehasonlító kutatások kevésbé tartják számon, pedig társadalomtörténeti jelentőségű fejlemény: ebben az időszakban kerültek be a (közép)szintű oktatásba a lányok és nők nagy tömegei Európában is.

További nagy csoportokat jelentettek a különböző rendű-rangú “hátrányos helyzetűek”, főként akik szociálisan minősültek annak (területileg, kulturálisan vagy anyagilag hátrányos helyzetűek). A hátrányos helyzet kutatása is ekkor vált oktatáspolitikai horderejű témává (egyik korabeli összefoglalását lásd: Kozma 1975).

- *1990:- az 1989/90-es politikai fordulat hatásai.* Az (európai) oktatáspolitikában a kellenél kevésbé szokás hangsúlyozni az 1989/90-es politikai fordulat oktatásügyre gyakorolt hatásait. Rendszerint úgy könyvelik el, mint Európa keleti régiójának vagy egy ország csoportjának a problémáját (Watson, Kozma 2004). Holott kimutatható, hogy nemcsak Európát rázta meg, hanem a világpolitikát is átrendezte. Oktatásügyi hatásai ma még jobbra föltérképezetlenek. Az oktatási expanziót legalábbis a következők érintették.

A határok megnyílásával annak a neoliberális oktatáspolitikának az elterjedése, amely az 1980-as évektől jelen volt Nyugat-Európában és Észak-Amerikában, és amely az oktatási expanziót különböző, elsősorban pénzügyi eszközökkel lassítani kívánta (Apple 2001)

A politikai fölszabadulással és a nemzetközi szervezetekhez csatlakozással együtt Európa keleti felének a fölzárkózása az oktatásügyi expanzióhoz.

Európa keleti felében az oktatási expanzió mintegy másfél évtizeddel elmaradt; most azonban ugrásszerűen megindult.

A politikai elbizonytalanodás légkörében olyan, eddig rejtett, lappangó oktatásügyi kezdeményezések gyors megvalósítása, amelyeket az adott politikai rendszerek eddig nem támogattak vagy akadályoztak. (Jellegzetesen ilyen kezdeményezés volt Dél-Afrikában az oktatási rendszer demokratizálása, Európában pedig a kisebbségi felsőoktatások megszervezése az 1990-es évtizedben.)

Emellett beléptek az első (1970 körüli) tömegméretű képzésből kikerültek gyerekei is a közép- és felsőoktatásba. Ez az 1990-es évtizedben a (felső)oktatásban egy második növekedési szakaszt hozott.

Az oktatáspolitikai magyarázatok folytatják az oktatásgazdaságtani magyarázatokat; amennyiben az oktatási expanziót visszahelyezik a XX. század második felének gazdaság- illetve politikatörténetébe. Az oktatás expanziója, társadalmunk nagy oktatáspolitikai kihívása a történelembe nyúlik vissza, és az elmúlt fél évszázad gazdasági és politikai föltételei erősítették föl, adtak modern formát neki.

*

Az oktatás tömegesedése – az iskolába járók növekvő száma és aránya, az egyre több és mind magasabb iskolai végzettségek – olyan társadalmi “kihívás”, amellyel minden modern oktatáspolitikának szembesülnie kell. Ebben a fejezetben a tömegesedés jelenségét mutattuk be, és megpróbáltuk a folyamatot értelmezni, magyarázni is.

Az oktatási expanzióknak két oldala van – a társadalmi oldal és az oktatásügyi oldal -, s ezek egymást erősítik. Több fiatal jelentkezése nyomást gyakorol az oktatáspolitikára, hogy a hálózatot és az oktatási rendszert bővítse. A bővebb oktatási hálózat, a kevésbé szelektív oktatási rendszer pedig mintegy magával húzza a mind több és több jelentkezőt.

Ez a folyamat a XX. század második felében folyó oktatáskutatások egyik kitüntetett tárgyává vált. Az európai kutatások (Archer) elsősorban a kontinens valóságát tükrözték és értelmezték. Az amerikai kutatások (Meyer) pedig kiterjesztették a növekedés vizsgálatát a világ többi régiójára is. Ezekből a kutatásokból kiderült, hogy világot átfogó folyamatról van szó, amely szinte elszakad a gazdasági és politikai adottságoktól. Az expanzió világszerte hasonló jelenségeket és “törvényszerűségeket” mutat.

E törvényszerűségeket az oktatásstatistikusok, oktatásszociológusok, oktatásgazdászok és oktatáspolitikusok különféleleképp magyarázzák. Az oktatásstatisztikai magyarázat olyan szabályosságokat fedez föl az oktatás növekedésében, mint amilyeneket más társadalmi magatartások változásaiban is dokumentálni lehet (S-görbe). Az oktatásszociológusok a középosztályosodás folyamatát látják benne, amelyhez az oktatási rendszerek “hiteleket” (*credential*) adnak. Az oktatásgazdászok a bővülő oktatásban az ifjúsági munkaerő parkoltatását mutatják be, az oktatáspolitikusok pedig az oktatási rendszerek demokratizálódásának állomásaként írják le az oktatási rendszerek expanzióját.

Hivatkozások

- Apple, M. W.: "Comparing neo-liberal projects and inequality in education." *Comparative Education* 37, 4:409-23, 2001.
- Archer, M. S. (szerk.): *The Sociology of Educational Expansion*. London etc.: SAGE, 1982.
- Archer, M.: *Az oktatási rendszerek expanziója*. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1988.
- Besenyei L.-Gidai E.-Nováki E.: *Előrejelzés, megbízhatóság, valóság*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1982.
- Bourdieu, P.: Osztályhelyzet és osztálypozíció. In: Ferge, 1971:402-432.
- Craig, J.: Education expansion in Norway. In: Archer S M ed: *The Sociology of the Education Expansion*. London: SAGE 1982, pp. 402-432
- Erdész T., Tóth J.: A tanulói potenciál távlati tervezése. In: Kiss Á. et al. eds: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1968*. Budapest: Akadémiai 1968, pp. 402-432
- Forsyth R. K.: *Társadalmunk és középiskolája*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1988.
- Green, T. F. et al. *Predicting the Behavior of the Educational Systems*. Syracuse: University Press
- Jackson, B.-Marsden, D.: *Education and the Working Class*. Harmondsworth: Penguin, 1966.
- Jánossy F.: *A gazdasági Fejlődés trendvonala és a helyreállítási periódusok*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1966.
- Jonasson, J. Studying the education expansion. Paper for the XVI CESE Conference, Copenhagen, 2004
- Kozma T.: *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1975.
- Kozma T. (szerk.): Kisebbségek Közép-Európában. *Educatio* 9, 2: 205-432, 2000. (tematikus szám).
- Marx Gy.: *Gyorsuló idő*. Budapest: Gondolat, 1966.
- Merton, R. K.: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest: Gondolat, 1980.
- Meyer, J. W. és Mitter, P.: "World expansion of mass education 1870-1970." *Sociology of Education* 65, 2:128-149.1992.
- Nagy J.: *Az iskolafokozatok távlati tervezése*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1970.
- Polónyi I.-Tóth J.: *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest: Új Mandátum, 2001.
- Ramirez, F. O.: *Comparative education: The social construction of the modern world system*. Stanford University: Institute for Research and Educational Finance and Governance, 1980.
- Stock M., Reisz R. 2004 "Hochschulexpansion in den Ländern West-, Mittel- und Osteuropas." *HoF-Berichterstattung* 2004, 1: 1-2
- Trow, M. A.: "Problems in the transition from elite to mass higher education." *Policies for Higher Education*. Paris: OECD, 1974.
- Trow, M. A.-Nybom, Th. (szerk.): *University and Society: Essays on the Social Role of Research and Higher Education*. London: Kingsley, 1991.
- Watson, K.-Kozma T. eds: Political Transition and Educational Change in Eastern Europe. *International Journal of Educational Development* 22 (2004), 1: 1-120 (tematikus szám)

Ajánlott irodalom

- Andorka R.: A társadalmi jelzőszámok tükrében. In: Andorka R. – Kolosi T. – Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi Riórt 1996*. Budapest: TÁRKI – Századvég.
- Beck, U.: *A kockázat – társadalom: út egy másik modernitásba*. Budapest: Századvég Kiadó, 2003.
- Bukodi E.: Társadalmi mobilitás Magyarországon, 1983–2000. In: Kolosi T. – Tóth I. Gy. – Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi ríort 2002*. Budapest: TÁRKI – Századvég.
- Halász G.: *Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1991.
- Kozma T.: *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum, 2004.
- Ladányi J. – Csanádi G.: *Szelekció az általános iskolában*. Budapest: Magvető Kiadó, 1983.

- Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom: szöveggyűjtemény*. Budapest: Pécs: Dialog Campus, 2003.
- Trow, M. A.-Nybom, Th. (szerk.): *University and Society: Essays on the Social Role of Research and Higher Education*. London: Kingsley, 1991.
- Trow, M. A.-Nybom, Th. (szerk.): *University and Society: Essays on the Social Role of Research and Higher Education*. London: Kingsley, 1991.
- Vukovich G.: Főbb népesedési folyamatok. In: Kolosi T. – Tóth I. Gy. – Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport 2002*. Budapest: TÁRKI – Századvég.

Ábrák

- 3.1 Az oktatás tömegesedése
- 3.2. Összefüggés a részvételi arány és az oktatás haszna között (Pusztai Gabriella nyomán)
- 3.3. Felső és alsó burkológörbék (Besenyei et al 1982 nyomán)

4 Demográfiai kihívások

Az előző fejezetben a tömegesedéssel mint oktatáspolitikai kihívással foglalkoztunk. Arra mutattunk rá, hogy a növekvő társadalmi igények az oktatással szemben mintegy szétfeszítik az oktatás adott kereteit – és ez világszerte így van. Sőt, ha a korosztályok abszolút száma hullámszik is – átmenetileg például csökken –, az igények növekedése akkor is tovább tart; vagyis a megfelelő korúak közül egyre többen akarnak belépni a középfokú vagy felsőfokú oktatásba. Ez a növekvő társadalmi igény kikerülhetetlen nyomást gyakorolt minden ország oktatási hálózatára, és erre a nyomásra minden ország oktatáspolitikusainak így vagy úgy, de válaszolniuk kell.

Mindez azonban csak ott és addig igaz, ameddig a népesedési viszonyok nagyjából változatlanok maradnak; vagyis ameddig nagyságrendileg hasonló számú fiatal lép az iskolás korba. Az ezredfordulóig az európai régió népessége lényegében növekvő volt; legfőljebb egy-egy demográfiai hullám zavarta meg a növekedést. Az országokon, illetve Európán belüli átrendeződések – vándorlások és költözések, illetve a politikai határok megváltozása 1920-ban – ugyan változtattak az iskolás korúak számán egy-egy ország iskolahálózatán belül, de a növekedés mégis folytatódott. Ebből következően az oktatási rendszerek tömegesedésének végső soron népesedési okai voltak: ha az oktatás (alapfokon vagy középfokon) általánossá válik, akkor a tanuló létszámok már nem igény- vagy politikafüggők, hanem egyszerűen a népesedés függvényeivé válnak.

Mi történik azonban akkor, ha az ország vagy a régió lakosságának száma tartósan csökkenni kezd – ha valamelyik térség folyamatosan kiürülni látszik? Megfordulnak a tömegesedés folyamatai az oktatásban éppúgy, mint, mondjuk, a városok vagy a mezőgazdasági térségek elnéptelenedésében tapasztalhattuk? Mihez kezdhetnek az oktatáspolitikusok ebben a helyzetben? Ezzel a kérdéssel – a demográfiai kihívással – foglalkozunk ebben a fejezetben.

Először a Föld és benne a mi régióink, Európa nagy demográfiai fordulatát mutatjuk be. Azután azzal a nálunk új jelenséggel és következményeivel foglalkozunk, amelyet vándorlásnak, idegen szóval migrációnak nevezünk. (Külön foglalkozunk a Kárpát-medence migrációjával, amely, mint látni fogjuk, kicsiben visszatükrözi az európai, és bennünket közvetlenül érint.) Végül mindennek oktatáspolitikai kihívásával, az ún. multikulturalizmussal szembesülünk, amelyből új nevelési szemléletmód, egy másfajta nevelési filozófia, az interkulturális nevelés következik.

A demográfiai fordulat

A világhelyzet. A Föld népességnövekedését a 4.1 ábrán mutatjuk be. Az ábra a Föld lakosságának abszolút számát mutatja a XX. század második felében. Ez a szám egyenletes növekedés mutat. Míg 1950-ben a Föld lakosságának száma mintegy 2,5 milliárd volt, addig 2000-ben meghaladta a 6 milliárdot. Vagyis egy fél évszázad alatt a Föld népessége csaknem a háromszorosára nőtt.

4.1 ábra: A Föld népessége

Az ábrán nem látszik – mert a megfigyelés időszaka ehhez rövid –, hogy mindez egy gyorsuló növekedés része. Ha logisztikus görbét tudnánk szerkeszteni a Föld

népességének történeti adataiból, akkor kitűnne, hogy ez a szakasz az S-görbe gyorsuló szakasza, valahol az eddigi megfigyelések csúcsán helyezkedik el. A demográfiai irodalomból pedig azt is tudjuk, hogy ez a gyorsulás már száz évvel ezelőtt is fejtörést okozott a demográfusoknak és a politikusoknak: mi lesz akkor, ha a Föld túlnépesedik. Ezzel a kérdéssel nemcsak az angol Malthus (1982) szembesült, hanem a világháború óta az ENSZ demográfiai bizottsága is újra meg újra fölhívja rá a közvélemény és a politikusok figyelmét. Az ismeretterjesztő irodalomban (Kovács J. 1969) elnevezték “népességbombának”, amely időzítve van, és már “ketyeg”.

Az 1970-es években azonban új fölismerés kezdett terjedni a demográfusok és a társadalompolitikusok körében: az, hogy a világ népességének növekedése korántsem egyenletes és korántsem folyamatos. Egyes térségekben és egyes időpontokban eléri a “záró népességet” – vagyis azt a létszámot, amelyen túl a népesség már nem növekszik, hanem csupán reprodukálja önmagát. Azokban a térségekben, amelyekben ez a fejlődési szakasz bekövetkezik, a növekedés már nem folytatódik, hanem stagnálásba fordul át. A Föld néhány régiójában – például Európában, illetve Európa néhány térségében – az 1970-es évektől ez a zéró növekedés fokozatosan bekövetkezett.

Ha a népességnövekedést logisztikus görbével ábrázoljuk, és ennek a görbének a “természetét” vagy “viselkedését” elemezzük, ez a fejlemény törvényszerűnek tűnik. Ami váratlan, az mindig az, hogy hol következik be a töréspont, és hol fordul át a korábbi gyorsuló szakasz a stagnáló szakaszba. Pontosabban, hogy az átmeneti demográfiai hullámok még mindig a tartós növekedés szakasz belül vannak, vagy egy újabb trend megjelenései. A Római jelentés (1972) elsőnek rögzítette a nagyközönség és a társadalompolitikusok számára, hogy Európa a népességnövekedésnek ebbe az új szakaszába lépett.

A fejlődő világ helyzete. A fejlődő világ népessége eközben még mindig gyorsan nő. A 4.2 ábrán ez a különbség a fejlődő és a fejlett világ népesedése között drámaian tükröződik. A tükröződés azért ilyen drámai, mert az ábra hatszáz év adatait tartalmazza 1650-2250 között (1650-2000 között tényadatok, azután azonban előreszámítások). (Ld. Vukovich 1999) Eszerint az ábra szerint a Föld népességnövekedésének lassú szakasza 1850, illetve 1950 körül zárult; akkortól gyorsulva növekszik.

Az előreszámítás 2050-ig többé-kevésbé még megbízható, mivel a 2050-ben élők egy része 2000 táján már megszületett. Onnantól kezdve azonban már csupán az eddigi tendencia előre vetítését tartalmazza ez az ábra. Az ábra szerkesztői jól láthatóan azzal számoltak, hogy 2050-ben a fejlődő világ eléri a záró népességet, amit egy vízszinten egyenessel jelöltek. Odáig azonban a fejlődő világ népessége gyorsuló módon növekszik, és ez a növekedés talán majd csak 2050 körül kezd lassulni. Az olló tehát a fejlett és a fejlődő világ népességszáma között épp ebben az időszakban nyílnék ki drámaian. Nyilvánvaló azonban, hogy ez nem annyira tudományos megállapítás, mint inkább szemléltetés és figyelemfölvívás. A világ két alapvetően különböző részre szakad szét demográfiai szempontból: a fejlett világ népessége stagnál, a fejlődő világ népessége pedig sokszorososan fogja felülmúlni. Ez a 4.2 ábra tulajdonképpeni üzenete.

4.2 ábra: Fejlett és fejlődő világ népessége.

A fejlett világ helyzete. Ebből az egyenlőtlen népességnövekedésből az következik, hogy a fejlett világ – demográfiai értelemben – fokozatosan visszaszorul a fejlődő világgal szemben.

Miközben a Föld ezen régióit fejletteknek nevezzük civilizációjuk (modernizációjuk, technikai haladásuk) értelmében, aközben a fejlődő régiókban egyre nagyobb embertömegek jelennek meg, sokkal alacsonyabb gazdasági és környezeti színvonalon. Miközben a gazdasági termelés mind nagyobb hányada a fejlett világ befolyása alá kerül, aközben a fejlődő világ a népesség növekvő hányadával rendelkezik. Ez társadalmi feszültségekhez és robbanásokhoz vezet.

Régióink, Európa helyzete ebben az összefüggésben különösen kirívó. Részesedését a Föld népességéből 1800-2050 között a 4.3 ábra mutatja. Leolvasható róla, hogy Európa a Föld népességének egyre kisebb részét adja, és ez az arány rohamosan csökken (20 százalékról mintegy 5 százalékra).

4.3 ábra: Európa részesedése a világ népességéből

A 2000-es népszámlálások szerint a 450 milliós Európai Unió korfája többé már nem a korábban jellegzetes karácsonyfa alakját mutatta. Sokkal inkább emlékeztetett egy olyan bokorra, amelyet gömb alakúra nyírtak. Ez az eddig szokatlan forma abból adódott, hogy legtöbbször a 30-45 éves korúak voltak. A 20-30, illetve a 45-55 évesek száma azonban már csökkent, és hasonlóképp csökkent nemcsak az idősebbek, hanem a fiatalabbak száma is. A 0-4 évesek körülbelül annyian voltak, mint a 60-65 évesek! Míg az idősebb korosztályok száma nagyobb volt, mint a korábbi népszámlálások idején, addig a gyerekek száma egyre kisebb. Ha ez a tendencia folytatódik, akkor – a demográfusok szerint – egy a talpáról a csúcsára állított, fordított karácsonyfa alakú demográfiai korfája lesz az Európai Uniónak. (Az új csatlakozók ennek kialakulását nem akadályozzák meg, legföljebb csak lassítják.)

Európa az újkor hajnalán - pontosabban: az európai újkor hajnalán, hiszen csak mi, európaiak számítjuk innen a saját újkorunkat – kiáramoltatta a népességét. Az európaiak "fölfedezték" a Föld addig ismeretlen pontjait (pontosabban: azokat a pontokat, amelyeket ők akkor még nem ismertek). Föltérképezték a "fehér foltokat" (vagyis ami az ő térképeiken még nem volt berajzolva). Behajózták a világot, különösen azok az európai népek, amelyek tengerek partján vagy a kontinentális folyók mentén éltek, hisz a víz járhatóbb útnak bizonyult, mint a szárazföld. Áttelepültek, és benépesítették a Föld sok táját, ahol előttük nem, vagy csak véletlenül fordult meg "fehér ember" (azaz európai). Ezt mutatja részesedésük a Föld népességéből, vagyis hogy az európaiak a Föld népességének az egyötödét tették ki. Kétszáz év alatt arányuk sarkalatosan megváltozott, az előbbinek töredékévé fordult. A Föld népessége hatalmasra növekedett, amiben az európaiak aránya eltörpül.

Az 1990-es évektől kezdve azonban kontinensünk népesedése nem egyszerűen a zéró növekedést érte el (magyarán: nem növekedett tovább, hanem stagnált a népességszám). A demográfia egész eddigi trendje fordult meg azzal, hogy a népesség nem növekedett Európában, hanem fogyásnak indult.

Korábban is már ismertek voltak azok az országok, térségek, amelyben az ott lakók száma nemcsak stagnált, hanem fogyott. Az 1980-as évektől stagnált pl. Európa központi területeinek természetes szaporodása (pl. Németország, Franciaország). Ezt a stagnálást, illetve fogyást azonban mindig kiegyenlítették a peremvidékek, ahol nagyobb volt a népszaporulat (pl. Olaszország déli része vagy Írország). 1990-től azonban ezeken a vidékeken is bekövetkezett a zárónépesség, illetve a

népességfogyás. A 2000. év egyik nagy népszámlálási meglepetése Szicília, Írország vagy a Balkán népességfogyása. Európa lakossága csökkenni kezdett.

Mit jelenthet mindez a közeljövőben? Hogyan változtatja meg Európa helyét a világban, az európai országok egymáshoz viszonyított helyzetét, népesedésüket, társadalom- és oktatáspolitikájukat? A népességfogyás egyik, bennünket most érintő következménye a hagyományos "jóléti államok" finanszírozásának lehetetlenné válása. A csökkenő európai népesség korszerkezete – arányaiban egyre több idős és egyre kevesebb fiatal – lehetetlenné teszi, hogy a fiatal korcsoportok befizetéseiből az idősebb korcsoportok, sőt az egész társadalom jóléti szolgáltatásait fizetni lehessen. Ezzel megrendül az újraelosztási rendszer, amely a XIX. század második felében alakult ki, és amelyet jellegetesen európai modellnek tartanak.

Az oktatásügy, kultúra, egészségügy és szociális háló - benne mindenekelőtt az állami nyugdíjrendszer –, közlekedés, hírközlés és az egész infrastruktúra Európában nem piaci, hanem közösségi alapon szerveződött. Vegyük például az általános népoktatást. Ennek elrendelésében és kötelezővé tételében a (nyugati) keresztény egyház, majd a funkcióit átvevő abszolutista állam működött közre. Az államilag fönntartott intézményhálózat és az államilag képzett, majd pedig alkalmazott pedagógusok a mindenkori állami költségvetés jelentős kiadását képezték. E kiadások (meg a többiek) fedezete a munkaképes korúak befizetéseiből állt össze (hacsak nem nemzetközi bevételekből, pl. gyarmatokról). Fokozottan így alakult ez Európában 1945 után, amikor egyrészt elvesztették gyarmataikat, másrészt kiépítették az említett jóléti államaikat. A csökkenő létszámú fiatalabb korosztályok befizetései azonban egyre kevésbé fedezték a jóléti állam kiadásait, az oktatásügyet éppúgy, mint az idősök nyugdíját. A XX. század végére ez látványos kríziseket okozott, és egyik oka lett az új politikai filozófiának, amelyet neoliberalizmusnak neveznek.

A Föld népességének növekedése folytatódik, mégpedig gyorsuló ütemben. Ez a XX. század folyamán fenyegető demográfiai jóslatokra adott okot ("népességbomba"). Új jelenség azonban, hogy a világ egyre több térségében a növekedés előbb stagnálásba, később pedig népességszökkenésbe fordul át. A fejlett világ lakosság száma csökken vagy stagnál, miközben a fejlődők népességszáma exponenciálisan növekszik. Az ebből következő feszültségek egyrészt lehetetlenné teszik a fejlett világ jóléti államának folytatását, pl. az ingyenes és általános oktatást. Másrészt pedig egyre fokozzák a feszültséget a világ fejlett és fejlődő része között.

Migráció

Modern népvándorlás. Erre a feszültségre az egyik válasz a vándorlás (migráció). Az a drámaivá növekvő különbség, amelyet az imént a fejlődő és a fejlett világ népességének számbeli és növekedésbeli különbségéről bemutattunk, folyamatosan kiegyenlítődsre törekszik a népesség területi átrendeződései révén. A túlnépesedett régiókból a népességhiánnyal küszködőkbe folyamatosan áramlanak át a népesség kisebb-nagyobb csoportjai.

A demográfiában emigrációnak a kivándorlást, immigrációnak pedig a bevándorlást nevezik. A jelenség korántsem ismeretlen az emberiség történetében. Vándorló csoportok – kivonulók, kalandozók, honfoglalók – újra meg újra megjelentek a történelem színpadán, hogy markánsan meghatározzák az emberiség egy-egy történeti

fordulóját. A népvándorlások tehát történeti jelenségek, fejlemények. A különbség a történeti migráció és a modern kori migrációk között a tömegességben van. Ezt a tömegméretű vándorlást egyrészt a demokratizálódó politikai viszonyok teszik lehetővé (lezárt határok megnyitása, vasfüggönyök eltávolítása), másrészt pedig a közlekedés fejlődése. Főként azonban az a körülmény, amelyet az előző alfejezetben mutattunk be. A feszültség a fejlődő és a fejlett világ népességének eltérő arányai miatt egyre növekszik; ezt a feszültséget a migrációk ideig-óráig enyhítik, aktuálisan levezetik.

Az európai történelem nagy migrációi síkságokon, főként azonban vízi utakon folytak. Ezért az európai migrációk története nagyrészt hozzáköthető a vízparti térségekhez.

Így kezdődött az emberiség kultúrája és civilizációja a folyók mentén (folyómenti birodalmak a történelmi kor hajnalán). Így virágzott föl, majd pedig lehanyatlott a Földközi-tenger partvidéke, megteremtve a mediterrán kultúrát. Ennek történeti szakaszai markánsan megjelennek az európai kontinens ó- és középkori történetében. Hasonló fölvirágzása, majd pedig hanyatlása volt Észak-Európa történetének a Balti-tenger partján (Hanza-városok, balti kereskedelem, balti hódítások és kultúrák). Az újkor története, mondja Felipe Fernandez (2001), az atlanti térség, azaz az Atlanti-óceán nyugati és keleti partvidékének a története. Azok a városok, államok és gazdasági térségek emelkedtek föl a XV-XX. század között, amelyek ebben a térségben feküdtek. Ebben az értelemben az újkor eseményeit ennek az atlanti térségnek az eseményei határozták meg.

Az emigráció mintái. Abban az időszakban, amikor Európa viszonylag túlnépesedett volt, megindultak a földrajzi fölfedezések és gyarmatosítások – vagyis az európai népesség kirajzása. E kirajzások és gyarmatosítások más és más mintát követtek, és más-más ideológiákra hivatkoztak. Ennek következtében a gyarmatosított országok gazdasági, politikai és oktatásügyi viszonyai is másként és másként alakultak. Ezek a minták és ideológiák a következők.

- *A kereszténység terjesztése (a spanyol-portugál minta).* A spanyol-portugál gyarmatosítás a keresztény térítés jegyében történt (minthogy az európai nemzetudatok a XV-XVI. században, e gyarmatosítás fő korszakában még kialakulatlanok voltak).
- *A kereskedelem és gazdasági élet szabaddá tétele, szabad piac (a brit minta).* A brit gyarmatosítások nem dinasztikus hódítások voltak. A gyarmatosítók mint kereskedők jelentek meg, a modernizálás pedig a piacok fölszabadítását, a különböző monopóliumok megtörését és rombolását jelentette.
- *Az állam (adminisztráció) megszervezése (a francia minta).* Modernizálás az állam (állami igazgatás, központi kormányzás) megszervezése révén – ez a francia minta jellegzetessége. Itt a meghódítottak fölé államot igyekeztek szervezni, ami az állami adminisztráció kiterjesztésével, illetve a francia központ alá- rendelésével vált egyenlővé.
- *A nép fölszabadítása elnyomói alól (az orosz minta).* Az orosz gyarmatosítás szárazföldi hódítás: elsődleges célpontja Szibéria. Az itt, valamint Eurázsia középső részein (Kaukázus, Altáj) található nomád népek meghódítása elsősorban a fölszabadítás és a politikai modernizálás jelszavával történt.

- *A jólét elterjesztése és általánossá tétele (globalizálás, az amerikai minta).* Bár az amerikai gyarmatosítás jelentős részben a volt brit gyarmatok átvételéből állott (különösen 1944 után), ennek a mintának is megvoltak a maga jellegzetességei. E jellegzetességek mindenekelőtt az Egyesült Államok gazdasági potenciáljának megnövekedéséből, valamint szintén a történelmi körülményekből adódtak.

Immigráció. A XX. század második felére Európa népesedése helyzete a világban fokozatosan megváltozott. Ezért egyre kevésbé képes népességet kibocsátani, viszont egyre több bevándorlóra van szüksége ahhoz, hogy történetileg kialakult szervezeteit és politikáját fönntarthassa. A világháború befejezésétől kezdve megindul és gyorsuló mértékben folytatódik Európába a beáramlás.

- *A népesség a mezőgazdasági vidékekről az urbanizálódó térségek felé irányul.* Ennek a népességmozgásnak az eredményeképpen ezen a kontinensen is kialakulnak a városi összenövés, a konurbációk. Ez a folyamat Európai valamennyi régiójában megfigyelhető.
- *A világháborút követő határrendezések következtében a lakosság a határvidékek felől az államok középpontjai felé költözik.* A határvidékek fokozatosan elnéptelenednek, illetve fokozatosan peremvidékekké válnak.
- Részben a háború, részben pedig az újjáépítések következtében *a népesség a kontinens peremvidékeiről a centrumok felé mozog.* Ez látványos menekülésekben, lakosságcserekből is megnyilvánul.
- Az egész kontinensen belül a népesség mozgása *keletről nyugatra, illetve délről északra folytatódik.* Azokban a térségekben a leglátványosabb, ahol ezeknek a mozgásoknak nincs vagy csak kevés a politikai akadály.
- A kontinensen kívülről megjelennek a *vendégmunkások*; elsősorban a volt gyarmattartó országokban és elsősorban a volt gyarmataikról. Közép-Európa pedig Délkelet-Európa, illetve a Közel- és Közép-Kelet célpontjává válik.

A bevándorlás különféle formái az ingázások, beköltözések, betelepülések stb. A vendégmunkások és időszakos munkavállalók természetesen nem úgy esnek a latba, mint a betelepülők és a tartós bent élők. Mindez bonyolultabbá teszi a demográfiai hiányok és többletek megállapítását.

Mindeddig nem ejtettünk szót a bevándorlások – általában a vándorlások – emberi oldaláról, holott közösségi szinten ezek a legfontosabbak. A sok illusztráció közül – amelyek közt nomád törzsek éppúgy szerepelnek, mint a deportálások és népességcsereik üldözöttei vagy a tévelygő gyerekfalkák –, legtöbbször Dorothea Lange “Bevándorló anya” című fotójára szokás utalni, amely 1936-ban készült (tehát még a háborús pusztításokat megelőzve, az amerikai kontinens bevándorlói között). A vékony, elkínzott arc, a depressziós testtartás és a céltalan, kiüresedett tekintet talán valamennyit – még ha egész keveset is – tükröz abból a fájdalomból és elveszettségéből, amely a vándorlás “egyéni ára”.

Ezek a mozgások számszerűen nem elégségesek ahhoz, hogy ténylegesen pótolják Európa növekvő népességvesztését. Az előrejelzések szerint másfél évtized alatt mintegy 150

millió bevándorlóra volna szükség ahhoz, hogy a kontinens demográfiai egyensúlyát meg lehessen tartani. Bár ezzel a számmal vitatkoznak, arra alkalmas, hogy érzékeltesse a demográfiai hiány méreteit.

Migráció a Kárpát-medencében: Magyarország esete. A Kárpát-medence, a kontinens egyik jellegzetes régiója, a migráció hasonló vonásait mutatja, mint amelyeket az egész kontinensre kiterjedően már bemutatunk. Tóth Pál Péter (1993) szerint a kisebbségek, népességcserék és bevándorlások kérdését nem is lehet egymástól elválasztani itt. Csak akkor érthetjük meg ezeket a sokat emlegetett fejleményeket, ha visszahelyezzük őket a Kárpát-medence demográfiai történetébe.

- A Kárpát-medence történetileg az európai (eurázsiai) népmozgások egyik célpontja.
- A medencén belüli népességmozgás a hegyvidékekről az Alföld felé irányult (a medence vízgyűjtő területe). Ez a folyamatos mozgás tette lehetővé, hogy a medence közepét a XV-XVI. század fordulójára a népesség többé-kevésbé kitöltötte.
- A török hódításokkal a medencét nagyjából kitöltő népesség (zömmel magyarság) megroppant. A XVIII. századtól kezdve az utánpótlás nemcsak a medencén belülről történt, hanem népességtelepítések révén a medencén kívülről, elsősorban német kirajzások révén.
- A medencén belüli államalakulatok ennek következtében sem támaszkodhattak homogén népességre, hanem vallásilag, nyelvileg és kulturálisan heterogén társadalmi csoportokat kellett egybeszervezniük.

Az európai politika alakulása (Habsburgok és a német egyesítés), a nemzetállamiság megszületése (1848-as forradalmak és szabadságharcok), valamint az első világháborút követő új államok ennek következtében mindig szembesültek az eltérő nemzeti közösségek (kisebbségek) kérdéseivel. A kérdés mindig is a politika egyik égető problémája volt, és napjainkig az is maradt.

Az 1990-es években megindult a medencében lakó népesség fogyása (először a magyarországi demográfiákban, 2000-től azonban a további országok népszámlálásában is érzékelhetően). Mindennek következtében a Kárpát-medence, ismét a bevándorlás célpontjává vált. E bevándorlás fő csoportjai: a cigányság, a magyarság (a medence peremvidékeiről), illetve a Kárpát-medencén kívüli csoportok (a Balkánról, a Közel-Keletről, a kríziskörzetekből, illetve délkelet-ázsiai kirajzásokból).

A kárpát-medencei vándorlások folyamatos társadalmi és politikai feszültségeket gerjesztenek. E feszültségek jól ismertek a vonatkozó szakmai irodalomból. A 4.4 ábrán egy elgondolkodtató előrejelzést látunk arról, hogy mi történék, ha Magyarországra növekvő számban vándorolnának be nem magyar állampolgárok. A félelemekkel és elvárásokkal szemben, hogy kiszorítják a magyarságot, az ábrából kiderülnek a tények. Ezek szerint még évi 30 000 fő folyamatos bevándorlása sem tudná megállítani az ország népességcsökkenését – legfőképpen csak lelassítaná a népességcsökkenést.

4.4 ábra: Magyarország bevándorlása és népessége

A migráció természetes folyamata a népesség térbeli átrendeződésének – akkor is, ha töménytelen közösségi feszültséggel és egyéni problémával jár. Európa, ezen belül egyes régiók (pl. a Kárpát-medence) történetében jellegzetes mintái alakultak ki és jellegzetes ideológiák kísérték. Ezekben a mintákban és ideológiákban többé vagy kevésbé mindig szerepet játszott az oktatás. Az oktatás ugyanis nemcsak történetileg bizonyult a legfontosabb információáramlásnak és médiának, hanem a mai napig az is maradt. Ezért az a ki- és bevándorlás, amely az európai kontinensen történetileg végbement, alapvetően befolyásolja az oktatást és az azt irányító politikákat.

Migráció és oktatás

A migráció – és közelebbről a migráció Európában, illetve a migráció a Kárpát-medence országaiban – olyan demográfiai kihívás, amelynek számos politikai és oktatási következménye van. E politikákat és pedagógiákat általában jól ismerjük, legföljebb csak nem kötjük össze a népesség átfogó, folytonos, sőt gyorsuló migrációjával. E politikákkal és pedagógiákkal foglalkozunk röviden az alábbiakban.

Kétnyelvűség. Az oktatásügyi kétnyelvűség azt a helyzetet tükrözi, amelybe Európa számos országa került, elsősorban az első világháborút lezáró békekötések eredményeképpen. Ekkor egy sor új nemzetállam született erős, de kisebbségbe szorult nemzeti közösségekkel. Az iskolai kétnyelvűség a XX. század első felében kialakított “válasz” a többségek és kisebbségek együttélésére ezekben a nemzetállamokban. Hagyományosan együtt élő közösségek körülményeire keres megoldást, amelyek fölé új államalakulat szerveződött.

- *A tradicionális modell.* A hagyományos kétnyelvűség – iskolában és iskolán kívül – az alá-fölérendeltséget tükrözi. Valamelyik félnek meg kell tanulnia a másik nyelvét, hogy azon mindketten beszélhessenek. Ennek során jöttek létre a nyelvtvételek és nyelvcserek aszerint, hogy a hódító tanulta meg a meghódított nyelvét, vagy a meghódított vette át a hódítótét. A kétnyelvűség ekkor határeset: azt a köztes állapotot tükrözi, amikor mindkét fél beszél a többségi nyelvet, de a kisebbségi nyelvet is sokan beszélnek még (különféle helyzetekben). Ebben az értelemben a kétnyelvűség az iskolában és az életben a bevezető szakasza az egynyelvűségnek.
- *A “nyelvében a nemzet” modell.* Ez a kétnyelvűség a nemzetállamok születésekor terjedt el Európában, és a fordított fejlődés átmeneti szakaszát jelzi. Az uralkodó (közös) nyelvhasználat mellett kialakul egy másik, és ez a folyamat a közösségi öntudatra ébredésnek is a folyamata egyben. Ez a kétnyelvűség a kulturális autonómia felé vezet, amely elvezethet aztán további (politikai, területi stb.) autonómiáig. Ebben a kétnyelvűségben az anyanyelvi iskoláknak lesz fontos szerepük.
- *A föderális modell.* A kétnyelvűség és kétnyelvű oktatás föderális modellje szerint ezek az autonómiák egymás mellett élnek. A két- vagy többnyelvűség egyszerűen azért kell, hogy az egyik autonóm közösség tagjai megértésék a másik autonóm közösség tagjait, kommunikálni tudjanak velük. Az autonómiákon belül nincs kétnyelvűség (kétnyelvű iskola, kétnyelvű oktatás); a kommunikálás nyelvét csak mint idegen nyelvet oktatják. A kétnyelvűség csak az egészre vonatkozik, az egyes részekre nem (pl. Svájc vagy Belgium példája).
- *A jóléti modell.* Itt a kétnyelvűség emberi jog, és azért kell oktatni, hogy mindenki élhessen is ezzel a joggal (hogy ti. anyanyelvén kifejezheti magát). Ebben a felfogásban az

állam szerepe nem az, hogy képviselje és megjelenítse a közösség egységét, hanem hogy biztosítsa a joggyakorlás lehetőségét. Az anyanyelv itt a jogos önkifejezés eszköze – egy társadalomban, amelyben egyébként valamilyen közös nyelven kommunikálnak.

Ez az utóbbi modell tükrözi azt a helyzetet, amelybe a kontinens 1945 után fokozatosan került. A vendégmunkások, bevándorlók és betelepültek ugyanazt a jogot igénylik maguknak, mint amely joggal a bennszülöttek rendelkeznek, vagyis az anyanyelvük használatához való jogot. Ezt a jogot azonban csak akkor tudják gyakorolni, ha kollektív intézményeik és szervezeteik vannak. Így a jóléti modell az egyéni jogokra hivatkozva vezet el ugyanoda, mint a tradicionális modellek: hogy ti. az együtt élő közösségeket megilleti a saját anyanyelve, iskolája és kultúrája (pl. a németországi törököket, a Nagy-Britanniában élő indiaiakat stb.)

Multikulturalizmus. A bevándorlások növekedésével fokozatosan megváltozik a befogadó térség lakosságának kulturális összetétele. Ahol régebben egy-egy közösség élt – saját kultúrájának intézményei, modelljei és értékei között –, ott most többféle közösség is kialakul, és természetesen mindegyiknek megvan a saját kultúrája. A bevándorlók által alkotott ilyen társadalmakat nevezik multikulturálisoknak.

A kifejezés éppúgy az angol nyelvű szakirodalomból ered, mint a helyzet, amelynek megjelölésére használják. A klasszikus példa az ausztrál társadalom (legalábbis a társadalomtudományi-oktatáskutatási irodalomban.) Nyilvánvaló, hogy Ausztráliához képest az európai kontinens, különösen annak egyes térségei és országai, kulturálisan meglehetősen homogén. Az is kétségtelen azonban, hogy bizonyos régiói és államai fokozódó mértékben vesznek föl multikulturális vonásokat.

A kifejezéssel oktatáspolitikusok gyakran visszaélnak. A kétnyelvű oktatást homogén nyelvi környezetben azzal erőltetik, hogy így válik “multikulturálissá”. A multikulturalizmusról fönt elmondottak segítenek megérteni, mi a különbség az erőltetett kétnyelvű oktatás és a multikulturális társadalmi helyzet között.

A multikulturalizmus kialakulásának lépései a következők.

- “*Beszivárgás*”. A bevándorlás első, lappangva növekedő szakaszát nevezik így. Ebben a szakaszban a beköltözés még csak epizódikus, és nem lehet megállapítani, hogy valóban egy kezdődő migrációról van-e szó, vagy csupán elszigetelt esetekről. Az ennek a szakasznak a kezelésére kialakult politikákat összefoglalóan asszimilációnak nevezzük. Azt értjük rajta, hogy a befogadó közösség – amely túlnyomó többségben van – átadja a bejövőknek a saját, többségi kultúráját, a bevándorlók pedig átveszik a többségi kultúrát (vagyis e kulturális tanulás révén beilleszkednek a többségi társadalomba).
- “*Invázió*”. Ez az elnevezése a bevándorlás második, gyorsuló szakaszának, amikor a bevándorlás tömegmértékűvé válik. A migrációnak ebben a szakaszában a bevándorló közösség tagjai már nem veszik át a befogadó közösség kultúráját, illetve csak részlegesen és szelektíven veszik át. A többségi közösségnek sincs már akkora hatása, hogy kultúráját egyszerűen megtanítsa, átszámazzassa a bevándorlóknak. A bevándorlók mint közösség érkeznek meg és épülnek be a befogadók közé, vagyis –eltérően az asszimilációtól – integrálódnak. Megtartják saját kultúrájukat, és csak annyit vesznek át a többségi kultúrából, hogy annak képviselőivel kapcsolatot tudjanak tartani.

- *“Elkülönülés”*. A bevándorlás harmadik, telítődési szakaszát elkülönülésnek nevezzük. A bevándorlási hullám véget ért, a migránsok bent élnek a többségi társadalomban. Ebben a szakaszban el akarnának különülni, és meg akarnák alapítani saját, önmaguk által kontrollált közösségeiket. A bevándorlásnak ezen a szakaszán a multikulturális politikák autonómiát alakítanak ki. Ezek az autonómiák szolgálnak arra, hogy a többségek és kisebbségek lehetőleg feszültségmentesen tudjanak együttélni. (Nem is nevezik ilyenkor már “többséginek”, illetőleg “kisebbséginek” ezeket a közösségeket; ehelyett az “együtt élő”, esetleg a “nemzeti” közösségek kifejezést használják.)

A politikai – és kulturális, oktatási stb. – autonómia törekvések, amelyek Európá-szerre újra föllángoltak 1990 után, ezt az elkülönülési szándékot hordozzák. Velük szemben a többségek tiltakozása és félelme közismert. Az autonómia törekvések bizonyára mindig magukban hordozzák az elszakadás lehetőségét, és így a közösség fölbomlását is. Az autonómia azonban nem önállóság (politikai értelemben), és nem is biztos, hogy az önállóság felé tett lépésként értékelendő.

A multikulturalizmus többféle kultúra együtt élése azonos közösségen belül; az azonos kultúrájú közösség földarabolódása különféle kulturális közösségekre. A sokféle együtt élő kultúra – a különböző, együtt élő kulturális közösségek – különös, szokatlan helyzetet teremthet. Ezt a nyelvhasználatok és a több nyelvű iskolai oktatás is tükrözi. Olyan oktatást és oktatáspolitikát igényel a kezelése, amelyet interkulturálisnak nevezünk.

Interkulturális nevelés. Az interkulturális nevelés (interkulturális pedagógia) olyan intézményekben és közösségekben folyik, ahol a nevelő nemcsak egy a sajátjától többé-kevésbé különböző kultúrájú fiataloknak adja át a kultúráját, hanem számos, különböző kultúrájú fiatalnak.

Ez rendkívül megnehezíti a munkáját. Hiszen a kulturális tradíciót, amelyet átszármaztat, mindenképp interpretálni kell; azaz tehát úgy elmondani, hogy a más kultúrából jövők is megértsék és elfogadják. Hogyan lehet azonban a nevelő kultúráját egyszerre többféleképp is interpretálni? Ez az interkulturális nevelés és nevelő dilemmája.

Az interkulturális nevelés nem azonos az “internacionalista” vagy a “nemzetközi” stb. neveléssel. A nemzetközi pedagógia esetében szintetizálni próbálunk egy többségi kultúrát – nem föltétlenül a sajátunkat -, és arra törekszünk, hogy ezt a szintetizált kultúrát a fiatalok vagy a hallgatók átvegyék. Az internacionalista (nemzetközi) nevelés során arra törekszünk, hogy a homogénné váló kultúra révén a különböző kultúrájú csoportok közt a hasonlóság növekedjék, az eltérések pedig csökkenjenek. Esetleg ezeket az eltéréseket (“nemzeti sajátosságok”) korlátozzuk is annak érdekében, hogy a csoportok tagjai fokozatosan asszimilálódjanak.

Ezzel szemben az interkulturális nevelés során a kultúrák (az azt képviselő közösségek) egyenrangúak maradnak, és egymás mellé (nem pedig alá) rendelődnek. Azzal, hogy a nevelő mindegyik kultúrát lényegében egyenrangúnak tekint, mintegy emancipálja a korábban elnyomott vagy hátrányba szorított csoportokat. Az internacionalista nevelés homogenizálásra törekszik, az interkulturális nevelés viszont a különállások megőrzésére; miközben a különállók megtanulnak kommunikálni és együtt is működni egymással.

Az interkulturális nevelés jellegzetes képei azok, amelyeken különböző kultúrájú (különböző fajtájú) gyerekek dolgoznak együtt tanulási vagy szakképzési helyzetekben. Egyikük sincs többségben vagy kisebbségben. Ehelyett mellérendelten tanulnak és játszanak – úgy, ahogy a gyerekek szoktak még azelőtt, hogy a felnőtt közösségek elkülönülései megérintenék őket. A XX. század végén Európában az ilyen, interkulturális tanulmányi és tevékenységi helyzet nemcsak létező, hanem egyenesen kívánatosnak tűnik.

A társadalmi igazságosságról és egyenlőségről szóló irodalom szerint az oktatásügyi (és társadalmi) igazságot az oktatásügyben a hátrányos helyzetűek fölzárkóztatásával kell kezelni. A társadalmi mobilitás esélyei és a társadalmi rétegek közti előnyös-hátrányos helyzet az 1960-as évtized diáklázadásai után vált az oktatáskutatás és – fejlesztés egyik csomópontjává. Az 1980-as évek elején azonban fordult a kocka. A kutatás és fejlesztés csomópontja mára a különböző kultúrák együttélése és együtt nevelése vált. Az ezredforduló oktatáspolitikai prioritásai között egyre kevesebb szó esik a fölzárkóztatásról és igazságtételről. Ehelyett egyre több akcióterv készül a különböző kultúrájúak elfogadásáról (tolerancia). Az ennek megfelelő oktatáspolitikai jelszóvá pedig a méltányosság vált.

*

Bár a Föld népessége ma is egyre növekszik – sőt, a növekedés a gyorsuló szakaszba lépett –, egyes földrészek és régiók népessége stagnál vagy fogyni kezdett. Ez a fejlett világ egészére igaz – ami egyre növeli a fejlődő és a fejlett világ közti demográfiai feszültséget. Különösen igaz ez az európai kontinensre, amelynek népessége egykor ötödét tette ki a Föld lakosságának, ma már azonban csak az egyhuszadára törpült. Ez a helyzet súlyosan veszélyezteti az európai „jóléti államot”: azokat a politikákat és intézményeket, közte az oktatásügyet is, amelyeket az egyre növekvő létszámú munkavállalók „tartottak el”. A jóléti államokat az 1980-as évtizedben az európai kontinensen is fokozatosan fölváltották a neoliberais (magánosító, piacosító) politikák.

Ezt a feszültséget a fejlett és a fejlődő világ népesedése között a vándorlás (migráció) enyhíti. A vándorlás történelmi folyamat és a történelem során mindig is megfigyelhető volt. A XX. század végére azonban új formákat és tömeges méreteket öltött. A migráció következtében a fejlett világ lakossága átrendeződik. Ez történik az európai kontinensen is, és – kicsiben megismételve az átfogó tendenciát – ugyanez zajlik egyes régióiban, például a Kárpát-medencében.

A migráció következtében az egykor homogén kultúrájú közösségek multikulturálissá válnak, amit a pedagógusoknak és az oktatáspolitikusoknak is kezelniük kell. A multikulturalizmus egyes szakaszainak („beszivárgás”, „invázió”, „elkülönülés”) más és más oktatói gyakorlat és oktatáspolitikai irányítás felel meg (asszimiláció, integráció, autonómia). Az interkulturális nevelés a multikulturális társadalmi és iskolai helyzetnek megfelelő időszerű ideológia és gyakorlat. Eltérően a társadalmi igazságosságra törekvésről – amikor a hátrányos helyzetűeket föl akarjuk zárkóztatni és hasonlóná tenni a többséghez –, az interkulturális nevelés során elfogadjuk a különböző kultúrákat, és egyenrangúnak kezeljük őket. Az interkulturális nevelés jelszava ezért nem az igazságosság (angolul: *equality*), hanem a méltányosság (*equity*).

Hivatkozások

- Fernandez-Armesto, F.: *A kora újkor és újkor története*. Budapest: Athenaeum 2000, Pannonica, 2001.
- Kovács J.: *„Szaporodjatok és sokasodjatok”...népességbomba, születésszabályozás, családtervezés*. Budapest: Kossuth, 1969.
- Malthus, T. R.: „Tanulmány a népesedés törvényéről.” In: Semjén I. (szerk.): *Népesedésrobbanás*. Bukarest: Kritérium, 1982:61-214.
- The Limits of Growth*. ENSZ, 1972.
- Tóth P. P.: *Nemzetközi vándorlás-Magyarország*. Budapest: KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, 1997.
- Vukovich Gy.: A magyar népesség 2000 után. *Ezredforduló* 1 (1999). 9-23. .

Ajánlott irodalom

- Andorka R.: *Gyermek, család, történelem: történeti demográfiai tanulmányok*. Budapest: Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság, 2001.
- Birg, H.: *A világ népessége: dinamikus növekedés és leselkedő csapdák*. Budapest: Corvina Kiadó, 2005.
- Cseh-Szombathy L. – Tóth P. P. (szerk.): *Népesedés és népességpolitika*. Budapest: Századvég Kiadó, 2001.
- Cseh-Szombathy L.: *Szociológia és demográfia*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, 2002.
- Educatio 2, 1993. (Kisebbségek tematikus szám)
- Kozma T.: *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum Kiadó, 2004.
- Polónyi I.: *A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet, 2004.
- Sik E. (szerk.): *Útkeresők*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete, 1993.
- Szabó A. F.: *Társadalom, népesedés, politika*. Budapest: Magvető Kiadó, 1990.
- Szabó L. T. (szerk.): *Migráció és oktatás: Kultúrközi és modernizációs szempontok a bevándorlás jelenségének értelmezésében*. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1993.
- Tóth P. P. – Valkovics E.: *Népesedési helyzetünk*. Budapest: KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, 2002.

Ábrák:

- 4.1 ábra: A Föld népessége
- 4.2 ábra: Fejlett és fejlődő világ népessége.
- 4.3 ábra: Európa részesedése a világ népességéből
- 4.4 ábra: Magyarország bevándorlása és népessége

Oktatáspolitikai válaszok

Könyvünk második részében összefoglalóan mutatjuk be azokat az átalakulásokat, amelyek az oktatási rendszer négy szektorában végbemennek. Eze a négy szektor: a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttoktatás. Átalakulásukat úgy értelmezzük, mint „oktatáspolitikai választ” azokra a „nemzetközi kihívásokra” (globalizáció, expanzió, migráció), amelyeket a könyv első részében már bemutattunk. OKtatási rendszerről beszélünk ugyan, de valójában az egyes országokban bekövetkezett átalakulásokat összefoglalóan tekintjük át. Azt a „logikát” keressük, amely szerint a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttoktatás átalakul; az egyes országok közoktatását, szakképzését, felsőoktatását, illetve felnőttoktatását pedig annyiban említjük, amennyiben már belépett ebbe a világméretű átalakulásba, vagy egyelőre még kimaradt belőle.

A közoktatás – vagyis az alapfokú és a középfokú képzés – átalakulásának legjellemzőbb vonását az általánossá válásban találjuk meg (maga a szó is ezt jelentette eredetileg). A köz (a nép) oktatása eredetileg – valamikor a XVIII.-XIX. század fordulóján – egyszerűen elemi oktatást jelentett; ezt aztán különbözőképp szerteágazó „középfokú” (vagy azt helyettesítő) képzések követték, amelyekből a többség még sokáig kimaradt. Ez a mintegy két évszázados folyamat ért célba nagyjából az 1960-as években – legalább is az európai kontinensen, illetve a transzatlanti térségben –, amikor a középfokú képzések is kezdtek egységessé válni és az eredeti „népoktatás” részévé lenni. A közoktatásnak ez az alapvető átalakulása összekapcsolódott a társadalmak demokratizálódásának azzal a folyamatával, amely az első világháború végén vált látványossá, a második világháborút követően általánossá, illetve az 1990-es rendszerváltozásokkal terjedt ki egész Európára. Ez a demokratizálódási folyamat pedig drámaian átalakította az egykori középiskolákat, amelyeknek az ideáltípusa – a gimnázium vagy liceum – sokáig a közoktatási rendszer egészét meghatározta. Új fiatalok, új pedagógusok és új irányítások léptek érvénybe (új eszközökkel és tanítási módszerekkel). Új finanszírozásra volt szükség, amely miatt minden országban újra kellett értékelni a közoktatás társadalmi helyét és politikai súlyát is.

A szakképzés ennek az átalakulási folyamatnak az eredményeképp későbbre tevődött át. A XVIII.-XIX. század fordulóján, ha volt, az elemi oktatást követte, vagy még inkább azzal párhuzamosan folyt. A főnti átalakulás során azonban a gyerekek munkába állása egyre későbbre tolódott ki; az elmúlt kétszáz év alatt Európában 8-10 éves korról a 16-18 éves korra vagy utána. A szakképzés előbb a középfokú oktatások alternatívája lett, majd pedig fokozatosan a hagyományos felsőoktatás alternatívája. Ezzel együtt megváltozik a szakképzés szervezése is. Az iskolarendszerű szakképzés fokozatosan beemelődik a közoktatásba, és egyre inkább állami fönntartásúvá vált; az iskolán kívüli (vagy inkább iskolán túli, iskola nélküli) szakképzés pedig a globalizálódó vállalkozások kezébe csúszott át. Mindez a szakképzést egyfajta érdekvédelemmé formálta át, amelynek során a munkaadók érdekei gyakran konfrontálódnak a munkavállalókéval (a jelenlegiekével és a jövőbeliekével). A „kié a szakképzés” kérdése az oktatásügynek ezt a szektorát tette legérzékenyebbé a gazdasági érdekküzdelmekre.

A felsőoktatás hagyományos formái is átalakulnak. A közoktatás tömegesedése megindította a felsőoktatás tömegesedését is (pontosabban a társadalom nemcsak a közoktatást igényli tömegesen, hanem most már a felsőoktatást is). Ez éppúgy – sőt sokszor hasonlóképpen – ösztönzi a hagyományos felsőoktatást átalakításra, mint az 1960-as években a közoktatást. A felsőoktatásban lejátszódó folyamatok – körülbelül az 1980-as évektől kezdve Európában – kysértetiesen megismétlik mindazt, ami a közoktatásban lejátszódott. Várható tehát, hogy az

eredményei is hasonlóak lesznek. Röviden így foglalhatjuk össze: a felsőoktatás – amely eredetileg büszkén elkülönül az iskolarendszertől – a XX.-XXI. század fordulóján mindenütt fokozatosan az oktatásügy szerves részévé válik.

Ezek az átalakulások azonban napjainkban a felnőttoktatás szektorában a legdrámaibbak. A felnőttoktatás, amely eredetileg az analfabétizmus felszámolására szolgált, illetve a népoktatásból kimaradottak fölzárkóztatását célozta, mára „élethosszig tanulássá” változott az európai kontinensen. Leglátványosabb és legdinamikusabb része azoknak a továbbtanulása, akik felsőfokon már megalapozták a szakképzettségüket. Így a felnőttoktatásból is azok profitálnak leginkább, akik az oktatás előző lépcsőiből is sokat profitálnak – vagyis a felnőttoktatás nem csökkenti többé a különbségeket, hanem még inkább növeli a társadalmi-foglalkozási csoportok között. Napjaink felnőttoktatásának „húzóágazata” az iskolán kívüli szakképzés (felnőttképzés), ezért a felnőttoktatók szemléletében kultúrájában és szervezeti formáiban is a vállalati menedzserek szemlélete, kultúrája és szervezeti formái válnak uralkodóvá. A felnőttoktatás eredeti hivatása – kiegyenlítés, fölzárkóztatás, társadalmi igazságtétel – azért persze megmarad (felnőttnevelés). Alternatív formákban, megváltozott ideológiával és jelszavakkal a társadalmi igazságosságért folytatott harc jellegzetes terepévé vált.

A könyv második részében az átalakulásnak ezt az összefüggő folyamatát mutatjuk be az oktatásügy különböző szektoraiban.

5 A közoktatás átalakulása

Az előző fejezetekben az oktatásügyet érő nemzetközi kihívásokat mutattuk be. Gazdasági, társadalmi és demográfiai kihívásokról beszéltünk. A gazdasági kihívásokat – a könnyebb érthetőség kedvéért – a globalizációban foglaltuk össze. A társadalmi kihívásokat a tömegesedés folyamatába sűrítettük bele. A demográfiai kihívásokat az oktatásügy számára pedig a regionálisan egyenlőtlen népesedés jelenti, amelyet a térségek, országok és földrészek közötti népességvándorlás, a migráció egyenlítő ki. Ezek a kihívások mintegy kívülről vagy felülről érik egy-egy ország oktatásügyét. Az oktatáspolitikusok nem tehetnek mást, mint hogy válaszolnak ezekre a kihívásokra.

Ez nem mindig nyilvánvaló a döntéshozók előtt. Sőt, az esetek többségében valójában úgy élik meg, hogy ők maguk, a saját belátásaik vagy kényszereik alapján döntöttek. Ezek a döntések pedig – főként a parlamenti demokráciákban, ahol négy-ötéves választási ciklusok határozzák meg az oktatáspolitikát is – rendszerint rövid távú elhatározások, és inkább egy-egy adódó problémára reagálnak, semmint hosszú távú elképzeléseket valósítanak meg. A döntéseknek ebből a láncolatából – főként a döntéshozónak – nem látszik világosan, hogy miféle kihívásokra válaszol, milyen kényszereknek engedelmessé válik. Csak térben és időben távolabbról nézve bontakozik ki a nemzetközi kihívások és nemzeti válaszok fönt említett összefonódása.

A következő fejezetekben ezeket az oktatáspolitikai válaszokat vizsgáljuk. Azt mutatjuk be, hogy egy-egy ország oktatási rendszere és oktatáspolitikája miként változik meg a nemzetközi kihívások hatására. Ismét csak a tendenciákat keressük; nem merülünk részletekbe. Áttekintjük az oktatásügy négy fő területét: a közoktatást, a szakképzést, a felsőoktatást és a felnőttoktatást, és keressük a változások jellegzetes tendenciáit. Ezek a változások a közoktatásban, szakképzésben, felsőoktatásban és felnőttképzésben nem az oktatáspolitikusok ad hoc döntésének eredményei; hanem e döntések és elhatározások mögött hosszabb távon kirajzolódnak a nemzetközi trendek, amelyekre a nemzeti oktatásügy irányítóinak válaszolniuk kell.

Ebben a fejezetben a közoktatás változásának fő tendenciáival foglalkozunk. Előbb ismertetjük a nemzetközi összehasonlítások nehézségeit és a megoldásukra tett szabványosítási kísérleteket. Aztán bemutatjuk az oktatási rendszerek változásának három fő szakaszát (elit képzés, demokratizálódás, általánossá válás). Végül a közoktatás egy-egy területén közelebbről is megvizsgáljuk, hogyan hatott a globalizálódás, tömegesedés és a nem szokványos tanulók beáramlása.

Az oktatási rendszerek nemzetközi osztályozása

Az összehasonlítások nehézségei. Az 5.1 ábra néhány OECD ország lakosságának iskolázottságát mutatja be a legalább középfokú végzettségűek arányán keresztül (a 25-64 évesek között milyen arányban vannak azok, akik középszintű iskolát végeztek). Az ábráról leolvasható az országok közötti különbség (Törökország lakossága a legkevésbé iskolázott, Norvégia és Szlovákia lakossága ezzel szemben a legiskolázottabb, Magyarország – a többiekkel együtt – a középmezőnyben található. Az is látszik, hogy minél idősebb a lakosság egy-egy országban, annál iskolázatlanabb (az egyetlen kivétel Németország).

5.1 ábra: A középfokú végzettség aránya néhány OECD országban

Az OECD, a világ legfejlettebb országait tömörítő szervezet folyamatosan gyűjti a tagállamok statisztikáit, hogy összehasonlíthassa őket. Oktatásügyi összehasonlításai – amelyek a tagországok által szolgáltatott oktatásstatisztikákon alapszanak – népszerűek, és közkézen forognak (Education at a Glance, a. m. Pillantás az oktatásügyre). Az Education at a Glance, valamint más összehasonlító oktatásstatisztikák – pl. az UNESCO-é vagy az Eurydice, az Európa Tanácsé, az Eustat, amely az Európai Unióé és így tovább- elérhetőek interneten is. Folyamatosan frissítik őket.

Csakhogyan jelent a középfokú végzettség? Az, hogy valaki középiskolát végzett? Igen, de milyen? Az egyik országban négy évfolyamos a gimnázium, a másokban hat, és vannak persze, ahol nyolc évfolyamosak. Más oktatási rendszerekben viszont lehetnek hat évfolyamosak, de lehetnek három évfolyamosak. Az tehát, hogy melyik országban iskolázottabb a lakosság, jelentősen függ attól, hogy milyen iskolát végeztek el (és hogy amit elvégeztek, azt pontosan minek is nevezik). Az iskolázottság összehasonlításának fő akadályai maguk az oktatási rendszerek.

Nemzetközi osztályozás (ISCED). Hogy ezt a nehézséget leküzdjék, az OECD-ben nemzetközi osztályozási rendszert alakítottak ki az oktatási rendszerek számára (International Standard Classification of Education, a. m. az oktatásügy nemzetközi szabványosított osztályozása). A nemzetközi szabványosítás ebben az összefüggésben annyit jelent, hogy olyan gyűjtőfogalmakat alakítottak ki, amelyek segítségével valamennyi OECD ország oktatási rendszere összehasonlíthatóvá vált. Az ISCED a nemzeti oktatásügyi statisztikák összehasonlítására kialakított osztályozási rendszer.

Az ISCED nem egyszerre, egyetlen elgondolás vagy tárgyalás alapján alakult olyanná, amilyen ma. Sokszor kellett átdolgozni és pontosítani. Ennek részben az az oka, hogy az oktatási rendszerek maguk is gyorsan változnak. Legutóbb a közoktatás és a felsőoktatás között kialakuló oktatási szint besorolása okozott gondot (ISCED 4).

Az ISCED az egyes nemzeti oktatási rendszerek egységes leírására az alábbi csoportokat tartalmazza.

- **ISCED 1:** elemi (alapfokú) oktatás. Az elemi oktatás általában külön szerveződik mindenütt a világon. Célja az alapvető készségek (írás, olvasás, számolás) megtanítása. Jellemző formája az osztálytanító rendszer. A tantervet nem tantárgyak, hanem inkább tanulmányi területek (készségterületek) alkotják. Négy-hat évig tart; a gyerekek általában 6-7 éves korukban lépnek be.
- **ISCED 2:** alsó középfokú oktatás. A középfokú oktatás alsó tagozata (első szintje) rendszerint különvált a további (második, harmadik) szinttől. Az elemi oktatás szintjétől a szaktanárok és a tantárgyak rendszere különbözteti meg. Egyes oktatási rendszerekben az elemi oktatással együtt szervezik meg; másutt viszont a középfokú oktatás magasabb szintjeihez csatolják. Három-négy évig szokott tartani.
- **ISCED 3:** felső középfokú oktatás. A középfok felső tagozata általában szakirányokra tagozódik; a középfok alsó tagozatával együtt vagy attól elkülönítve szervezik meg (lásd fent). Funkciója hagyományosan a főkészítés a továbbtanulásra vagy a munkavállalásra.

A felső középfok szintén három-négy évig szokott tartani. A legtöbb oktatási rendszerben záróvizsgával fejeződik be.

- *ISCED 4:* a középfokú oktatást követő szervezett oktatások, amelyeket azonban nem nyilvánítanak felsőfokúaknak (vagy harmadfokú oktatásnak). A nemzetközi osztályozásnak ez a fokozata a többihez viszonyítva kialakulatlan; az ide sorolt oktatási formák, szervezetek és intézmények rendkívül sokfélék. Az oktatási rendszereknek ez a szakasza világszerte kialakulatlan, változékony, gyorsan növekszik. Néhány hónapostól akár több éven át tartó képzések is tartozhatnak bele.
- *ISCED 5:* a harmadfokú képzés alapszintje, ahol a felsőoktatásnak ún. alapképzési szintje van. Ahol ilyen szint nincs, ott a főiskolai képzést sorolják ide. Ahol az egyetemi és főiskolai képzés egységes, ott a képzés első, alapvizsgával záruló szakasza. Szűkebb értelemben ezt szokták harmadfokúnak nevezni (általában kettő-négy évig tart).
- *ISCED 6:* a harmadfokú képzés második, befejező szakasza. Ahol nincs külön alapképzés, ott az első diplomát követő, azt folytató képzéseket (magiszteri, doktori) sorolják ide. Rendszerint egy-három évig tart.
- *ISCED 7:* ahol a felsőoktatásnak alapszintje és befejező szintje van, ott a különböző kutatói, tudományos stb. képzések tartoznak ide.
- *ISCED 8:* egyes előrejelzések szerint az ún. negyedfokú képzés is besorolandó az ISCED rendszerbe. Ide lehet érteni a felnőttkori továbbképzéseket, élethosszig tartó tanulási formákat stb.

Hogy az ISCED besorolás érthetőbb legyen, alább a magyarországi oktatási rendszert írjuk le vele. Eszerint:

ISCED 0. óvoda, iskola-előkészítő

ISCED 1: az általános iskola alsó tagozata

ISCED 2: az általános iskola felső tagozata (beleértve más intézményeket is, ahová a 10-14 éves korúak járnak)

ISCED 3: középfokú oktatás (a IX.-XII. évfolyamok összefoglaló neve, a 15-19 éves korúak iskolái).

ISCED 4: szakközépiskolák 5. évfolyamai, technikusképzés, OKJ-s szakmák közül azok, amelyek középfokú végzettséget kívánnak meg.

ISCED 5: főiskolák, illetve a felsőoktatás első, alapfoka (2005-06-tól).

ISCED 6: egyetemi diplomát nyújtó képzés (illetve a felsőoktatás második, emelt szintje)

ISCED 7: doktori (PhD, DLA) képzés.

Az ISCED besorolás teszi lehetővé, hogy az eltérő oktatási rendszereket összehasonlíthassuk. Az ilyen összehasonlítások megmutatják, hogy az említett nemzetközi kihívások (globalizáció, tömegesedés, migráció) hatására milyen változások játszódtak le a közoktatási rendszerekben.

Elit képzéstől az általános képzésig

A szelektív képzési rendszer szakasza. Az 5.2 ábrán a közoktatás egy általánosított, sematikus rendszerét mutatjuk be. Ez az általánosított és sematikus közoktatási rendszer a

fejlődés egy korai szakaszát tükrözi, amelyet Trow nyomán szelektív képzési rendszernek nevezünk.

5.2 ábra Közoktatási rendszer a szelektív képzés szakaszában

Azért nevezik szelektív képzési szakasznak, mert ebben a fejlődési szakaszban a középiskola mintegy előkészíti és kiválasztja a továbbtanulásra alkalmasakat. Más szerzők az ilyen közoktatást “felülről lefelé” építkezőnek nevezték el. Bárhogyan nevezzük, a közoktatásban a középfok (ISCED 2-3) a fejlődésnek ebben a szakaszában arra szolgál, hogy szelektálja, fölkészítse és tovább juttassa az oktatási rendszerben az elitet.

Az ábrán a következőket figyelhetjük meg.

- *A közoktatási rendszer alapja a mindenkire kiterjedő népoktatás* (a szűkebb értelemben vett köz-oktatás). Kezdetben rövidebb életkorra terjed ki (3-4 évnyi), majd fokozatosan hosszabb életszakaszt foglal magában (4-6 év). A népoktatás a XIX-XX. század fordulóján Európa-szerte kötelezővé és általánossá vált. A XIX. és XX. században az analfabétizmus visszaszorításának fő intézménye volt.
- A közoktatási rendszereknek ebben a fejlődési szakaszában *a tanköteles kor a 11-13. életévben ért véget*. Ez volt a közoktatási rendszerek első szelektációs állomása.
- *Az alapfokú oktatás végén kétfelé vitt tovább a tanulók útja*. Nagyobb részük kikerült a munka világába; kisebb, bár növekvő részük pedig folytatta tanulmányait.
- Azok is szelekción estek át, akik folytatták tanulmányaikat; képzési útjaik szintén kétfelé váltak. *A valódi elit képzés általánosan művelő (“akadémiai” jellegű) középiskolában folyt* (gimnázium, líceum). Ez a végén olyan záróvizsgát adott, amely már végzettségnek számított (baccalaureátus, matúra, érettségi bizonyítvány).
- A továbbtanulás másik ága a különféle *szakképzés* volt. Ennek rendszerbeli hovatartozása vitatott: hol a közoktatás részeként szervezték, hol a munkahelyen történt a képzés. A felsőoktatás felé vezető képzés és a szakképzés között az idők folyamán fokozatosan további átmeneti intézmények fejlődtek ki.
- A közoktatás rendszerének szűk, de “királyi” útja pedig *a felsőoktatás felé vitt tovább*. A fejlődésnek ebben a szakaszában Trow szerint egy évfolyam csak mintegy 10-15 százaléka lép a felsőoktatásba (ISCED 5-6)

A magyarországi oktatási rendszer körülbelül az 1960-as évekig sorolható ebbe a fejlődési szakaszba. 1940 előtt gimnáziumba az egy évben születetteknek csak mintegy 3-5 százaléka jutott. Ők eljutottak a felsőoktatásba is. Ez az arányszám fokozatosan emelkedett, és 1945 után elérte, majd rövidesen meghaladta a 10 százalékot. Az elit képzésnek ezt a rendszerét mindenütt, ahol fönnállt, politikusok, társadalomkutatók és szépirok is hevesen ostromolták. Számos egyenlősítő mozgalom és politikai irányzat keletkezett ezeknek a monopóliumoknak az eltörlésére a XX. század első felében (Magyarország: népi írók, tehetségkutatás).

A demokratizálódás szakasza. Az 5.3 ábrán a közoktatás egy sematikus rendszert ábrázoltuk abban a fejlődési szakaszban, amelyet demokratizálódásnak nevezünk.

5.3 ábra: A demokratizálódás szakasza

A demokratizálódást a tömegesedés szinonimájaként használják. A tömegesedés – mint az előzőkből már láttuk –, azt hangsúlyozza, hogy egyre többen kerülnek be a közoktatási rendszerbe. A demokratizálódás viszont arra utal, hogy a közoktatás társadalmi elhelyezkedése változott meg. A társadalom maga demokratizálódik, és ennek következtében válik fokozatosan nyitottabbá és befogadóbbá a közoktatás.

Ha az 5.3 ábrát az előbbivel összehasonlítjuk, az alábbiakat figyelhetjük meg.

- *Fokozatosan tömegessé válik az alsó középfok.* Számos közoktatási rendszerben az történt vele, hogy az elemi képzés részévé vált, hozzákapcsolták az alapfokú oktatáshoz, sőt egyetlen általánosan képző iskolává szervezték őket.
- *Kitolódik a tankötelezettség korhatára is a 13-15. életévre.* Ez azt jelenti, hogy a gyerekek és fiatalok többségükben 6-8 évfolyamot végeznek el a közoktatásban, mielőtt választás elé kerülnek. Ezzel későbbre halasztódik a választás koréve is.
- *Továbbra is szelektív marad azonban még a középfokú oktatás.* Egyre kevesebben vannak, akik kimaradnak a közoktatásból 13-15 éves koruk után; akik munkába állnak, azok is kapcsolatban maradnak a közoktatás rendszerével valamilyen szervezett szakképzésen keresztül. Most ők teszik ki a fiatalok többségét.

A fiatalok kisebbsége választja most is a felsőoktatásba vivő középiskolát (gimnázium, líceum stb.). Számuk azonban fokozatosan nő; ebben a szakaszban lassan egyensúlyba kerül a szakképzésbe járók arányával. Annál is inkább, mivel az elitképző középiskolák és a szakképző intézmények között harmadik lehetőségként gyorsan nő és egyre népszerűbbé válik a köztes intézmények sora. Bennük szakmát is lehet kapni, de a középiskolai záróvizsgára is föl lehet készülni.

A közoktatási rendszereknek ez a második, tömegesedő és demokratizálódó szakasza 1945 után következett el Európa keleti részében. Itt – jórészt szovjet befolyásra, de kétségtelenül saját korábbi fejlődésük alapozva is – általános iskolákká szervezték az ISCED 1-2- be sorolt intézményeket. Ezekbe kötelező volt járni, a tankötelezettséget államigazgatási erővel is végrehajtották. 1960 körül emelkedett ezekben az országokban a tankötelezettség 15-ről a 17 éves korra (Magyarországon 1961-ben). Ebből az következett, hogy a közoktatási rendszerben egyre többen maradtak bent az általános iskola elvégzése után is.

Magyarországon az 1970-es évek második felében indult meg a tömeges középfokú továbbtanulás. A régió más országaiban a közoktatási rendszer némileg különbözött a magyarországitól (jóllehet gyökereik közősek voltak, és az Osztrák-Magyar Monarchiába nyúltak vissza). Ennek megfelelően a középfokú oktatás más-más intézményei váltak tömegessé Csehszlovákiában, Jugoszláviában és Romániában. A tendencia azonban mindenütt azonos: a tankötelezettség utáni továbbtanulás tömegessé vált. Ezzel a régió országai – mintegy húszévnnyi késéssel – követték az

európai trendet. Európa nyugati középfokú oktatása 1940-60 között indult el a tömegesedés útján.

Az általános képzés szakasza. Az 5.4 ábra a közoktatási rendszer fejlődésének azt a szakaszát mutatja be, amikor a rendszer általánossá válik. Ezen azt értik, hogy egy-egy korosztálynak több mint 30 százaléka lép át a felsőoktatásba (ISCED 5).

5.4 ábra: Az általános képzés szakasza

Vita folyik arról, vajon az ISCED 4-be tartozó oktatás általánossá válása is ugyanezt jelenti-e (vagyis ha valaki középiskola után technikusnak tanul tovább, vagy olyan szakmát tanul, amelyhez érettségi kell). A szigorúbb statisztikai vélemény szerint ez még nem valódi általánossá válás; az majd akkor következik be, ha a fiatalok csakugyan a felsőoktatásba lépnek át. A dinamikusabb társadalomtudományi felfogás ezzel szemben azt hangsúlyozza, hogy a különféle továbbtanulásokból alakultak ki a formalizált felsőfokú szakképzések is a történelem folyamán. Az érettségi utáni továbbtanulások, növekvő aránya ezért már az általánossá válás kezdete.

Az 5.4 ábráról a következők olvashatók le.

- *A tankötelezettség koréve fokozatosan kitolódik a 16-18. életévre.* Az ez előtti közoktatás fokozatosan elveszti a szelektív jellegét. Ha nem is egységesül, de mindenesetre már nem válik el a felsőoktatásra előkészítő középiskola a munkára főkészítő szakképzéstől.
- Ennek megfelelően *a szakképzés kezdete is mind följebb tolódik*, és lassan összeolvad a középiskola utáni képzésekkel. Az ISCED 4 szintű képzések közül egyesek átkerülnek a szervezett felsőoktatásba.
- *A felsőoktatás első, bevezető szakasza mind több fiatalt fogad be.* A szelekció egyre később kezdődik el, esetleg magában a felsőoktatásban folytatódik.

A közoktatási rendszereknek ez a fejlődési szakasza Európa keleti régiójában 1990 után következett be. Ebben a fejleményben része volt az 1989/90-es változásoknak csakúgy, mint a demográfiai hullámoknak azokban az országokban, ahol ekkor érték el a 18-22 évesek a felsőoktatást (pl. Magyarország). Ugyanakkor Európa nyugati felében – ahol ekkor a népesség létszáma már stagnált – részben a hallgatói mobilitások okoztak változásokat, részben a vendégmunkások második nemzedékének a gyermekéi. Bármilyen okokra vezetnek vissza a nemzeti oktatások időszerű változásait, a tendencia ugyanaz: a szelektív középiskolák általánossá válnak, a szelekció pedig fokozatosan följebb és följebb tolódik aszerint, ahogyan a tankötelezettségi kor is egyre későbbre tevődik át.

A közoktatási rendszerek tehát hasonlóan reagálnak azokra a kihívásokra, amelyeket a globalizáció, a tömegesedés és a migráció jelentett. Módosulásuk, változásuk három szakaszban következik be (amint az 1960-as évek teoretikusai ezt előre jelezték). Az első szakaszban a középfokú oktatás egyik fontos funkciója az volt, hogy kiválogassa a jövőbeni elitet, és főkészítse a felsőfokú továbbtanulásra. A fiatalok nagy része azonban az alapfokú oktatás után kimaradt a rendszerből. A második szakaszban az alapfokú oktatás hosszabbodik meg, és a középfokú oktatásban a fiatalok egyre növekvő hányada tud megkapaszkodni (tömegesedés, demokratizálódás). A harmadik szakaszban pedig maga a középfokú oktatás

válik általánossá és mind egységesebbé. A választás koréve és a szelekció is mind későbbre tolódik, lényegében a felsőoktatásba.

A közoktatási rendszerek válasza

A globalizáció, a tömegesedés és a migráció hatására a közoktatás funkciója, az iskolák belső világa, valamint a közoktatási politika – vagyis az intézmények irányítása, fenntartása, finanszírozása – is megváltozik. Alább röviden bemutatjuk a legfontosabb változásokat, és példákat keresünk rá mindennapi ismereteinkből és tapasztalatainkból.

Megváltozik a közoktatás funkciója. Az alapvető változás, amely a nemzetközi kihívások hatására a közoktatásban végbemegy, a közoktatás társadalmi funkciójának megváltozása.

A "társadalmi funkció" kifejezést itt abban az értelemben használjuk, hogy megváltozott az a szerep, amelyet az iskolába járás és (középfokú) továbbtanulás az emberek (családok, közösségek, társadalmi csoportok) életében és tevékenységében betölt. A "társadalmi funkció" kifejezésnek szűkebb és szakszerűbb jelentése is van. A nevelésszociológiában valamely szükségletet kielégítő tevékenységet értünk rajta. Ebben az értelemben is igaz, amit az imént mondtunk. Iskolába járni, középiskolában továbbtanulni más szükségletet elégít ki a mai ember életében, mint évtizedekkel ezelőtt.

A hagyományos közoktatást meghatározó intézmény a közoktatási rendszer csúcán elhelyezkedő, általánosan képző, érettségit nyújtó, egyetemre fölkészítő gimnázium (vagy ennek megfelelő más nevű, pl. francia líceum, angol grammar school stb.) volt. A közoktatás egész rendszere fokozatosan úgy alakult át, hogy mintegy előkészítsen a gimnáziumba lépésre – vagy éppenséggel elkalauzoljon ebből az irányból. A gimnáziumi érettségi bizonyítvány a közalkalmazotti állásba kerülés nélkülözhetetlen feltétele lett. Más középfokú iskolák is arra törekedtek, hogy érettségi bizonyítványt adhassanak ki tanítványaiknak. Mivel a gimnáziumi továbbtanulás ennyire értékessé vált, a közoktatási rendszer előző lépcsőfokai fokozatosan átalakultak középfokra való előkészületté. A gimnáziumra jellemző általános műveltséget nyújtó tantárgyak mind korábban és korábban jelentek meg a közoktatás előző intézményeiben; végül már az elemi oktatásban is. A gimnázium – vagy az ennek megfelelő más középiskolák – kultúrája (intézményei, magatartási modelljei és értékvilága) az egész közoktatásra rányomta a bélyegét.

A klasszikus középiskola szerepéről egy-egy társadalom szerkezetében és a benne lehetséges mozgásokban már szoltunk. Mindezt a klasszikus középiskolák térbeli megjelenése is jól kifejezi. Bármely klasszikus középiskola épületét nézzük is meg, mintegy leolvashatók róluk ezek a társadalmi funkciók. A klasszikus középiskola épülete rendszerint egy-egy városközpontban helyezkedett el; hozzátartozott ahhoz, ami miatt a városnak központi szerepe lett a térségben. Magában a városban is központi helyen állott – a főtéren vagy útkereszteződésekben. Az épület méltóságát rendszerint torony vagy tornyok és kastélyra emlékeztető bejáratok emelték. Ilyen épületeket nemcsak a mai Magyarország területén találunk, hanem a volt Osztrák-Magyar Monarchia területén, sőt Közép-Európában mindenfelé.

Mi történt az elmúlt évtizedekben ezekkel az épületekkel? Európa keleti felében államosították őket, aztán pedig fokozatosan felsőfokú intézmények költöztek beléjük. (Bár minden költözésnek külön története van, mégis a tendencia világos.) Ahogy a klasszikus

középiskola elvesztette központi, meghatározó szerepét, úgy váltak funkciótlaná az eredeti épületek is. Az általánosan művelő középiskolák fokozatosan visszacsúsztak az általános iskolák szerepébe, mintegy integrálódtak, összeolvadtak ezekkel az intézményekkel. Ez a funkcióváltás több lépésben ment végbe:

- Előbb a klasszikus középiskola alsó évfolyamai (ISCED 2) váltak általánossá (hozzákapcsolták az alsófokú oktatáshoz, illetve közösen szervezték más intézményekkel)
- Majd a középiskola felsőbb évfolyamai (ISCED 3) olvadtak bele az általános képzésbe (pl. elvesztették különállásukat, elhagyták a nevüket, évfolyamaikat folyamatosan sorszámozták 1-12 között)
- A középiskola elvesztette szervezeti önállóságát, nagyobb iskolakomplexumokkal együtt szerveződik; megjelennek a közös (komprehenzív) középiskolák, amelyek nem a klasszikus középiskola mintájára szerveződnek, hanem az alsófokú képzés kiterjesztéséi.

A komprehenzív középiskola gondolata Európában a világháborút követő oktatási reformokban vetődött föl, majd pedig az 1970-es években szerveződött meg, amikor a baloldali pártok újra kormányra jutottak. Közoktatási rendszerként mást és mást jelent. Magyarországon megszervezése óta előbb az általános iskola (ISCED 1-2), majd a középfokú "politechnikai képzés", végül tulajdonképpen a szakközépiskolák (ISCED 3) közelítettek hozzá.

- Végül társadalmi elfogadottsága is megváltozott (és ezt a szóhasználatok is jelzik, pl. az egykori professzorokból előbb tanárok, majd középiskolai pedagógusok váltak, a gimnázium elnevezés helyett az iskola szót használják stb.)

Az új közoktatás modellje többé már nem a klasszikus gimnázium, hanem az alapfokú oktatás. A nemzetközi kihívások hatására az egész közoktatás fokozatosan az általános iskolák (ISCED 1-2) mintájára alakul át. Korábbi funkciói az oktatási rendszer felsőbb szintjeire (ISCED 4-5) tevődnek át.

Megváltozott az intézmények világa. A közoktatás hagyományos rendszerét, láttuk, a klasszikus középiskola "kultúrája" határozta meg. Ahogy a közoktatás társadalmi funkciója megváltozott, a közoktatás kultúráját fokozatosan az alapfokú oktatás kultúrája kezdte meghatározni.

Az "iskola kultúrája" vagy "iskolakultúra" szervezeti kultúrát jelent. A nevelésszociológiában azokat a közös tudásokat, magatartási mintákat és értékeket értik rajta, amelyeket az adott közösség tagjai alakítottak ki és tartanak magukra nézve jellemzőnek, kötelezőnek. Az összehasonlító neveléstudományban azokat a hivatalos és rejtett szabályokat jelenti, amelyek magának az iskolának a világát határozzák meg. Ezeknek leírására és összehasonlítására az összehasonlító neveléstudomány kultúranropológiai irányzata vállalkozik. Magyarországon Bajkó Mátyás debreceni egyetemi tanár alkalmazta összehasonlító pedagógiájában (Bajkó 1976).

- *Tantervek.* A hagyományos közoktatás tanterveinek modellje a klasszikus középiskola tanterve volt; ez pedig diszciplínákból, azaz a tudományok kicsinyített foglatából (a tudományok alapjaiból) állt össze. Az átalakuló közoktatás tantervei ehelyett "tanulmányi

területeket” jelölnek meg; azaz a környező, megismerendő valóság részletei szerint épülnek föl.

A klasszikus középiskolát ismeretközpontúnak nevezik. Ez azt jelenti, hogy azokat az ismereteket kellett megtanítani és megtanulni benne, amelyek révén az egyén a társadalmi középosztály tagjává válhatott (művelt ember, műveltségesezmény). Az átalakuló közoktatás kompetencia központú (azaz készségeket alakít ki, jártasságokat tanít meg). Ezekkel a kompetenciákkal az életbe lehet kilépni. Vagyis azt biztosítják, hogy a közoktatásból kikerültek eltájékozódjanak mindennapi környezetükben, és megoldhassák állampolgári föladataikat (élni tudjanak jogaikkal).

- *Tankönyvek.* A hagyományos közoktatás tankönyveit tudósok írták; a tudomány kézikönyveinek kicsinyített másai voltak. (Egy-egy tankönyvet évtizedekig adtak ki újra meg újra, belőle a család számos tagja, sőt nemzedékek is tanultak, idéztek.) Ennek megfelelően a tankönyveket – éppúgy, mint az egész közoktatást – a kormányzat ellenőrizte, sőt anyagilag általában támogatta is (pl. állami kiadó adta ki). Az átalakuló közoktatás tankönyvei “tankönyv családokká”, “munkáltató tankönyvekké”, sőt a tanárok és a tanulók által összeállított segédletekké alakultak át, vagy velük egészültek ki. Ezeket a segédanyagokat – a mindenkor korszerű információ hordozók segítségével – gyorsan lehet forgatni, megváltoztatni. Gyorsan el is évülnek, és cserélendők.
- *Módszerek.* A hagyományos iskola világát a tanítás határozta meg; nevelés is főként a tanítás közben és a tanítás révén történt. Ezt a világot tükrözték a hagyományos oktatáselméletek. Az átalakuló iskola világa ezzel szemben kitágult: a tevékenységek egyre jobban kibújnak a hagyományos osztály-óra keretéből (nincsenek állandó tanulócsoporthok, nincsenek meghatározott tanórák stb.). Ezt a világot tükrözik az “osztálytermi menedzsment” elnevezésű elméletek.
- *Oktatásszervezés.* Ennek megfelelően alakult át az iskola szervezete is. A hagyományos iskola szervezési alapja a tantárgyak, az osztályok és a tanórák rendje volt. Ezt a rendet tükrözték a hagyományos iskolaépületek is. A megváltozó közoktatásnak más munkaszervezési formák és az ezeket tükröző más épületek felelnek meg. E munkaszervezés középpontjában pedagógusok és gyerekek változó közösségei (tanulócsoporthok) állnak. Ezeket a csoportokat kell elhelyezni az iskolában – természetesen figyelembe véve a különböző tevékenységeiket. Ezek a tevékenységek nem szoríthatók bele sem az osztályokba, sem pedig a tanórákba. Az iskolai tevékenységek egyre több időt foglalnak el.
- *Pedagógusok.* A hagyományos közoktatásban a tanár modellje a klasszikus középiskola professzora volt. Egyetemi diplomával rendelkezett, laboratóriumában vagy könyvtárában tudományos munkát is végzett. Belőlük sok egyetemi oktató került ki; ezen a réven az egyetem határozta meg a középiskolákat is. A klasszikus középiskola professzora a társadalmi középosztályba tartozott, ennek megfelelő volt a társadalmi elismertsége, elfogadottsága (presztízs) is. Megtestesítette az államhatalmat, az egyházi hatalmat, a társadalmi rendet. Vele szemben a közoktatásban dolgozó többiek (tanítók, óvónők) csak lenézett páriák voltak. Sem egyetemi diplomájuk nem volt, sem pedig azonos társadalmi megbecsültségük. Arra törekedtek, hogy fokozatosan elérjék a középiskolai tanár szakmai és társadalmi rangját.

A klasszikus középiskolai tanár hatalmát irodalmi művek sora tükrözi. Közülük itt H. Mann Ronda tanár úr című regényét, valamint Kosztolányi Aranysárkány-át említjük. Magyarországon a tanártársadalom különböző rétegei közötti “osztályharcra” hivatkozva 1945 után változtatták meg a klasszikus középiskolai tanár szakmai státusát. Ennek egyik jele volt az akkor bevezetett egységes “pedagógus” elnevezés.

Az átalakuló közoktatásban a tanár többé már nem a klasszikus középiskolai tanárt utánozza. Munkájának modellje egyre inkább az alapfokú oktatásban tanító pedagógus. Megváltozott a pedagógusi funkció: a pedagógus nem tantárgyakat tanít, hanem gyerekeket. A hangsúly pedig a tanításról fokozatosan áttevődött a tanulásra, illetve a tanulás irányítására. A pedagógus hagyományos tanító szerepe helyett egyre többször tanulás szervező szerepet tölt be (irányítja a gyerekek iskolai tapasztalatszerzését). A csökkenő mennyiségű tanítás helyett növekvő mennyiségű nevelési (szociális, gondozási, iskolán kívüli, megelőző stb.) szerep hárul rá.

- *Vizsgák.* A hagyományos iskolában a tanár fő tevékenysége a tanulók folyamatos figyelemmel kísérése volt; ennek része a rendszeres ellenőrzés is (formatív, személyre szóló ellenőrzés). Az átalakuló közoktatásban az ellenőrzés szabványosítottá válik (summatív értékelés). A szabványosított ellenőrzéseket – a mindenkori korszerű információhordozók segítségével – központosítják. Így alakul ki a közoktatás “tartalmi irányítása” (azaz a letehető és megismételhető vagy meg nem ismételhető vizsgákon keresztül).
- *Kutatások, szakértők, pedagógia.* A hagyományos közoktatás – pontosabban a benne dolgozó pedagógusok - “tudománya” a pedagógia volt. A pedagógia még a XX. század első felében is a filozófia részét képezte, a XIX-XX. század fordulójára pedig egyre erőteljesebben töltődött föl az akkor kialakuló pszichológiával. A közoktatás átalakulásával együtt – részben azt visszatükrözve, annak eredményeképp – a kutatások, a szakértők és a pedagógia is átalakult. Az 1950-es évektől kezdve a pedagógia fokozatosan kiegészült olyan közgazdasági és szociológiai kutatásokkal, amelyek a (köz)oktatás irányításának és átalakításának gazdasági-társadalmi feltételeit vizsgálták. Ezeket a kutatásokat magyarul összefoglalóan “oktatáskutatásnak” nevezzük.

A pedagógia tudománnyá válásának kezdetei a XVIII. század végére nyúlnak vissza. Első egyetemi tanszékeiket a XVIII-XIX. század fordulóján szervezték meg azokban az országokban, ahol a központi kormányzat (felvilágosult abszolutizmus) a népoktatás fejlesztését fontosnak tartotta.

Az oktatáskutatás a neveléstudomány harmadik paradigmája (mintája, sémája, típusa vagy modellje) (Kozma 2001). Az első minta vagy szabály, amely szerint a közoktatást vizsgálják, a bölcsészet (filozófia, történettudomány). A második minta a pszichológia és a hozzá kapcsolódó viselkedéstudományok. Az 1950-es évektől fokozatosan kialakul az oktatáskutatás, amely a társadalomtudományok szabályai szerint vizsgálja a közoktatást. (Az összehasonlító neveléstudományt egyesek az első paradigma, mások viszont a harmadik paradigma szerint művelik.)

Az oktatáskutató úgy tekinti a közoktatás rendszerét, mint “nagyrendszert”, amely a társadalom és a gazdaság egyik “alrendszere”. Főként kormányzati vagy más megrendelésre olyan vizsgálatokat végez, amelyek megalapozzák a közoktatás-politikai döntéseket. Az oktatáskutatás a döntéshozók és az ő szakértőik tudománya.

Megváltozott a közoktatáspolitiká. Ez azt jelenti, hogy az átalakuló közoktatást (az iskolákat és más intézményeket) másként irányítják és tartják fenn, finanszírozzák.

- **Irányítás.** A közoktatás hagyományos irányítását bürokratikusán szervezték. Vagyis az iskolák és az egész közoktatási rendszer irányítása is a hivatalok mintájára történt. A hivatal csúcán a fő hatalom (uralkodó, kormányzó, miniszter) állott; a közoktatási rendszer és annak szervezetei pedig az ő alárendeltjei voltak. Az átalakuló közoktatási rendszerét és szervezeteit fokozatosan a gazdaságirányítás mintájára szervezik át. Az irányítás eszközei a szabványosított nyilvántartások, illetve az inputok és outputok figyelemmel követése. A szabványosítások egyre magasabb irányítási szintre tolódnak föl, és egyre több adatot mozgatnak (amit a mindenkor korszerű információs rendszerek tesznek lehetővé). A folyamatokba nem hivatali úton avatkoznak bele (inspektor), hanem gazdasági úton (finanszírozás). Az eljárásokat és az elnevezéseket is a gazdaságirányításból (vállalati gazdaságirányítás) kölcsönzik.

A hivatali jellegű irányítás egyik tipikus példája az inspektor (tanulmányi vagy szakmai felügyelő). Az inspektor az a személy, akik az iskolákat a kormánnyal összeköti; aki a kormányzat akaratát az iskoláknak közvetíti, és a végrehajtást ellenőrzi. A kormányzat és az iskolák hierarchikus hivatali szervezetben kapcsolódtak össze (a közigazgatásba beleékelve vagy attól függetlenül).

Az átalakuló közoktatás irányításának az 1990-es években mindenütt a decentralizálás, minőségbiztosítás, szabványosítás, hatékonyság stb. voltak az ismert törekvései. Ez megfelelt az 1980-as években kezdődött neoliberais oktatáspolitikának. A közoktatás rendszere azonban korábban is már átalakulóban volt. Az 1960-as években az ilyen törekvéseket a tervgazdálkodás mintájára a rendszerszemlélet jellemezte. Ennek legismertebbé váló képviselője volt Philip Coombs (1969). Ez a könyv ideológiai vitákat is kiváltott a szovjet érdekszférában, de nem a módszertana, hanem a témafőlvetése miatt (vitatták az oktatás világválságát). A szerző megírta jóslatainak bevalását is, illetve félreértéseit húsz év múlva (Coombs 1988)

Magyarországon 1990 után olyan változások következtek be a közoktatás irányításában, amelyek csak látszólag illeszkednek bele ebbe a nemzetközi trendbe (bár pl. Halász Gábor [1996] szerint az itteni változások is decentralizációnak számítanak). Sáska Géza (1991) azonban arra mutat rá, hogy az 1990-es önkormányzati törvény, amellyel a közoktatás szervezeteit, az iskolákat nagyrészt a települési önkormányzatok kezébe adták át, nem az iskolai autonómia törekvések eredménye, sem pedig a nemzetközi decentralizáló hullám eredménye. Sokkal inkább az 1989/90-es politikai változások különleges, külön utas (harmadik utas) fejleménye.

- **Fenntartás.** A hagyományos közoktatás fenntartója és finanszírozója – közvetve vagy közvetlenül – az állam (állami költségvetés, kincstár stb.). Ha az iskolákat mások tartják is fenn (pl. egyházak vagy helyi közösségek), akkor is az állami költségvetésből kapják a támogatást. Ez a következménye annak, hogy a XIX.-XX. század folyamán a közoktatást (ISCED 1 vagy ISCED 1-2, 1-3) közoktatási törvényekkel mindenütt kötelezővé tették. A közoktatás az állami költségvetés egyik, mégpedig jelentős tétele. Az átalakuló

közoktatási rendszer szervezeteit (intézményeit, iskoláit) sokféle fenntartó tarthatja fenn. Az állami irányítás mégis központi marad, sőt fokozatosan erősödik is. Csakhogy az irányítás nem közvetlenül, hivatali úton történik többé, hanem közvetett formában, közvetítő szervezeteken keresztül.

A XX. század folyamán fokozatosan kialakultak az állami iskolamonopóliumok. Ez azt jelenti, hogy az állam nemcsak fizet a közoktatásért (finanszírozza), hanem egyre kizárólagosabban kívánja meghatározni a közoktatásban végbemenő folyamatokat is. A totális államokban (különböző irányzatú politikai diktatúrákban) az iskolák fenntartása államhatalmi kérdéssé vált. Az iskolákon keresztül a pártállamok a polgárok "tudatát formálták", "személyiségét fejlesztették".

A közoktatásban végbemenő átalakulás hasonlatos ahhoz, ahogyan a jóléti állam más társadalmi szolgáltatásai is átalakultak (egészségügy, szociális gondolkodás). A szervezetek koordinációját nem a hivatal látja többé el, mint a hagyományos jóléti rendszerekben (bürokratikus koordináció). Ehelyett piacszerű (piackonform) irányítást alkalmaznak (piaci koordináció).

- *Finanszírozás.* A hagyományos közoktatási rendszerek közvetlen költségvetési finanszírozását újabban szintén piacszerű, a vállalati működéshez közelítő, arra emlékeztető finanszírozási formák váltják föl. A közoktatási szervezeteknek is gazdálkodniuk kell, és rájuk is fokozatosan alkalmazzák a vállalati gazdaság irányításának különféle eszközeit. A közoktatás többé nem az államhatalom közvetítője, hanem szolgáltatás, a pedagógusok fokozatosan elvesztik közalkalmazotti státusukat, és a gazdasági szférában ismert munkavállalókká alakulnak át. A közoktatás és a benne dolgozók irányítása nem tudományos vagy ideológiai szempontok szerint történik, hanem pénzügyi-statisztikai eszközökkel.

*

A nemzetközi kihívások (globalizáció, tömegesedés, migráció) hatására *a közoktatás rendszere szelektív képzésből általános képzéssé alakul át.* A hagyományos közoktatás meghatározó intézménye a klasszikus középiskola (gimnázium, líceum) volt. Benne az "állam támaszait" – a jövődö közhivatalnokokat, a bürokratákat – képezték. A klasszikus középiskola vált a közoktatás más szervezeteinek is a mintájává, modelljévé.

Az átalakuló közoktatásban a klasszikus középiskola eltömegesedett, és szelektív elitképzőből általánosan képző intézménnyé, iskolává vált. Az átalakuló közoktatás mintája, modellje az általános iskola, amely egyre többek számára nyújt egyre hosszabban tartó alapképzést (kitolódik a tankötelezettség koréve). Ez befolyásolja az iskola "kultúráját" is (vagyis tanterveit, tankönyveit, módszereit, munkaszervezését és vizsgarendszerét). Az általánossá váló és mindenkire kiterjedő középfokú oktatásban a tanárok fokozatosan elvesztik korábbi kiváltságos helyzetüket; óvodapedagógusok, tanítók, általános és középiskolai tanárok egyaránt pedagógusokká válnak.

Átalakul a közoktatás-politika is. Míg a hagyományos közoktatási rendszereket hivatal módjára irányították (bürokratikus koordináció), addig a tömeges méretű közoktatási rendszereket a szolgáltató szektor (jóléti szolgáltatás: egészségügy, szociális rendszer) mintájára irányítják (piaci mechanizmusok, piaci koordináció). A rendszerben mégis

növekszik az állam szerepe, amit közvetítő szervezetek, az egyre nagyobb mértékű szabványosítás, valamint az új információtechnológia tesz lehetővé.

Hivatkozások

- Archer S. M. *Az oktatási rendszerek expanziója*. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1988
- Bajkó M.: *Összehasonlító pedagógia*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1976.
- Coombs, P. H.: *Az oktatás világválsága*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1969, 1971.
- Coombs, P. H.: *The World Educational Crisis - Twenty Years Later*. Oxford: Pergamon, 1988.
- Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OECD, 1992-től. www.oecd.org
- Halász G.: *A közoktatási rendszerek irányítása*. Budapest: OKKER, 1996.
- Kozma T.: Paradigmáink. In: *Iskolakultúra* 2001/10. 3-14.
- Németh A., - Pukánszky B.: *A pedagógia problémátörténete*. Budapest: Gondolat, 2004.
- Sáska G.: Állami helyett önkormányzati iskolák. In: *Info-Társadalomtudomány* 1991/18. 31-34.
- Trow, M. A.: „Problems in the transition from elite to mass higher education.” *Policies for Higher Education*. Paris: OECD, 1974.

Ajánlott irodalom

- Educatio. Ezredforduló. 2001/4.* (Tematikus szám)
- Halász G. - Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet 2003
- Kozma T.-Sike E. (szerk.): *Pedagógiai informatika*. Debrecen: DE Kossuth Egyetemi Kiadó, 2004.
- Kozma T.: *Tudásgyár*. Budapest: Közgazdasági, 1985.
- Kozma T.: *Az ezredforduló iskolája*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1979.
- Mátrai Zs: *Tanterv és vizsga külföldön*. Budapest: Műszaki Kiadó 1999
- Radácsi I. (szerk.): *Oktatáspolitikai üzenet Magyarországnak*. Budapest: Oktatókutató Intézet, 2003.

Ábrák:

- 5.1 ábra: A középfokú végzettség aránya néhány OECD országban
- 5.2 ábra: Közoktatási rendszer a szelektív képzés szakaszában
- 5.3 ábra: A demokratizálódás szakasza
- 5.4 ábra: Az általános képzés szakasza

6 A szakoktatás átalakulása

Az előző fejezetben a közoktatási rendszer átalakulásáról beszéltünk. A közoktatási rendszer átalakulásának legfontosabb eseménye az egykori klasszikus középiskolák tüdőklése és elmúlása, az alulról fokozatosan tömegessé váló általános iskolák “győzelme” volt. Ez alapvetően megváltoztatta az összes olyan képzést, amely a középfokú oktatáshoz kapcsolódott. E változások közül most a szakképzési rendszer átalakulásáról beszélünk.

Három változás köré csoportosítjuk ezeket az eseményeket. Az egyik változás a választás korévének a kitolódása; vagyis az, hogy a megváltozott szakképzési rendszerben egyre később kerül a fiatal a szakmaválasztás (pályaválasztás) lehetősége, illetve kényszere elé. A másik változás az iskola és a képzési hely (munkahely) új viszonya; tehát az, hogyan működik együtt - vagy kerül szembe egymással – az általános képzés (a benne érdekelt csoportok), meg a szakképzés (az abban érdekeltek). A harmadik változás azoknak a konfliktusoknak a kiéleződése, amelyek a szakképzési rendszerben rejlenek. Ezek a konfliktusok – pontosabban azok, akik e konfliktusos helyzetekbe bonyolódnak - hordozzák, mozgatják a szakképzési rendszer átalakulását.

Kitolódik a választás koréve

Idősebb korban választunk. Az átalakulás egyik látványos eseménye az, hogy egyre idősebb korban kerülnek a fiatalok a pályaválasztás elé. A szakirodalomban ezt a “választás korévének” nevezik.

Az 1.-2. ábrán a szakképzés magyarországi rendszerét mutatjuk be 1970-ben, illetve 2000-ben. Látható, hogy az alapképzés mind később fejeződik be, s vele együtt a tankötelezettség is egyre később ér véget. (Magyarországon 1868-ban a 6-12 éveseket kötelezte törvény iskolába járásra; 1996 óta azonban már a 6-19 éveseket.). Ez magával hozza a szakképzésbe való mind későbbi átlépést is.

Megjegyezzük, hogy a szakképzésben való részvétel egyes esetekben a tankötelezettség után következik, más esetekben viszont a tankötelezettségnek is része (mint pl. 1961-96 között Magyarországon, illetve az 1945 utáni oktatási reformok eredményeképpen Kelet-Európa más országaiban is). Ez annak a függvénye, hogy milyen viszony alakul ki iskola és munkahely (képzési hely) között; amiről később beszélünk.

1.-2. ábra: A szakképzés rendszere Magyarországon 1970, 2000.

A XIX. század második felében – akkor, amikor Európa-szerte a tankötelezettségi törvények megjelentek – a szakképzés rendszerébe a gyerekek általában 10-12 éves koruk körül kerültek be. Mintegy száz évvel később – az ún. Genfi Konvenciók szerint (1963)/ Az Európai Gazdasági Közösség 63/688/EGK közösségi határozata a közös szakképzési politika megvalósulásáról, 1963 – a fiatalok 16 éves koruk előtt munkahelyen nem alkalmazhatók. Ez egyet jelentett a hagyományos gyerekkori szakképzés fölszámolódásával; mert a hagyományos szakképzésben a gyerekeket a munkahelyek alkalmazták (onnan jártak iskolába, illetve a szakképző intézményekbe). Az ezredforduló után azonban egyre több

oktatási rendszerben a szakképzés a középfokú képzés után következik. Így alakultak ki mind több helyen a harmadfokú, érettségi utáni, diplomát nem adó (“félfelsőfokú”) képzések.

Egyre hosszabb az általános képzés. Ezzel kapcsolatos egy másik fejlemény is: az általános képzés egyre hosszabb ideig tart, minthogy a szakképzés mind később kezdődik. Ez azt jelenti, hogy a tantervek és tananyagok, amelyeket az azonos korú fiatalok tanulnak egyik vagy másik intézménytípusban, egyre jobban hasonlítanak egymáshoz; előbb-utóbb egymás variációi lesznek. Az 1. és 2. ábrán figyelemmel követhetjük ezt a fejleményt is.

Magyarországi, vagy akár lengyelországi, romániai példával élve: a szakközépiskolai tankönyvek a gimnáziumi tankönyvek változatai. Ennek a változásnak az eredménye az is, hogy egyre több oktatási rendszerben számozzák 1.-től folyamatosan az évfolyamokat 10.-ig vagy még tovább (amerikai minta szerint K-12-ig, vagyis óvodától a középiskola végéig).

Az egymáshoz mind jobban közelítő, általánossá váló tantervek középpontjába néhány nemzetközileg egységesülő készség kerül. Ilyenek a kommunikációs készség, vagy a számítógép használatának készsége (*computer literacy*). Európában újabban szabványosított vizsgákat is tartanak, különösen az utóbbi tárgykörben.

Ez a változás – az általános képzés kitolódása, a szakképzés későbbre kerülése – a középiskolák 3.-4. évfolyamának tanterveiben is tükröződik. A 4.-5. ábra szakiskolai (érettségit nem adó) és szakközépiskolai (érettségit adó) tanulók arányait mutatja Magyarországon szakmacsoportok szerint. A szolgáltatási szektorra való képzés mindkét iskolatípusban emelkedett 1993-2002 között. De a szakközépiskolában ez az emelkedés látványosabb volt.

3.-4. ábra: Szakiskolai és szakközépiskolai tanulók aránya szakmacsoportok szerint

Azokban az országokban - Kelet-Európában elsőként Magyarországon -, ahol a Világbank kölcsönrel támogatta az oktatási rendszer reformját, e bank szakértői ezt az amerikai felfogást követték és terjesztették el. A “világbanki modell” – és a hasonló kísérletek – által kezdeményezett változások fokozatosan átalakították a szakképző iskolák rendszerét is azzal, hogy más szakképzésekben is mindinkább középiskolai tananyagot tanítottak. A szakmai képzéseket pedig lehetőleg a 16. életév utánra tolták ki.

Az ún. “világbanki modell” (a magyarországi szakképzésben 1995-től ismert) a tantervek olyan kísérleti átalakítását jelentette, hogy a szakközépiskolák 1.-2. évfolyamán - vagyis a 9.-10. évfolyamon - elsősorban általánosan képző, illetve “szakmai alapozó” tárgyakat tanuljanak a fiatalok. A világbanki modell szerint a szakmai képzés majd csak ez után, a szakközépiskolák 3.-5. évfolyamán (11-13. évfolyam) következik (Benedek 2003).

Új intézménytípusok. Az általános képzés kitolódásával egyre újabb intézménytípusok alakulnak ki. Céljuk, hogy a fiatalok újabb és újabb csoportjait vonják be az intézményes oktatásba. Történetileg nézve ilyen intézménytípusok a következők.

- *Az inasok (tanoncok) képzésére alakult “iskolák”.* Ezek az inasiskolák, tanonciskolák – Magyarországon a XIX.-XX. sz. fordulóján - arra szolgáltak, hogy a munkahelyen alkalmazott, a termelésben vagy szolgáltatásban dolgozó gyerekek alapkészségeit (írni,

olvasni, számolni tudás) szinten tartásuk. Kezdetben nem az oktatási rendszerhez tartoztak, hanem a termelés rendszeréhez.

A mezőgazdaságban dolgozók ismétlődő iskolái – Magyarországon az elemi oktatás 5.-6. évfolyama, Németország egyes tartományában pedig a ma is meglévő *Hauptschule* (felső tagozat) – ilyenek voltak. Azoknak szánták őket, akik már gyermekfejjel a mezőgazdaságban dolgoztak.

- *A középfokú oktatás "alsó tagozata"* (ISCED 2, az ennek megfelelő szintű, különböző irányú iskolák). A középfokú oktatás alsó tagozata (a gimnáziumok 1.-4. évfolyama) eredetileg csak a klasszikus középiskolára (a gimnáziumok 5.-8. évfolyama) készített föl. A közoktatási rendszerek tömegesedésével azonban különféle irányú alsó középiskolák ("kis középiskolák") alakultak belőlük (pl. inasiskolák). Fokozatosan a szakképzésre, illetve a munkába állásra is fölkeszítették.

Az Osztrák-Magyar Monarchiában elterjedt a *polgári iskola*. Eredetileg azoknak szánták, akik az elemi iskola (ISCED 1) után továbbtanultak, de nem tudtak vagy nem akartak hagyományos középiskolába menni. Később fokozatosan megkövetelték mindenkitől, aki szakmát akart tanulni. Így a polgári iskola főként a nagyvárosokban kezdte betölteni azt a szerepet, amelyet 1945 után az általános iskola felső tagozata töltött be. 1945 után Magyarországon az általános iskola felső tagozata lett belőlük; sőt helyenként akár még gimnázium vagy szakközépiskola is (ISCED 3). (Simon 1970)

- *Középfokú szakképző iskolák*. Az általános képzés és a tankötelezettség kitolódásával az alapfokú és az alsó középfokú képzés mindenütt általánossá vált (ISCED 1-2). Ez Európában a XX. század közepén, Kelet-Európában pedig a világháború után (1945) következett be. A szakképzés olyan intézményekbe tevődött át, ahová már 13-15 évesnél idősebb fiatalok jártak (ISCED 3). Ezek az intézmények félig középiskolák lettek, félig viszont szakképző intézmények. Európa-szerte számos változatuk alakult ki a XX. század második felében.

A középfokú szakképző iskolák egyik jellegzetes változata az angol "továbbképző intézet" (*further education*). Ide a 10. évfolyam elvégzése után, 16 éves korukban léptek be a fiatalok. Zsákutcás képzés – ami azt jelenti, hogy elvégzése nem egyenlő a középfokú végzettséggel, és nem lehet felsőoktatásban sem továbbtanulni, csak ha a szükséges vizsgákat külön leteszi az ember.

A másik jellegzetes változat a "szakközépiskola" (középfokú technikum stb.). A francia oktatási rendszerben alakult ki, és ez az iskolatípus terjedt el a Szovjetunióban és Kelet-Európában. A szakközépiskolában folyó oktatás a középiskolai oktatás és a szakképzés valamilyen arányú ötvözet. Intézménytípustól függően (szakiskola, szakmunkásképző, szakközépiskola stb.) szakmára is, esetleg érettségire is fölkeszít.

Egy harmadik jellegzetes változat a "komprehenzív (közös) középiskola" (Németországban és az észak-európai országokban). Erre az intézménytípusra alább visszatérünk.

- *Harmadfokú képzés, felsőfokú szakképzés.* Az 1980-as évektől kezdve, ahogy a tankötelezettség fokozatosan a közoktatási rendszer végéig tolódott ki (kb. a 19 éves korra), a szakmai képzés is később kezdődik, és kikerül a közoktatási rendszerből. A felsőoktatás egyre növekvő részben már nem más, mint szakképzés. A szakképzés azonban “kibújjik” az iskolarendszerekből, és önálló életre is kel, piacosodik, vállalkozásokká válik, integrálódik a felnőttoktatásba, illetve a szociális ellátásba. Az ISCED 4 fokozat meghatározatlan, mert minden ilyen tevékenység beletartozik. Vannak azonban jellegzetes példái.

A leginkább ismert változat az amerikai “népi kollégiumok” vagy “közösségi főiskolák” (*community college*). Történetüket sokféleképp dolgozták már fel (Kozma 2002). Ezek tulajdonképpen szakképző intézmények. Nemcsak szakképzési szerepet töltenek azonban be, hanem annál sokkal tágabb társadalmi szerepet is, sőt fokozatosan egyetemi előkészítőkké válnak.

Európai változata regionális egyetemként (főiskolaként) vált ismertté az 1990-es években, elsősorban az Európai Unió peremvidékein vagy leszakadó térségeiben. Ezek felsőfokú intézmények, amelyek azonban főként vagy kizárólag szakképzést folytatnak. Előképeik az ún. “közös (komprehenzív) főiskolák” (Németország, Nagy-Britannia, Svédország). Ezek az intézmények arra törekedtek, hogy ugyanabban a szervezeti keretben lehessen szakmát tanulni vagy egyetemi-főiskolai diplomát szerezni.

A “szakfőiskolák” (*Fachhochschule*) német mintára terjedtek el, elsősorban Közép-Európa országaiban. Az 1980-90-es években ott is megszervezték őket, ahol azelőtt nem voltak (Ausztria, Finnország, Csehország). Mind a harmadfokú képzés (ISCED 5) részei, és egyre inkább az egyetemi képzés alapfokává alakultak át.

Magyarországon 1998 óta szervezték meg az “akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzést” (AIFSz, 2003-tól egyszerűen felsőfokú szakképzés). Különösen azokban a kisvárosokban, kistérségi központokban szerveztek ilyeneket, ahol a középfokú oktatás – demográfiai okokból – tanulóhiánnyal küzd. Egyben a városi fejlődés hajtóerőinek is szánják őket. (Hrubos 2002).

Felnőttek képzése. Minthogy a középfok utáni szakképzés “kibújjik” a közoktatási rendszerből, ezért a szakképzés fokozatosan felnőttek képzésévé válik. A felnőttképzés egyre inkább elveszti az eredeti fölvilágosító és föl szabadító jellegét, és lassan azonossá válik a felnőttkori szakképzésekkel (betanítások, át- és továbbképzések). (A felnőttek képzésével külön fejezetben foglalkozunk.)

A 6. ábrán egy portugál felsőoktatási “szendvics” programot láthatunk. Az ábrán jól követhető, hogy mitől “szendvics” a szendvics-képzés: az általános (elméleti) és szakmai (gyakorlati) képzés időbeni váltakozásaitól. Iskola és képzési hely újjá alakuló viszonyára alább visszatérünk.

6. ábra: Felsőoktatási szendvics program

A szakmaválasztás korévének kitolódásával tehát számos új fejlemény állott be a szakképzés hagyományos rendszerében. Megnőtt az általános képzés szakasza. Új intézménytípusok

jelentek meg, amelyekben a tanulók a szakképzést a középiskolai végzettséggel kombinálhatják. A szakképzés fokozatosan “kibújik” az iskolarendszerből, és vagy áttevéődik a felsőoktatásba, vagy pedig újfajta felnőttképzés válik belőle. Ez a szakképzési rendszer átalakulásának egyik fontos fejleménye.

Az iskola és munkahely új viszonya

A szakképzési rendszer átalakulásának másik fejleménye az, hogy az iskola fokozatosan “megeszi” a korai szakképzést. Ennek során az iskola és a munkahely viszonyát újra meg újra meg kell határozni. A szakképzési rendszer átalakulásának története úgy is elmondható, mint az iskola és a munkahely együttműködésének és konfliktusainak a története. Alább ennek a konfliktusos viszonyoknak a főbb állomásait követjük végig.

Munkahelyi (céhes) képzések. Ennek a fejlődésnek az első állomása a különböző céhes képzések kialakulása volt a középkorban. A céhes képzések céljaiért és végeredményéért a céh előírászerűen felelt, az előírások szigorúak voltak és szabályozták (korlátozták) a versenyt. A képzés menetéért és módszereiért pedig a mester volt a felelős; az inas ki volt szolgáltatva neki (házánál lakott, házimunkát végzett, utánzással tanult). A céhes képzés a tanulás egyik lehetséges útja volt a többi, rendszerbe még nem szervezett képzések mellett (kolostori képzés, lovagi képzés).

A lovagi képzés a későbbi katonai képzésnek is elődje. “Szakképzés” mellett a lovagi kultúra áthagyományozására is szolgált. A kolostori (egyházi) képzés eredetileg a papi utánpótlást szolgálta; később az igazgatás és az oktatás utánpótlását is. A képzés világiósodása és “professzionizálódása” lényegében a felvilágosodás alatt következett be. A céhes képzés a szakképzés (egyik) elődje. Menete, fokozatai, követelményei, vizsgái, nemzetközi “konvertálhatósága” a modern szakképzés előképe.

Duális képzés. A “duális képzés” iskola (általános képzés) és munkahely (szakmatanulás) kettősségét, azaz párhuzamosságát jelenti. A duális képzésben részt vevők egyszerre jártak iskolába és végeztek munkát; folytatták általános tanulmányaikat és készültek föl a munkára. A fejlődésnek ebben a szakaszában a szakképzésben résztvevők egyszerre “két urat szolgáltak”, azaz mind az iskola (tanár, igazgató, fenntartó), mind pedig a munkaadó (mester, menedzser) parancsolt nekik.

A különböző duális rendszerek a XIX. század második felének jellegzetes fejleményei. A második ipari forradalom és a tömegtermelés megindulása hozta létre őket. Miközben a XIX. század második felében a tankötelezettség fokozatosan mindenkire kiterjedt - az ipari és mezőgazdasági proletariátusra is -, aközben az ipari forradalom növekvő tudású szakmunkásokat igényelt.

A duális képzések jellegzetes formája a német nyelvű államokban alakult ki. A céheket a kamarák váltották föl, a közoktatást pedig tankötelezettségi törvény szabályozta. A képzésbe belépő egyszerre lett inas a munkahelyen és tanuló az iskolában. Iskolába járásra törvény kötelezte a fiatal, gondviselőit, illetve munkaadóját. Ugyanakkor azonban az inast a munkaadó alkalmazta.

A duális képzés egyfajta munkavállalói érdekvédelem. Ez úgy értendő, hogy a kamarák (a korábbi céhek utódai) a saját szakma továbbélésére törekedtek. A képzést eszköznek használták föl arra, hogy a leendő szakmunkások életre szólóan elkötelezzék magukat egy-egy szakma és az azt képviselő kamara mellett. Nem munkavállalókat képeztek tehát, hanem kőműveseket, asztalosokat, hegesztőket és így tovább. Az általuk szervezett képzések a céhes érdekvédelem “kinyújtott karjai” lettek. Mind a szakmunkás, mind pedig a kamara abban volt érdekelt, hogy a szakma megerősödjék és szilárd maradjon. Ez védelmet nyújtott a szakmabeli munkaadónak és munkavállalónak; egyúttal kizárta a szabályozatlan versenyt.

A munkavállalók “alulról jövő” szervezkedése – a szakszervezet – nem német, hanem angol fejlemény. (Angliában a duális képzés tiszta formája nem alakult ki, a kamaráknak pedig nem maradt ilyen versenykorlátozó szerepük.) A szakszervezetek felnőttoktatást szerveztek, amelyek elsősorban általános - főként politikai és érdekvédelmi – oktatások voltak.

A 7. ábrán a gyakorlati képzés óraszámainak alakulását mutatjuk be Németországban és Magyarországon. Látható, hogy Németországban a gyakorlati képzésre sokkal több idő jut, mint Magyarországon. Mit jelent ez? Azt, hogy a német szakképzésben a munkaadó dominál: ő határozza meg, mit csináljon a képzés folyamán a fiatal. Magyarországon az iskola (az elméleti, általános képzés) szerepe a nagyobb. Az ábra a duális képzés erejét és valódi súlyát tükrözi a német szakképzésben.

7. ábra: Gyakorlati képzés Németországon és Magyarországon

Vállalati képzési rendszerek. A fejlődés harmadik fokán a munkahelyi képzés ismét elválik az általános képzéstől. A különbség azonban a kiinduló helyzethez (céhes képzés) mérve nagyon is jelentős.

- A képzésbe – a tömegesedés miatt – egyre inkább középfokon végzetek lépnek be. Minthogy a tankötelezettség egyre több országban a közoktatás végével (középfokú iskolai záróvizsga, pl. érettségi, bakkalaureátus) esik egybe, ezért a szakképzésbe átlépők már fiatal felnőttek.
- Vállalati szakképzési rendszert csak nagy (nemzetközi) vállalatok képesek fenntartani. Ez a fejlemény tehát föltételezi, hogy az adott gazdaságot nagy, tőkeerős vállalatok uralják.
- A vállalati szakképzésbe belépőktől minél magasabb általános képzettséget igényelnek (és minél kevesebb szakképzettséget). Ennek az az oka, hogy a leginkább megfelelő munkavállalókat keresik, akik csapatban tudnak dolgozni, és alapvetően ismerik az IKT-t (információs és kommunikációs technológia).

A “csapatszellem” rendszerint a vállalat iránti lojalitás kifejezése más szavakkal. A “kommunikációs készség” pedig sokszor az együttműködési szándékot takarja. Ha valakinek nincs még szakmai képzettsége, vagyis az első szakképzettségét a vállalatnál szerzi meg, akkor kevésbé kötődik vállalaton kívüli érdekvédelemhez.

- A vállalati szakképzés az igazán fejlett vállalatoknál a szakképzés teljes hierarchiáját (valamennyi fokát) kínálja. A fiatal belép a vállalathoz, alulról kezdi, és följuthat a vállalat

legmagasabb szintjeire is. Ehhez azonban végig kell járnia a vállalati szakképzés lépcsőfokait.

A vállalati belső szakképzések – mint a korábbi (állami, közösségi, iskolarendszerű) szakképzések alternatívája – újabb fejlemény. Oktatási rendszerenként eltérő; jellegzetesen az Egyesült Államokban bontakozott ki (többek közt az állami szakképzés hiánya miatt). Ebben a szakképzésben a részt vevő nem a szakmájához válik lojálissá, hanem a vállalatához. A vállalat szempontjából ez a képzés kedvező, bár drága. A munkaerőt “rugalmassá” teszi, nem kötik kamarai (céhes jellegű) piac- és versenykorlátozások. A belépő viszont jobban ki van szolgáltatva a munkaadójának, mint a korábbi rendszerben, mert kevésbé védelmezi a vállalaton kívüli szakmai érdekvédelem.

Ritka az a gazdaság, amelyet csak néhány erős, belső képzési rendszerrel is rendelkező vállalat uralna. A gazdaság rendszerint kis és nagy vállalatokból áll; és a kis vállalatok nem elég erősek ahhoz, hogy önálló szakképzést folytathassanak. Nekik az az érdekük, hogy a hagyományos szakképzési rendszer is főnt maradjon; csak hogy azt minél inkább ők maguk határozhassák meg. Ebből számos konfliktus következik (lásd alább).

A 8. ábra magyarországi vállalati vezetők elégedettségét mutatja az új munkába állókkal. A vállalatvezetők véleménye tükrözi, hogy mit várnak azoktól, akiket alkalmazni fognak. Az ábrából a következők figyelhetők meg:

- legmagasabbra az együttműködési készséget értékelték
- jónak értékelték az általános képzettség szintjét
- elég alacsonyra minősítették viszont a számítógépes ismereteket (többek közt)
- és igen alacsonyra az idegen nyelvtudást.

8. ábra: Vállalatvezetők elégedettsége

A szakképzési rendszer átalakulásának a második fejleménye tehát az, hogy az iskola és a munkahely viszonya újra definiálódik. Ennek a viszonyoknak a konfliktusos alakulásában három történeti állomás van. Az első a munkahelyi képzés, amely teljesen elválik az iskolai képzéstől. A második történeti állomás a duális képzések kialakulása. Abból adódnak, hogy a tankötelezettség általánossá válik, miközben a szakmai képzések egyre bonyolultabbá válnak. A harmadik állomás a vállalati belső szakképzési rendszerek kibontakozása. Ezek megjelenésével a közoktatásban és a szakképzésben való részvétel szervezetileg ismét elválik egymástól csak hogy magasabb fokon.

Az átalakulás nehézségei

Azok a fejlemények, amelyek nyomán a szakképzési rendszer átalakul, érdekek harcából bontakoznak ki. Ahhoz, hogy a szakképzési rendszer átalakulását megérthessük, vizsgálnunk kell ezeket a konfliktusokat is. Alább az alapvető konfliktusokat mutatjuk be.

Az összehasonlító neveléstudományban – mint más társadalomtudományokban – megkülönböztetjük a funkcionalista-tervező, valamint a kritikai-konfliktusos megközelítést. Az egyik a szakértők szemlélete, akik megalapozzák és előkészítik az oktatáspolitikusok döntéseit. Az ő megközelítésükben az oktatási rendszerek, akár a gépek, “működnek”, és szükség esetén alkalmazkodnak a gazdasági és társadalmi változásokhoz. A szakértő és a politikus ugyanis a kormányzásban érdekelt; abban,

hogy az oktatási rendszer mintegy “magától menjen”, és csak szükség esetén kelljen beavatkozni.

A másik szemlélet a kritikusé, aki kívül áll ezen az együttműködésen, vagy éppen szemben áll vele. A kritikus szemlélete konfliktusos. Azt magyarázza el, hogy miért nem “működik” a rendszer, vagy hogy eredendően és törvényszerűen miért konfliktusos. A kritikus az oktatási rendszer mögött azokat keresi, akik mozgatják; akiknek az érdekei ütköznek, és akik cserben hagyják vagy megváltoztatják az oktatás egész rendszerét.

A szakképzési rendszer alapkonfliktusa. A szakképzési rendszer alapkonfliktusára már többször is utaltunk. Ez abban áll, hogy a munkaadó és a munkavállaló érdekei részben egybeesnek egymással, részben azonban nagyon is ellentétesek. A munkaadó több munkát szeretne kevesebb munkabérért; ezzel szemben a munkavállaló több munkabért szeretne kevesebb munkáért (mindketten a hatékonyság elve alapján cselekszenek). Ez az alapvető szembenállás átszivárog és leképeződik a szakképzésben is.

- A szakképzésben ez az alapvető konfliktus első szinten úgy jelenik meg, mint az iskola és a képzési hely konfliktusa.

Az iskola és a képzési hely – általános vagy elméleti és szakmai vagy gyakorlati képzés – szembenállása a szakképzéssel foglalkozó szakirodalomban rendszerint elő sem kerül. Vagy pedig úgy jelentkezik, mint az egymástól elkülönülő pedagógiájú színterek konfliktusa (a fiatal más kultúrát tanul az iskolában és mást a munkahelyen). Ennek megfelelően a megoldási javaslatok is gyakorlatiasak. Rendszerint kimerülnek abban, hogy az elméleti képzést kellene a gyakorlati javára növelni, vagy fordítva – ami gyakoribb -, a gyakorlati képzést az elméleti képzés javára. Az elméleti (általános) képzés fontossága mellett inkább a tanárok, mögöttük pedig az oktatási kormányzatok érvelnek; a gyakorlati képzés (szakképzés) növelését viszont a szakoktatók, velük együtt pedig a munkaadói szervezetek sürgetik.

- A konfliktusnak van egy második szintje is, az, hogy hol legyen a képzés helye: az iskolában vagy a vállalatnál. E szerint ugyanis a szakképzés felügyelet is az egyik vagy a másik fél felügyelete alatt folyhat, ő határozhatja meg. (Gyakoriak az olyan viták, amelyek szerint a képzés fönntartása az egyikük föladata, miközben a képzés céljait és eljárásait a másiknak kellene meghatározni.)

Ennek a vitának egyik változata az, hogy ki fizeti, illetve ki osztja el a képzés költségeit; a költségvetés vagy a gazdálkodó szféra. A szakképzés privatizálódása során erre egyértelmű válasz születik: fizesse az, akinek az érdekében történik – vagyis a potenciális munkavállaló. Tőle a költségeket átvállalhatja egyes esetekben a központi költségvetés, más esetekben pedig a jövőbeli munkaadó. Ez a gondolatmenet vezet a különböző hallgatói kölcsönökhöz (diákhitel), valamint a szakképzés piacosításához. (Ez utóbbira alább visszatérünk.)

- A konfliktusok harmadik szintje a szakképzési rendszerekben az, hogy kinek a fennhatósága alatt áll a fiatal, miközben a szakképzésben részt vesz. Ha tanulónak minősül (tanulói jogviszony), akkor az iskola fönntartósága alatt marad. Ha viszont a szakképzéshez munkavállalói jogviszony kell, akkor ez azt jelenti, hogy alapvetően a munkaadója utasítja.

A kétfajta jogviszony különböző szabadságokat is jelent. A tanulói jogviszony azt jelenti, hogy a fiatal eltartásáról még gondoskodnak; munkavállalói jogviszony esetén viszont már belépett valamely munkaszervezetbe. E különbségek következtében a fiatal érdekvédelme, személyes függősége és függetlensége is eltérően alakul.

Az elmondottakból az derül ki, hogy a szakképzés a munkaadó és munkavállaló alapvető szembenállásától terhes. Ez a szembenállás különböző oktatásszervezési és oktatáspolitikai-jogi viszonyok köntösében jelenik meg. Megoldásának a XX. században Európában jellegzetes formái alakultak ki. Az alábbiakban ezeket a formákat tekintjük át.

A totális állam szakképzési rendszere. A “totális államot” azért nevezik totálisnak, mert a társadalmi viszonyok minél szélesebb körét igyekszik meghatározni, uralma alá vonni. Az állam irányítói arra törekcsenek, hogy polgáraik életének lehető legteljesebb körét irányítsák.

Megjegyezzük, hogy – ebben az értelemben – a “totális állam” csak elméleti konstrukció. Ami megvalósult belőle, főként Európában a XX. században, az csak többé-kevésbé sikeresen ellenőrizte a politikai, illetve a gazdasági életet, illetve a köz- és a magánszférát (Németország, Olaszország, Spanyolország, Szovjetunió stb.). E tekintetben az egyes államok eltértek egymástól a megvalósítás fokában.

A totális államban a szakképzési rendszer a gazdaság munkaerő szükségletének biztosítására szolgáló egyik fontos eszköz. A szakképzési rendszernek az a feladata, hogy fölvegye és kiképezze azt a munkaerőt, amelyre a gazdaságnak várhatóan szüksége lesz. Így a szakképzési rendszer a gazdaságot és a társadalmat kapcsolja össze egymással.

A 9. ábra Magyarország ifjúsági munkaerő-forrását mutatja be. Az ábrán az látható, hogy az 1990-es években milyen végzettségű fiatalok léptek ki az oktatási (közoktatási, szakképzési és felsőoktatási) rendszerből. Őket osztályozza végzettségük szintje szerint. Figyeljünk a kifejezésre is: az ifjúság a munkaerő forrása. Ezeket a kifejezéseket a központi munkaerő-tervezés korszakából örököltük.

9. ábra: Ifjúsági munkaerő-forrás Magyarországon

A szakképzés a gazdaságot és a társadalmat a következőkkel kapcsolja össze:

- *Munkaerő-tervezés.* A totális államban a munkaerőt központilag tervezik és képezik. A munkaerő tervezők megállapítják a gazdaság munkaerő iránti keresletét. Összehasonlítják a rendelkezésre álló kínálattal, vagyis az aktív munkavállalókkal.
- *A munkaerő szükséglet biztosítása.* A szükségessé vált vagy szükségesnek látszó munkaerőt részben képzéssel lehet biztosítani. A szakképzési rendszer ennek a képzésnek a letéteményese.
- *A szakképzési rendszer megtervezése.* Az oktatástervezés lényegében a szakképzés tervezését jelenti. A szakképzésben részt vevők létszámát, a szakképzés kapacitásait (intézmények, oktatók, képzési helyek stb.) úgy tervezik, hogy azok biztosítsák a munkaerőt. A kevés munkaerő akadályozza a gazdaság működését; a fölösleges képzés viszont – eszerint a gondolatmenet szerint – munkanélküliséget eredményez.

- *Oktatástervezés.* Ahhoz, hogy a szakképzési rendszer teljesítse funkcióját (a munkaerő-szükséglet utánpótlása) tervezni kell az egész oktatási rendszert. Vagyis meghatározni azoknak az arányát, akik a közoktatásban maradnak, megszabni a választás korévét, kiszámítani a továbbtanulók megoszlását stb.
- *Társadalmi tervezés.* Az oktatás tervezése tovább vezet a társadalmi tervezés irányába. A munkaerő-szükséglet utánpótlásához – végső soron – a társadalom egészére szükség van, beleértve demográfiai, vándorlási, települési stb. jellemzőit is. Ezen a réven a munkaerő-tervezés – elméletileg legalábbis – elvezet egy totális tervezési rendszerhez.

Gyakorlatilag azonban ilyen totális tervezés még sohasem következett be. Nemcsak szakmai okok miatt (rendelkezésre álló adatok és módszerek), hanem a tervezők és irányítók belátásából sem. A valóságban a munkaerő szükséglet és a szakképzés tervezése kapcsolódott többé-kevésbé szorosan össze. Oktatáspolitikai döntésekben rendszerint erre szokás hivatkozni.

A totális tervezésre való törekvés jellegzetes időszaka Európában (és Európán kívül is) a két világháború közti korszak volt, amikor a nagyhatalmak gazdaságukat háborús gazdasággá állították át. Leghosszabban a világháború után a Szovjetunióban és az egykori szocialista országokban maradt fenn. Az 1960-as évektől kezdve azonban egyes országokban – elsősorban Magyarországon és Lengyelországban – fokozatosan megjelent a tervgazdaság és a piacgazdaság vegyes formája. Ezzel a szakképzés is kikerült a munkaerő-tervezők központi ellenőrzése alól.

Szakképzési rendszer a jóléti államban. A “jóléti állam” jellegzetesen európai képződmény, amely az 1960-as évek második felétől bontakozott ki az iparilag fejlett országokban. A jóléti államok megszerveződése különösen akkor gyorsult föl, amikor baloldali pártok kerültek kormányra. A jóléti állam mintaországa sokáig Svédország volt és maradt.

Svédországban a gazdaságot és az adózókat igen magas adók terhelték (az elvonások mértéke elérte vagy meg is haladta a bevételek 50 százalékát). A tetemes állami bevételeket központi apparátusok kezelték, ennek következtében megnőtt a központi szervezetek (bürokrácia) feladatköre és befolyása is. Az elosztást elsősorban a központilag finanszírozott jóléti szolgáltatások fönntartására és fejlesztésére fordították (köz- és felsőoktatás, egészségügy, társadalombiztosítás, szociális gondoskodás). A jóléti szolgáltatásokat állampolgári joggá emelték, és ideológiai célok szolgálatába állították (társadalmi egyenlőség, területi kiegyenlítés, környezetvédelem, urbanizáció stb.)

Jellegzetes “jóléti állam” alakult ki az NSZK-ban és Nagy-Britanniában; de a “jóléti állam” egyes elemeit az 1970-es években a kontinensen mindenütt átvették és követték. Sokáig úgy látszott, hogy az így megreformált kapitalista rendszerek, valamint a piacgazdasággal kísérletező szocialista rendszerek – bár szintjük igen különböző volt – közelednek egymáshoz.

A jóléti állam az oktatás egyenlőségteremtő szerepét hangsúlyozta. Különösen a hátrányos helyzetben lévő társadalmi csoportok érvényesülési esélyeit igyekeztek javítani. Oktatási reformjaikkal a jóléti államok oktatáspolitikusai a hagyományos középiskola tömegessé tételét (a középiskolai záró vizsga általánossá tételét) igyekeztek elérni. Ezért a hagyományos középiskolákat arra szorították, hogy “nem szokványos” (kisebbségi, lemaradó, sérült,

bevándorló, szegény) tanulókat részesítsenek előnyben, és hogy szakképzést is vezessenek be a programjaik közé.

A jóléti állam törekvése a teljes foglalkoztatás volt. A szakképzési rendszer pedig arra szolgált, hogy mindenkinek az elhelyezkedését lehetővé tegyék oda, ahová kerülni kíván. Ez a szakképzési rendszer humanisztikus (társadalmi célú) átszervezésével járt együtt. A szakképzési rendszer elemei átkerültek az általános képzésbe mint az egész ember képzésének fontos eljárásai (politechnikai képzés).

Így alakult ki a jóléti állam jellegzetes intézménytípusa, a komprehenzív (közös) iskola. A komprehenzív iskolát – jellegzetesen középfokú intézmény (ISCED 2 vagy ISCED 3) – az alábbiak jellemezték.

- *Egy fedél alatt általánosan képző és szakképző programok.* Ugyanabban az iskolában egyik teremben szakképzés folyt, másik teremben pedig általános képzés. Arra törekedtek, hogy a szakmacsoportok lehetőleg teljes választékát kínálják föl a belépőknek; továbbá arra, hogy az egyik programból (általános képzés) viszonylag hosszú képzési szakaszon át még át lehessen lépni a másikba (szakképzési program).
- *Közös terek.* A komprehenzív iskola ideológiája szereint a jövő munkaadói és munkavállalói már gyerekkorukban meg kell szokniuk egymást, össze kell barátkozniuk. Ezt közös iskolai és szabad idős programokkal – pl. sportolás, szórakozás – igyekeztek elősegíteni. Ehhez közös iskolai tereket (kert, udvar, aula) alakítottak ki.
- *Iskolakombinátok.* Ahhoz, hogy többféle szakmát is tanítani lehessen benne, a komprehenzív iskolának lehetőleg nagy létszámúnak kellett lennie. Különösen így volt ez kisebb településeken vagy ritkán lakott (pl. északi) vidékeken, ahol a komprehenzív iskola volt az egyetlen elérhető kulturális intézmény.
- *Az iskola közösség-szervező ereje.* Részben hogy kivonják a központi ellenőrzés alól az ilyen iskolákat (ha a kormányzat nem volt reformpárti), részben hogy erősítsék társadalmi beágyazottságát, az iskolákat a helyi közösségek központjának tekintették. Ez nemcsak építészeti megoldásokban jelentkezett, hanem a helybeli termeléssel való minél szorosabb együttműködésben, valamint a helybeli fönntartásban, irányításban is.

Németországban, ahol a világháborút követően elmaradt az átfogó oktatási reform (az oktatási rendszert ismét decentralizálták), a komprehenzív iskola a gimnáziumok alsó tagozatának (ISCED 2) alternatívájaként szerveződött meg. Másutt – pl. Svédországban – az oktatási reform eredményeképpen kilenc évfolyamos általános iskolát alakítottak ki, amelyet komprehenzívnek neveztek (jóllehet elsősorban általános képzést nyújtott, mint a magyarországi általános iskolák).

A komprehenzív oktatás jellegzetes példái az észak-európai országokban (pl. Norvégia) formálódtak ki. A komprehenzív iskolák tervezésére és telepítésére egész földrajzi kutatási irány (oktatásföldrajz) szakosodott.

A felsőoktatásban (ISCED 5) jellegzetesen komprehenzív intézmények a nyugat-németországi *Gesamthochschulé*-k, Angliában pedig a *politechnikumok* (részben a hiányzó felsőfokú szakképzés pótlására). A jóléti állam baloldali politikusai nem szívesen alapítottak új, több karú (hagyományos) egyetemeket; helyette

szakegyetemekkel vagy komprehenzív felsőfokú intézményekkel kísérleteztek (pl. *Universitäts-Gesamthochschule*).

A komprehenzív iskola, mint említettük, a kelet-európai reformértelmiségre is nagy hatással volt. Ideológiája rányomta bélyegét az 1960 után induló iskolaszociológiára és iskolakritikára (társadalmi egyenlőtlenségek, társadalmi mobilitás, hátrányos helyzet). Szervezeti formáját pedig sokan utánozták és kezdeményezték, különösen iskolaépítésszek és népművelők között (Magyarország: “általános művelődési központok”).

A szakképzési rendszer neoliberais modellje. A neoliberális gazdaság- és társadalompolitikai fordulat Nyugat-Európában az 1980-as évek elején kezdődött az újkonzervatív politikai erők föllépésével. Bár korábban itt is megindult, Európa keleti felén az 1989/90-es fordulathoz köthető.

Neoliberális elgondolásokkal – a politikai váltógazdaságnak, valamint az újonnan a politikába lépő nemzedéknek köszönhetően – furcsa módon a konzervatív erők jelentkeztek (legismertebb képviselőjük a Margaret Thatcher brit miniszterelnök). Arra hivatkoztak, hogy a gazdaságok versenyképessége meggyöngült, a gazdasági növekedés stagnál a gazdaságokra rárakódott sokféle állami terhek miatt. Ezért törekedtek megnyirbálni az állampolgári jogon járó jóléti szolgáltatásokat, helyettük költségterítéses oktatást, egészségügyet, illetve magánnyugdíjat vezettek be. A versenyképesség növelése végett az állami tulajdonú vállalatokat reprivatizálták. Igyekeztek lebontani a különféle védővámokat és államilag nyújtott gazdasági kedvezményeket. Meghirdették az “olcsó államot” (vagyis a közigazgatás és szakigazgatás befolyásának csökkentését, hálózatának összeszűkítését). Tevékenységük eredményeképp a gazdasági növekedés ismét fölgyorsult, a piaci erők mozgásba lendültek. Ugyanakkor ismét megjelent a nagy mértékű munkanélküliség és a társadalmi elszegényedés is.

A neoliberális szemlélet szerint a szakképzési rendszer sem finanszírozható tovább az állami költségvetésből; helyette a szakképzést is piacósítani kell. A szakképzés költségeit a benne érdekeltnek kell viselniük – elsősorban a leendő munkavállalóknak és /vagy a munkaadónak. Míg a jóléti állam a szakképzést mind mélyebben ágyazta be a közoktatási rendszerbe – mint állampolgári jogon járó juttatást (legalábbis részben), addig a neoliberális fölfogás a szakképzési rendszert vagy vállalkozásoknak adná át, vagy pedig a vállalati belső szakképzési rendszerekre hárítaná.

Kelet-Európában az 1989/90-es fordulat után a szocialista rendszerben kialakított, állami vállalatokra és állami oktatásügyre alapozott szakképzési rendszerek összeomlottak. A privatizált egykori állami nagyvállalatok többé már nem kívántak képzési helyként közreműködni a szakképzésben; erre az állami fönntartású közoktatási rendszerben sem lett volna elegendő pénz. Elsősorban a szakképzésnek az a szegmense ment tönkre, amely az állami nagyvállalatok (nehézipar, gépipar) számára képzett szakmunkásokat (szakmunkás képzők, szakmunkástanuló iskolák).

A régióban megjelenő nemzetközi nagyvállalatok – ha tartósan rendezkedtek be ebben a régióban – a saját belső vállalati szakképzési rendszerüket támogatták, nem pedig az egykori szocialista állami szakképzés rendszerét (ez elsősorban az amerikai székhelyű és szerveztű nagyvállalatokra vonatkozik). A régióban ugyancsak megjelenő német

székhelyű vagy szervezésű vállalatok ugyanakkor a német szakképzési modellt hozták magukkal (duális szakképzés). Azokban az országokban, ahol mindkét behatolás erős volt a privatizáció során, a szakképzési rendszerek sajátos kettőssége alakult ki és versenyez egymással. Harmadikként az állami szakképzési rendszer is életre kelt, és elsősorban a szakközépiskolák hálózatára épülve új intézménytípust, a szakképzési központokat alakította ki. Az ilyen központok egy-egy képzési hely (vagy helyek) köré szerveződnek, és különböző végzettséget adó szakképzési programokat hirdetnek. Ebben az értelemben a komprehenzív iskolák késői leszármazottai.

Az így kibontakozó vegyes szakképzési rendszer irányításához új szakképzési politikák alakultak ki. Például:

- A szakképzés irányításának tripartit (három oldalú) rendszere, azaz a munkaadók, a munkavállalók és a kormányzat képviselőinek az együttes tanácsadási vagy döntési joga
- A szakképzés ellenőrzésének új rendszere (állami vagy kamarai stb. akkreditálások)
- Versengés új szakmák létesítésére (amelyeket aztán az államilag finanszírozott rendszerben tanítanak, de a végzeteket a munkaadók használhatják föl).

E versengések termékei a különböző szakmai jegyzékek (Magyarországon: országos képzési jegyzék – tartalma folyamatosan változik a munkaadók, illetve a kormányzat felülkerekedésével).

Az átalakult (vegyes) szakképzési rendszer végül kitermelte a saját szóhasználatát, fogalomkészletét és szakmai-politikai narratíváit is. Például:

- A munkaadó szempontjából a munkavállaló “humán erőforrás”, amelyet éppúgy kell “menedzselni”, mint más erőforrásokat (pl. nyersanyagot, energiát, tőkét)
- A képzés célja “kompetenciák” (azaz készségek, képességek, jártasságok) kialakítása, a képzésnek “kompetencia alapúnak” kell lennie;
- A képzés célja a rugalmas, alkalmazkodni képes munkavállaló (vagyis az, aki folyamatosan képes és hajlandó változtatni a munkahelyét, a lakását, a munkabeosztását, illetve a szakmáját – szükség esetén pedig, átmenetileg legalábbis, munkanélkülivé is tud válni);
- Ehhez “élethosszig tartó tanulás” (*lifelong learning*) szükséges (vagyis folyamatos részvétel a vállalati vagy az állami finanszírozású ki- és átképzésekben).

*

A szakképzési rendszerben látványos átalakulások zajlanak le. Az egyik átalakulás az, hogy a pályaválasztás – szakmaválasztás körébe mind távolabbra tolódik ki; a szakképzés fokozatosan teret veszít az általános képzés javára. Ennek a folyamatnak a következtében egyre újabb intézménytípusok jelennek meg, amelyekben a fiatalok eltölthetik az idejüket, amíg a szakképzés kora el nem következik. Az ezredforduló egyik fejleménye, hogy a szakképzés “kibújik” az iskolából, és a felnőttképzéseknek is mind fontosabb részévé válik.

A szakképzési rendszer másik átalakulását az iskola és a munkahely új viszonyával jellemeztük. A történeti fejlődés első állomásán a szakképzésnek még nem volt rendszere; szakképzés egyszerűen a munkahelyeken folyt. A fejlődés következő állomása – amely a mai napig tart – iskola és munkahely kettősségének a kialakulása volt (duális rendszer). A duális rendszer nemcsak a szakképzés céljait szolgálta, hanem egyfajta érdekvédelmet is ellátott; ezzel azonban időről-időre megmerevítette a gazdaság egész rendszerét.

A szakképzési rendszer átalakulása súlyos konfliktusok között megy végbe. Az alapvető konfliktus az, hogy ki képezi a fiatalot és kinek (vagyis hogy kié a szakképzés). A jóléti államban a szakképzési rendszer is a jóléti rendszer szolgálatában áll. Arra volt hivatott, hogy mindenkit képessé tegyen a képességeinek megfelelő gazdasági és társadalmi elfoglaltság megtalálására. A neoliberais szemlélet alapján a szakképzési rendszert is a piacon keresztül kell(ene) finanszírozni; az fizessen érte, akinek majd jövedelem emelkedést jelent. A valóság valahol a kétféle modell együttese (legalábbis Európa keleti felén, az 1989/90-es fordulat után). Itt a szakképzés hármasságban folyik. A nagyvállalatok a maguk belső szakképzési rendszeréhez keresnek magasan képzett, de szakmailag még el nem kötelezett munkavállalókat, akik elsősorban a vállalatukhoz lojálisak. A kis- és középvállalatok, amelyeknek nincs saját belső szakképző rendszerük, továbbra is az állami fenntartású szakképzési rendszertől (duális rendszer) várják leendő munkavállalóik kiképzését; de úgy, hogy ebbe a kiképzésbe a vállalatoknak legyen minél nagyobb beleszólásuk. A kormányzatok pedig igyekeznek életben tartani a hagyományos szakképzési rendszerüket, amelyek az államilag finanszírozott képzési helyek köré szerveződnek.

Hivatkozások

- Benedek A.: *Átalakuló szakképzés*. Budapest: OKKER, 2003.
Hrubos I. (szerk.): *Az ismeretlen szakképzés az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai*. Budapest: Új Mandátum, 2002.
Kozma T.: Regionális egyetem. *Kutatás Közben* 233. Budapest: Oktatókutató Intézet, 2002.
Simon Gy.: *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1979.

Ajánlott irodalom

- Benedek A.: *Változó szakképzés: a magyar szakképzés szerkezetének változásai a XX. század utolsó negyedében*. Budapest: OKKER, 2003.
Crouch, C.: *Are skills the answer?* Oxford; New York: Oxford University Press, 1999.
Forray R. K.: *A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990-2000)*. *Kutatás közben*. Budapest: Oktatókutató Intézet, 2004.
Györiványi S.: *A szakképzés története Magyarországon*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000.
[Kerékvártó L.](#): *Tények és lehetőségek a szakiskolákban*. Budapest: Nemzeti Szakképzési Intézet, 2003.
Kozma T.-Illés P. (szerk.): *Felnőttképzés és gazdaság*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2002.
Liskó I.: *A szakképző iskolák kollégiumai*. *Kutatás közben* Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet, 2004.
Polónyi I.: *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest: Osiris, 2002.

Sellin, B.: European trends in the development of occupations and qualifications.
Luxembourg: EurOp, 2000.

Szűgyártó Gy.: Az iskolarendszeren kívüli szakképzés statisztikai adatai, 1996-2000.
Budapest: Nemzeti Szakképzési Intézet, 2003.

Zachár L.: A munkaerő-piaci képzések elméleti és gyakorlati kérdései. Pécs: JPTE
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete, 1999.

Ábrák:

- 1.-2. ábra: A szakképzés rendszere Magyarországon 1970, 2000.
- 3.-4. ábra: Szakiskolai és szakközépiskolai tanulók aránya szakmacsoportok szerint
6. ábra: Felsőoktatási szendvics program
7. ábra: Gyakorlati képzés Németországon és Magyarországon
8. ábra: Vállalatvezetők elégedettsége
9. ábra: Ifjúsági munkaerő-forrás Magyarországon

7 A felsőoktatás átalakulása

A 7.1. ábra jól ismert tendenciát tükröz. Az 1990-es években Európa-szerte megindult, illetve folytatódott a fiatal korosztályok részvétele a felsőoktatásban. Ebben a fejezetben ezzel a kihívással foglalkozunk. Azt elemezzük, hogyan hatott az expanzió a felsőoktatásra. Az előző fejezetekből már tudjuk persze, hogy itt nemcsak expanzióról van szó, hanem a gazdasági, társadalmi és politikai változások (“kihívások”) együttes hatásáról. A jelen fejezet tárgya az az átalakulás, amely ezeknek a kihívásoknak a hatására a felsőoktatásban végbement.

7.1. ábra: A nyugat-európai felsőoktatás “második expanziója”

Expanzió

A kihívás. A tendencia Európa nyugati felében már régebben megindult – visszavezethető egy “korszakkal” korábbra, az 1960-as évtizedre. A szakértők ebben az esetben a felsőoktatás “második expanziójáról” beszélnek. Ezt a “második expanziót” az alábbiakkal jellemezhetjük.

- Az évtized elején általában 25-40 százalékos volt a részvételi arány; az évtized végére ez az arány néhány esetben 60 százalékig is fölkúszott!
- A bemutatott országok adatai azonban két jól elkülöníthető csoportba rendeződnek. A német nyelvű felsőoktatási rendszerekben (Németország, Ausztria) lényegében elmaradt ez a “második expanzió”. Itt a vonatkozó arányok az 1990-es évtizedben megmaradtak a 30 százalékos körül.
- Európa északnyugati sarkában azonban a bővülés nagyon is látványos. Ez különösen a svéd felsőoktatás adataiból olvasható ki (25 százalékos részvételtől 45 százalékos részvételre).
- Az évtized végére egyes felsőoktatási rendszerek elérték a telítettségi szakaszt (a francia vagy az angol rendszer). Sőt a flamand (Belgium) felsőoktatásba az 1990-es évek végén a belépők aránya valamivel csökkent is.

Az 1990-es években a nyugat-európai felsőoktatás a bővülés harmadik, telítettségi szakaszát közelítette meg. A kelet-európai felsőoktatás azonban igazán csak az 1989-90-es fordulat után kezdett el bővülni. A lengyel, cseh-szlovák, magyarországi felsőoktatás – valamint a balti országok felsőoktatási rendszerei – 1990 után mentek át ugyanazon a bővülésen, mint amelyet a nyugat-európai rendszereknél 1970-90 között tapasztalhatunk. A nyugat-európai felsőoktatás “második expanziója” a kelet-európai felsőoktatás expanziójának első szakaszával esett egybe.

A válasz. Martin Trow (1974) amerikai oktatásszociológus egy az OECD számára írott szakértői tanulmányban fogalmazta meg először azokat az átalakulási szakaszokat, amelyeken a felsőoktatási rendszerek a tömegesedés hatására átmennek. Amikor a felsőoktatás tömegessé válásáról beszélünk, Martin Trow-ra szokás hivatkozni.

Ennek az írásnak az az érdekessége, hogy több mint három évtizeddel ezelőtt keletkezett, amikor a tömegesedés még kevesebb oktatási rendszerre hatott. Az 1970-es években érte el a tömegesedés azt a szakaszt, amelyet Trow a demokratizálódás szakaszának nevezett. Azóta kiderült, hogy a szerző jól jelezte előre a várható változásokat az egész oktatási rendszerre (beleértve a közoktatást, különösen annak középfokát, az ISCED 2-3 szintet).

- *Az elit felsőoktatás szakasza.* Martin Trow a tömegesedés előtti felsőoktatást elit képzésnek nevezte el. Ezen azt értette – egybehangzóan az 1960-70-es évek oktatásszociológusaival –, hogy a felsőoktatás funkciója a társadalmi elit utánpótlása. Az elitképzés szakaszában a felsőoktatásba egy-egy korosztálynak (az egy évben születetteknek) mintegy 10-15 százaléka kerül be. Ebben a szakaszban:
 - a felsőoktatás felé szelektív középfokú oktatás vezet;
 - a középfokú oktatás záróvizsgáján azok választódnak ki, akik közül a felsőoktatás majd válogat
 - a felsőoktatásba bekerülés válogató vizsgákon keresztül történik
 - a felsőoktatáson belül is folyik a szelekció
 - a felsőoktatás egész rendszere szelektív, több csatornás (pl. egyetemek és főiskolák párhuzamos rendszere)
 - a felsőoktatásban szerzett végzettség (fokozat, diploma) a társadalmi elitbe kerülés feltétele is.
- *Tömegesedés és demokratizálódás.* A következő fejlődési szakasz Trow szerint a felsőoktatás tömegesedése (expanzió). Ebben az időszakban mind többen kerülnek a felsőoktatásba, számszerűen is, arányaikban is. A tömegesedés szakaszában a felsőoktatásba egy-egy korosztálynak 15-40 százaléka lép be. Ez azzal jár, hogy
 - a középfokú oktatás fokozatosan általánossá válik, ennek következtében már nem szelektál
 - a középfokú oktatást lezáró vizsga záróvizsgává válik, nem pedig szelektív (válogató) vizsgává
 - a felsőoktatásba belépés mind kisebb követelményekhez van kötve (a felsőoktatás érdekeltté válik abban, hogy egyre többen lépjenek be)
 - a felsőoktatásban érvényesülő szelekció mind későbbi szakaszban következik be, magán a felsőoktatáson belül
 - a “több csatornás” felsőoktatás (pl. egyetem – főiskola) intézménytípusai fokozatosan egységesülnek (kezdve az alsóbb évfolyamokkal, illetve a bevezető oktatási szakasszal)
 - a felsőoktatásban szerzhető végzettségek (képesítés, fokozat, diploma stb.) “inflálódik”: egyre több van belőle, ezért egyre értékteletlenebbé válik.

A tömegesedés, így előadva, negatívan hat. Martin Trow azonban azt is hangsúlyozza, hogy ez a folyamat a társadalmi egyenlőség előrehaladásával – a társadalom demokratizálódásával – kapcsolódik össze. Nem a felsőoktatás kerül válságba, hanem a demokratizálódás halad előre. Ennek a társadalmi-politikai folyamatnak a következménye az, amit a hagyományos felsőoktatás süllyedésének érzékelünk.

- *Az általános felsőoktatás szakasza.* A felsőoktatás “általánossá válása” sokaknak riasztóan hangzott, különösen az 1970-es években. A 2000. év fordulóján azonban ez maga a társadalmi valóság. Ebben az időszakban a felsőoktatásba mindenki beléphet, aki igényt tart rá (és aki képes rá mind szellemileg, mind pedig anyagilag). Ezt a szakaszt Trow ahhoz köti, hogy egy-egy korosztálynak 40 vagy több százaléka lépjen a felsőoktatásba. Ebben a fejlődési szakaszban, úgy tűnik, a hagyományos felsőoktatás már teljesen a múlté. Ez azonban nincs így. Sokkal inkább az történik, hogy a hagyományos felsőoktatás mintegy “visszahúzódik”. Szelektivitása megmarad, csak hogy egyre később, a képzés mind hosszabb szakasza után érvényesül (pl. a doktori, sőt a poszt-doktori képzésekben). A fejlődésnek ebben a szakaszában a felsőoktatás várhatóan a következőképp fog átalakulni.

- a felsőoktatás bevezető szakasza fokozatosan az általános képzés részévé válik
- a közoktatás záró szakasza és a felsőoktatás bevezető szakasza lépésről-lépésre összenő, a határok eltűnnek köztük (középfok utáni vagy a kötelező oktatás utáni képzések)
- a felsőoktatás egykori bevezető szakasza (alapképzési szakasz) divergálódik: egyre több képzési formában lehet elvégezni
- az egykori felsőoktatás modularizálódik: hosszabb életszakaszban, felnőtt korban, élethosszig is el lehet végezni (élethosszig tanulás, felnőttoktatás)

Az 1. ábra tanúsága szerint az európai felsőoktatás “második expanziója” már ennek az általános felsőoktatásnak a megjelenése volna. A valóságban azonban Trow húsz évvel korábbi jóslata csak részben vált be. A felsőoktatás az 1990-es években még mindig hagyományos volt – legalábbis Európában –, ott is, ahol egy-egy korosztálynak jóval több mint 40 százaléka lépett be a rendszerbe. Ami megvalósult ebből a jóslatból, az inkább a felsőoktatás három fejlődési szakaszának együttes jelenléte egyre több (európai) felsőoktatásban.

Martin Trow előrejelzését elfogadva a felsőoktatás jelenleg a tömegesedés utolsó szakaszában, az általánossá válás előtt van. Amikor a felsőoktatás átalakulásáról beszélünk, a tömegesedés szerteágazó hatásait mutatjuk be.

Funkcionális és strukturális változások

A 7.2. ábrán a tömegesedés előtti és utáni felsőoktatás fő jellemzőit foglaltuk össze. Figyelembe vettük a felsőoktatás környezetét, fenntartóját, infrastruktúráját, finanszírozását (vagyis a felsőoktatás-politikát). És összehasonlítottuk a hagyományos felsőoktatás belső folyamatait és szereplőit a tömegesedő felsőoktatásával. A következőkben csupán a táblázatban föltüntetett legfontosabb változásokat emeljük ki.

Ezen a táblázaton csupán a felsőoktatás két fejlődési szakasza szerepel: az elitképző és a tömegesedő felsőoktatásé. Erről a két szakaszcsoportról már van tapasztalatunk, ezért összehasonlíthatjuk őket. Az “általánossá váló felsőoktatás” inkább csak jövőkép, amelyről elképzeléseink vannak, de tapasztalataink (vagy kutatásaink) még nincsenek.

7.2. ábra: A hagyományos és a tömegesedő felsőoktatás jellemzői.

Funckióbővülés. A felsőoktatás funkcióin a hivatalos vagy manifeszt funkciókat értjük; vagyis olyan funkciókat, amelyeket a felsőoktatás vállalt céljai szerint betölt. Ezek a következők.

- *általános képzés* (magyarul “értelmiségképzés”): az általános műveltség átadása-átvétele, és ezzel bevezetés az értelmiség társadalmi csoportjába;
- *szakképzés*: a középfokú szakképzés folytatásaként szakmai képzés magasabb szinten (ami abból adódik, hogy a középfokú oktatás általánossá válásával a különböző szakképzések fokozatosan kiszorulnak belőle, és följebb csúsznak az oktatási rendszerben);
- *professzionális képzés* (pl. tanár, orvos, jogász, mérnök, közgazdász stb. képzés): valamely professzióra (értelmiségi foglalkozásra, hivatásra) való fölkészítés; tulajdonképpen a szakképzés kiterjesztése és kiegészítése;
- *tudományos képzés*: felsőoktatásra, illetve kutatásra való fölkészítés (az egyetemi képzés egykori célja, amelyet a tudományos fokozat megszerzésével lehetett elérni) – ez az általános képzés kiterjesztése.

A felsőoktatás e négy funkcióját Castro és Levy könyve alapján soroltuk föl (Castro, Levy 2000). A funkció kifejezést itt szűkebb értelemben használtuk. A felsőoktatás társadalmi funkcióiról – vagyis a hivatalos (manifeszt) mellett a rejtett (látens) funkciókról, valamint a felsőoktatás diszfunkcionálásáról – lásd a felsőoktatási nevelésszociológiákat (pl. Szczepanski 1969, Kozma 2004).

A felsőoktatás átalakulását szokták bemutatni úgy is, hogy eredeti funkcióját (professzionális és tudományos képzés) összehasonlítják a tömegesedő felsőoktatás bővülő funkcióival (a tudományost megelőző és kiegészítő értelmiségi képzés, illetve a professzionális képzés mellett megjelenő szakképzés). A funkció bővülése a tömegesedő felsőoktatás egyik változási folyamata.

Tartalmi változások. A tömegesedő felsőoktatás másik változási folyamata az, hogy megváltozik a felsőoktatás “tartalma”. Ezen azt értjük, hogy megváltozik a felsőoktatásban folyó tanítás-tanulás célja és tevékenységei. Ezek közül két a legfontosabb a következő.

- *A felsőoktatás funkciói nemcsak kibővülnek (lásd fönt), hanem az arány közöttük meg is változik.* A hagyományos felsőoktatásban mindenekelőtt tudományos (azaz diszciplínákra, tudományokra tagolódó) képzés folyt, és azt professzionális képzés egészítette ki. A tömegesedő felsőoktatásban ez a képzés fokozatosan kiszorul az alapképzésből, és a képzés későbbi szakaszaiban kap csak helyet. Helyét a szakképzés – azaz a különböző foglalkozásokra, munkába állásra való fölkészítés – foglalja el.

A hagyományos egyetem – amelyet a jezsuitákra (XVII. század) vezetünk vissza – négy kara a teológiai, jogi, orvosi és a filozófiai kar volt (utóbbi készített föl az előbbiekre). E karokon az adott professziókra (vagyis értelmiségi foglalkozásokra) azzal készültek föl, hogy megtanulták egy-egy tudomány részzeit (a filozófiai karon pedig a tudományok alapjait).

A tömegesedő felsőoktatásban a hagyományos egyetemi oktatás részaránya zsugorodik; megnő viszont a különféle szakképzések aránya. Ezek a szakképzések az ISCED beosztás szerint az ISCED 4-6 között mindenütt elhelyezkedhetnek.

- *Megváltozik a képzés jellege*, a felsőoktatásban folyó munka természete és módszertana is. Többé már nem a tudományos jelleg határozza meg a felsőoktatás arculatát, mint régen; a felsőoktatás fokozatosan iskolássá alakul át. Ennek következtében a felsőoktatásba bevezető évek és tanulmányi szakaszok egyre inkább hasonlítanak a középiskolára.

Ez azért van így, mert a felsőoktatásba egyre többen kerülnek be megfelelő előképzés nélkül. Megfelelő: ez azt jelenti, hogy olyan előképzés nélkül, amely a tudományok alapjainak megtanításához és megtanulásához szükséges. Ahogy növekszik az "első generációs" belépők aránya – azaz olyanoké, akik családjukban az első diplomások lesznek -, úgy kell a felsőoktatásban dolgozóknak alapismereteket és alapkészségeket megtanítani. Nem várhatják el többé, hogy a hallgató családja vagy a középiskola előkészít a tudományok alapjaira. Nekik maguknak kell fölkészíteni a hallgatót mindegyikre, rendszerint előkészítőként vagy bevezető tanulmányi szakaszokban (pl. idegen nyelv, kommunikáció, információs technológia, általános tájékozódás a környező világban).

Megváltozik tehát a felsőoktatás "tartalma": az általános képzés a bevezető szakaszra tevődik át, a szakképzés válik általánossá, a tudományos képzés pedig a felsőoktatás végére (vagy a felsőoktatás utáni szakaszokra) tolódik ki.

Strukturális változások. Ahogy megváltozik a felsőoktatás "tartalma" – azaz tehát a benne folyó munka -, úgy változik fokozatosan a felsőoktatás szerkezete is. Ezek a szerkezeti változások azért következnek be, mert az általánossá váló középfokú képzés (ISCED 3), valamint a hagyományos felsőoktatás (ISCED 6-7) közé beiktatódik a képzés új szintje (ISCED 4-5).

Az ISCED 4 ma még a "középfok utáni" (post-secondary) képzési szintet jelöli. Az európai felsőoktatási rendszerek többségében még nincs helye a felsőoktatásban, jóllehet már nem számít középfokú képzésnek sem. Ezért nemcsak középfok utániak szokták nevezni, hanem félfelsőfokúknak is. Az ISCED 5 a hagyományos felsőoktatás alapképzése, amely az első végzettségig vezet. Napjaink felsőoktatási szerkezeti reformjaiban ez az a szint, amely mind többet integrál a középfok utáni képzésekből; lényegében mindazt, ami nem vállalásos formában, rövid ciklusú szakképzésként szerveződik meg a "képzési piacon".

A középfok utáni képzéseket a különböző felsőoktatási rendszerek eltérő módon integrálják.

- *A szelektív rendszerekben* (ahol az egyetemek és a főiskolák külön szerveződnek), külön bevezető, előkészítő vagy szakképző felsőoktatás jön létre belőlük (vö. "félfelsőfok"). Ez a felsőfokú szakképzés nem a felsőoktatáson belül, hanem attól elkülönülve szerveződik meg. Középfok utáni képzésnek minősül annyiban, amennyiben középfokú végzettség kell a megkezdéséhez. Nem számít felsőoktatásnak annyiban, amennyiben az itt szerezhető végzettség nem számít bele a további felsőfokú tanulmányokba (zsákutcás képzés).

A kontinentális felsőoktatás általában szelektív rendszerekből áll. A szerkezeti átalakulás dilemmája ugyanaz, mint a középfokú oktatás, valamint a szakképzés reformja volt az 1970-es években. Ami akkor a gimnáziumokkal (liceumokkal) történt, az történik most az egyetemekkel. Ami a szakközépiskolákban játszódott le, az most a főiskolai oktatásban játszódik le. A zsákutcás szakmunkásképzés pedig az ISCED 4 szintjén folyó változásoknak felel meg. Ha ez a párhuzam igaz, akkor könnyen előre látható, hogy mi fog lejátszódni a következő évtizedekben az európai felsőoktatás szerkezetében.

- *A komprehenzív rendszerekben* (ahol minden felsőoktatás a nagyra nőtt egyetemek szervezetébe tartozik bele), a középfok utáni képzések alapozó képzések vagy előtanulmányok formájában a felsőoktatás bevezető szakaszává alakulnak át. Ennek következtében a felsőoktatás több szintűvé alakul. Első szintjét ezek a bevezető tanulmányok teszik ki, második szintje vezet a hagyományos fokozathoz (diplomához), harmadik szintjén pedig megmarad vagy visszatér a tudományos (doktori) képzés.

A 7.3. ábrán ezt a több szintű képzést mutatjuk be (egy a lehetséges megoldások közül). Itt az ISCED 6 (vagyis a hagyományos egyetemi alapképzés) foglalja magában a bevezető szakaszt is, ha csak nem szerveződik külön. A külön szerveződő szakképzés pedig magába foglalhatja a középfok utáni képzéseket (nincs föltüntetve). A klasszikus tudományos képzés egy további szintre (ISCED 7) tevődve még mindig őrzi az egyetemi hagyományokat.

7.3. ábra: Több szintű felsőoktatás modellje

Az átalakulásnak ez az útja az atlanti rendszerekre – főként az amerikai felsőoktatás rendszerére – emlékeztet. Megjegyezzük azonban, hogy a dél-európai felsőoktatások is mind komprehenzív rendszerek (illetve belőlük eddig hiányoztak a felsőfokú szakképző intézmények). Olyanok, mintha valamely vidéken csak gimnáziumok (liceumok) szerveződtek volna középfokon, amelyekben nincs helye a szakképzésnek. Átalakulásuk több szintű felsőoktatássá várhatóan nagy állami beavatkozásokat igényel és nagy társadalmi feszültségeket okozhat.

A felsőoktatás tömegesedése tehát strukturális változásokhoz is vezet. Ezekre a szerkezeti reformokra azért van szükség, mert az egyre bővülő (mindinkább általános) középok utáni képzéseknek nincs helye a hagyományos felsőoktatásban.

Társadalmi és oktatáspolitikai változások

A tömegesedés továbbá megváltoztatja a felsőoktatás társadalmát, valamint a felsőoktatás irányítását is.

Hallgatói változások. A hallgatói társadalom változásának lényege, hogy egyre többen (legalábbis mind nagyobb arányban) egyre hosszabb ideig kívánják igénybe venni a felsőoktatásban megszerezhető "szolgáltatásokat". Ez a "fogyasztói társadalom" sajátos következménye, ami megnyúló és önállósuló ifjúsági életszakasszal, valamint fogyasztás- és szolgáltatásorientált felsőoktatási szervezetekkel párosul.

- *Kialakul az "ifjúsági társadalom".* Ez azt jelenti, hogy egy megnyúló életszakaszban (körülbelül a 15-30 éves kor között) élők önálló kultúrát alakítanak ki, amely különbözik mind a "felnőtt társadalom", mind pedig a "gyerektársadalom" kultúrájától. Ez elkülönülő intézményekben, magatartási mintákban és attitűdökben, valamint érték- és normarendszerben fejeződik ki.
- *Az "ifjúsági társadalom" mind nagyobb hányada (vagyis egyre többen a fiatalok közül) kerül be az oktatási rendszerbe.* Közülük értelemszerűen főként a felsőoktatásban töltenek hosszabb időt. Az "ifjúsági társadalom" fokozatosan átfedi azt, amit eddig hallgatói társadalomnak neveztünk. Kultúrájuk meghatározza a hallgatói társadalom kultúráját, életmódjuk egybevág a hallgatói társadalom életmódjával. A klasszikus elkülönülés a felsőoktatásban tanulók és nem tanulók között tehát elmosódik, illetve átveddik a felsőoktatáson belülré.
- *Az ifjúsági társadalom (s benne a hallgatói társadalom) átmenetileg kirekesztődik a gazdasági és társadalmi életből; illetve önálló intézményeket teremt,* amelyekben gazdasági és társadalmi tevékenységét végzi. (Ifjúsági munkavállalás, hallgatói politizálás, párkapcsolatok és magánéleti válságok a felsőoktatásban stb.)

Az így átalakuló hallgatói (ifjúsági) társadalom kikényszeríti a felsőoktatás átalakulását is. A tanítás-tanulási folyamatok mellett a szolgáltatás és szabadidő-szervezés egyre fontosabb lesz. Az "ifjúsági társadalom" megteremti a maga sajátos lakóterületét, a campus-t.

Oktatói változások. Nemcsak a hallgató társadalom alakul át a tömegesedés következtében, hanem az oktatók társadalmá is. Ahogy a tudományos képzésből iskolai oktatás válik, úgy válik az egyetemi professzorból felsőoktatási pedagógus.

- *A felsőoktatásban dolgozó oktatók létszáma a tömegesedéssel együtt emelkedett,* bár az emelkedés aránya elmaradt a hallgatói létszámemelkedéstől. (Azaz a tömegesedés következtében egy-egy oktatóra mind több és több hallgató jut.)

A 7.4. ábra a felsőoktatásban dolgozó oktatók számának változását mutatja be néhány nyugat-európai felsőoktatási rendszerben az 1990-es évtizedben. Eszerint a felsőoktatási rendszerek három csoportra oszthatók. Az első csoportba olyanok tartoznak, amelyekben mind több és több oktató van alkalmazásban (a francia és a svéd felsőoktatás). A második

csoportba azok tartoznak, amelyekben az 1990-es évek közepéig emelkedett az oktatók száma, azóta azonban stagnál (pl. Németország vagy Ausztria). Van azonban olyan is, ahol eredetileg magas volt az oktatók száma, és az évtized során nem sokat változott (Hollandia).

Ezek a változások többet mutatnak, mint egyszerű létszámváltozást. Ezen túl azt is jelzik, hogy a felsőoktatás "második expanzióját" nem kísérte az oktatásban foglalkoztatottak "expanziója". Vagyis a felsőoktatás tömegesedése megnövelte az oktatókra háruló terheket.

7.4. ábra: Felsőoktatásban dolgozó oktatók Nyugat-Európában

- *Kibővült a felsőoktatásban dolgozók rekrutációs (utánpótlási) bázisa.* A felsőoktatásban dolgozók létszámának emelkedése – még ha elmaradt is a hallgatók létszámának emelkedésétől – többé már nem pótolható a hagyományos forrásokból (egyetemi képzettségű, tudományos fokozattal rendelkező, az adott társadalomból kikerülő, zömmel férfi oktatók). Ehelyett kisebbségi csoportokból is mind többen kerülnek be a felsőoktatásba oktatónak.

Ahol jobban emelkedett a felsőoktatásban oktatók száma, ott nagyobb arányban jelentek meg az oktatók között a nők. Ebből arra következtethetünk, hogy a felsőoktatásban oktatók rekrutációjának egyik fontos bázisa a diplomás, tudományos fokozattal rendelkező nők csoportja volt. Ez a változás ismét emlékeztet bennünket a két évtizeddel korábban lezajlott közoktatási átalakulásokra. Ott a nő tanárok már sokkal előbb túlsúlyba kerültek a férfi tanárokkal szemben.

- *Megváltozik a felsőoktatásban oktatók tevékenységszerkezete is.* A hagyományos egyetemi oktatót (professzor, docens) elsősorban mint tudóst tartották számon. Pedagógusi készségeit inkább csak ráadásként értékelték. A tömegesedő felsőoktatásban oktatók tevékenységében mind nagyobb helyet foglal el a felsőoktatási pedagógia; ehhez képest visszaszorul a diszciplínában folytatott eredeti kutatása.

A folyamat ellentmondásokat és feszültségeket okoz. A tömegesedő felsőoktatásban mindenesetre leértékelődik a tudományos tevékenység, miközben fölértékelődik maga az oktatás. Így a tudományos kutatás színvonala csökken a felsőoktatásban, és egyre inkább szabadidős tevékenységgé válik. A rivalizálás a kutató és a népszerű oktatók között kiéleződik.

Az oktatáspolitikai változásai. A felsőoktatás első expanziója Nyugat-Európában egybeesett az 1960-70-es évek gazdasági fellendülésével. Az első expanzió gazdasági háttere, forrása a nyugat-európai "jóléti állam" és az azt megvalósító politika volt. A második expanzió, amely az 1990-es években zajlott le, más gazdasági környezetben folytatódott. Az 1980-as évektől kezdve egy új gazdasági ideológia, a neo-liberalizmus határozta meg a nyugat-európai gazdaságpolitikákat is. Az új gazdasági ideológia egyáltalán nem kedvezett a felsőoktatás tömegesedésének; a neo-libertális oktatáspolitikák nem támogatták, hanem ellenkezőleg, fékezni próbálták a tömegesedést. A felsőoktatás tömegesedését egyszerűen "túlfogyasztásnak" fogták föl, amely elviselhetetlen terheket ró a költségvetésekre. Az oktatáspolitikák főadatává vált az állami (felső)oktatási költségek csökkentése. Ez megújuló feszültségekhez vezetett.

- *Egyre több országban szüntették meg az ingyenes felsőoktatást* (mint ahogy más jóléti juttatásokat is). Mind több rendszerben vezették be (állították vissza) a tandíjakat. Ezzel a

felsőoktatás költségeit – legalábbis egy részét – a hallgatók (családok) költségvetésére terheltek rá.

A felsőoktatás szerkezeti átalakítását összekapcsolták a tandíjakkal. A több szintű felsőoktatásban pl. csupán az első, vezető szakaszt tették ingyenessé, a továbbiakért már fizetni kell. A hagyományos felsőoktatásban pl. az első fokozat (diploma, szakképzettség) megszerzése ingyenes, a továbbiakért viszont fizetni kell.

- *A felsőoktatási intézmények bevételeinek szűkülő hányadát adja az állami költségvetés – ezzel szemben bővülő hányadát kell az intézménynek “megkeresnie”. Az állami költségvetés fokozatos kivonulása a felsőoktatás finanszírozásából azzal jár, hogy az “eladható” szakképzések aránya növekszik, az általános (tudományos) képzések aránya viszont csökken a felsőoktatásban.*

A felsőoktatási intézmények mind jobban igyekeznek vállalkozásként viselkedni. Az intézmények irányítói között csakúgy, mint az oktatáspolitikusok között megjelenik és divattá válik a “menedzserizmus”. Mibenlétéről és jellemzőiről lásd a felsőoktatási szociológiákat (pl. Kozma 2004, 44-45).

- *Megkezdődik a magántőke bevonása a felsőoktatás fejlesztésébe és fenntartásába. Felsőoktatási intézményt hagyományosan az állam, az uralkodó vagy az egyház alapíthatott Európában. Az 1990-es években azonban egyre több intézményt alapítanak magánalapítványok, vállalkozások vagy más nem kormányzati szervezetek is. Ezzel úgy látszik, mintha a magántőkét az intézmények működtetésébe (fenntartásába) is sikerülne bevonni.*

A magántőke bevonása a felsőoktatásba ma még erősen vitatott. Különösen vitatott azonban a privatizáció a felsőoktatásban. A felsőoktatás ugyanis – jellegénél fogva – nem vállalkozás, privatizációja pedig más, politikai szándékokat takar (pl. kisebbségi csoportok szabad intézményalapítását). A leginkább privatizált felsőoktatással azok az országok rendelkeznek, amelyeknek külföldi (pl. világbanki) segítséget kellett igénybe venniük, hogy felsőoktatásukat kiépíthessék. Itt a felsőoktatás azért “privatizált”, mert ezt a feltételt szabta a kölcsön folyósítója. E “magán felsőoktatások” mögött azonban garanciaként a kölcsön fölvevője, maga az illető kormányzat áll. Ezzel szemben valódi vállalkozásként terjed világszerte a virtuális felsőoktatás. Az internetes egyetemek működési költsége elhanyagolható, mivel nem kell létesítményeket fenntartani és hallgatókat elhelyezni.

- *Az állam kivonul a (felső)oktatás irányításából. Az “olcsó állam” irányzat következtében az állami irányító szervek létszámát csökkentik, tevékenységét “kiszervezik”. A kormányzatok és az intézmények között köztes (puffer) szervezetek sokasága jelenik meg.*

Az “oktatási piac” építése is állami feladat. E puffer szervezetek megjelenése következtében az irányítás közvettebb, bonyolultabb és sokrétűbb lesz. A vállalkozások azonban az oktatás körül túlnyomórészt mégiscsak kormányzati pénzekből működnek (kormányzati megrendelések, állami támogatással történő megbízások stb.). A közvetlen központi ráfordítások a felsőoktatásra csökkennek – a közvetettek azonban növekszenek, vagy legalábbis szinten maradnak.

Ezek az átalakulások társadalmi és politikai feszültségekkel terhesek. Nemzetközi szervezetek (Világbank, Európai Unió) próbálják e feszültségeket csökkenteni, hogy megelőzzék a felsőoktatásban esetleg bekövetkező újabb robbanást.

A kelet-európai felsőoktatási rendszerekben különösen nagy feszültségeket vált ki ez az átalakulás. Itt ugyanis nem a második tömegesedés zajlott az 1990-es években, hanem az első. Ez az első tömegesedés egybeesett az 1989-90-es politikai felszabadulással, amely kiszabadította a felsőoktatási rendszereket a korábbi pártállami ellenőrzések alól. Ugyanakkor azonban végbement a neo-liberális fordulat is a gazdaságban és az oktatáspolitikában. Így a gazdaságpolitikai beilleszkedés a nemzetközi szervezetekbe nemcsak munkahelyek megszűnésével járt együtt, hanem a korábbi (szüksős) állami juttatások lefaragásával is.

Reformok

A felsőoktatásban lezajló második expanzió hatására – amely neo-liberális társadalom- és oktatáspolitikai környezetben játszódik le – a felsőoktatásban is megindultak a reformok. A felsőoktatás új struktúrája fogalmazódik meg és új intézményei alakulnak ki. A szerkezeti reformokat rendszerint a kormányzatok és a nemzetközi szervezetek kezdeményezik; az új intézmények azonban spontán társadalmi mozgások következményei.

Szerkezeti reformok. Az 1990-es évtizedben megkezdődött és kontinentális méreteket öltő szerkezeti reformok megismétlik a két évtizeddel korábbi közoktatási reformokat. A reformviták központi kérdései:

- szelektív maradjon-e a felsőoktatás rendszere (az egyetemi oktatástól elkülönült szakképzés), vagy alakuljon át komprehenzívvé (az egyetembe integrálódott szakképzési intézmények, programok);
- ha komprehenzívvé válik, milyen szintekre tagolódjék a felsőoktatás (az alapképzés, a fokozathoz vagy diplomához vezető képzés, a tudományos vagy doktori képzés, esetleg a doktori utáni és visszatérő képzések);
- melyik szintnek melyek legyenek a föltételei (időtartam, követelmények), mi legyen a céljuk, hogyan illeszkedjék a felsőoktatás egészébe;
- miben különbözzenek és hasonlítsanak a szintek egymáshoz.

Az 1960-70-es évek közoktatási reformjai ugyanígy a klasszikus középiskola körül forogtak, mint ahogy az 1990-2000-es évtizedek felsőoktatási reformjai a hagyományos egyetemek körül. Az elképzelések is hasonlóak. Az 1960-70-es évek a hagyományos középiskolát akarták átalakítani komprehenzív oktatássá, amely magában foglalja a szakképzést is. Ennek során a klasszikus középiskola és a szakképző intézmények bevezető szakaszát tették egyre hasonlóbakká, s ennek következtében a két intézménytípus között a hasonlóság csökkent. Láthatjuk a következményeket is. A klasszikus középiskola "általános iskolává" alakult át, és mind a szakképzés, mind pedig az egyetemi fölkészítés későbbi évfolyamokra tolódott. Csökkent a középiskola társadalmi szelekciós hatása – ezek a szelekciók is áttevődtek a középiskola utáni szakaszra. A középiskolai reform eredményeit tanulmányozva az várható, hogy a felsőoktatásban is hasonló folyamatok következnek majd be.

A szerkezeti reformok az 1990-2000-es évtizedekben neo-liberális társadalom- és oktatáspolitikai környezetben folytak és folynak. Ennek következtében a reformnak a bennük részt vevők különböző célokat tulajdonítanak:

- Az egyik (meghirdetett) cél a társadalmi különbségek csökkentése a felsőoktatásban (egyenlő bejutási, tanulási és végzési esélyek). Ezt a célt a felsőoktatás bevezető szakaszába történő nem szelektív belépés (fölvételek megkönnyítése, eltörlése) szolgálná.
- A másik (rejtett) cél a tömegesedés hatásainak csökkentése. Ezt a célt a felsőoktatás szintjei közti erősödő szelektivitás szolgálná.

További célok: az európai felsőoktatás átszervezése úgy, hogy versenyképessé váljék az amerikai felsőoktatással (vagyis hallgatókat vonzzon Európába a harmadik világból); a felsőoktatás európai "vámhatárainak" megteremtése és lezárása a terjeszkedő multinacionális felsőoktatási vállalkozások elől (európai felsőoktatási tér). Az egymásnak is ellentmondó célokat más és más pártpolitikai erők és érdekképviseleti szervezetek képviselik. A köztük lévő nyilvánvaló ellentmondásokat pedig szimbolikus kommunikációval igyekeznek összeegyeztetni.

Az 1990-2000-es évtizedek szerkezeti reformjainak egyik látványos megnyilvánulása a "bolognai folyamat". Ezen a néven foglalják össze azokat a kormányzati intézkedéseket, amelyekkel az egyes (európai) országok felsőoktatási rendszereibe az illetékes kormányzatok beavatkoznak, meg akarják reformálni.

A "bolognai folyamat" arra a nyilatkozatra utal, amelyet az Európai Rektori Konferencia kezdeményezésére számos oktatási miniszter írt alá Bolgónában 1998-ban. A kezdeményezés nem a kormányzatoktól származott – azokat csupán bevonni igyekeztek -, és meglepte az Európai Unió tisztviselőit is. Csupán később, e kezdeményezéshez utólag csatlakozva tette programjává az Európai Unió is az európai felsőoktatás "harmonizálását". Bár a nyilatkozat alig árul el valamit a kezdeményezők szándékáról, azt azért tudni lehet, hogy az európai

egyetemek vezetői átfogó átalakítást kezdeményeztek a hagyományos európai egyetem megőrzésére és megújítására, s ehhez garanciákat kértek a fönttartó kormányzatoktól is. (A "bolognai folyamat" kezdeteire és következményeire nézve lásd Hrubos 2003.)

Intézményi reformok I: a közösségi főiskola. A felsőoktatás szerkezeti reformjai kormányzati nyomásra, a kormányzati oktatáspolitikák eredményeképpen mennek végbe a felsőoktatási rendszerekben. Az intézmények átalakulása (intézményi reform) azonban a kormányzati szint alatt, az intézmény és környezete hatására következik be. Ezért nevezzük őket spontán (azaz nem kormányzati) átalakulásnak. Ilyen spontán – tehát a környezet hatására bekövetkező, nem pedig kormányzati – átalakulások is lezajlottak az 1990-es évtizedben, mégpedig elsősorban a középiskola utáni képzések területén.

A közösségi főiskola (*community college*) az Egyesült Államokból vált közzismertté. A XIX. század második felében ez az intézménytípus volt az amerikai "népfőiskola" – alternatív továbbtanulás azok számára, akik társadalmi okokból nem tudták elérni a nagy egyetemeket. Mint alternatív intézmény sokáig nem is illeszkedett bele az amerikai felsőoktatás rendszerébe. Helyi közösségek alapították és tartották fenn, és nem adhatott egyetemi fokozatot (végzettséget, diplomát). A világháború után, majd az 1960-as évek felsőoktatási megújulása idején élték ezek az intézmények fejlődésük virágkorát, az 1980-as évek óta azonban fejlődésük megállt. Az egyik út, hogy túléljenek, ha betagozódnak az amerikai felsőoktatási rendszerbe. A századvégen elsősorban a középfok utáni képzéseket szervezik lemaradó, társadalmilag hátrányos, illetve egyetemhiányos térségekben. Fokozatosan fölzárkóznak az egyetemekhez (egyetemi előkészítőket tartanak, egyetemi "félfokozatokat" adnak ki, "félfelsőfokú" intézményekké alakulnak át).

Az amerikai közösségi főiskola története azt a modellt testesíti meg, ahogyan az atlanti rendszerben új intézmények keletkeznek. Ezek az intézmények alulról fejlődnek, és alakulnak át fokozatosan felsőoktatássá. Mintájuk az általános középiskola, funkciójuk pedig rendszerint a szakképzés, amely az atlanti modellben nem illeszkedik a középfokú oktatásba.

Intézményi reformok II: a regionális egyetem. A regionális egyetem az amerikai közösségi főiskola európai megfelelője. Története az 1960-70-es évekre nyúlik vissza, amikor Európában komprehenzív felsőoktatási intézmények alakultak. Céljuk az volt, hogy az egyetemhiányos térségekben, a leszakadó társadalmi csoportok számára is nyújtsák a felsőoktatás egyfajta (korlátozott) választékát. A komprehenzív felsőoktatási intézmények kezdettől a hagyományos felsőoktatást támogató csoportok támadása alatt álltak. Az 1980-as években bekövetkezett fordulat után szakfőiskolákká vagy "komprehenzív egyetemekké" alakultak át. Az 1990-es években – különösen Európa leszakadó térségeiben - mint regionális főiskolák vagy egyetemek alakultak újjá.

A regionális főiskolák vagy egyetemek története a kontinentális fejlődési utat testesíti meg. Ezek az intézmények felsőoktatásként szerveződtek meg, és rendszerint arra törekcsenek, hogy egyetem válják belőlük. A "regionális" azt jelenti, hogy elsősorban a közvetlen környezetükre orientálódnak (a helyi politikai erők és adminisztratív szervek szervezik meg és tartják fönn őket). Feladatuk a lemaradó térség fölzárkóztatása a felsőoktatás segítségével is. Ez elsősorban a különböző szakképzések megszervezésével történik (a regionális főiskola vagy egyetem eredetileg rendszerint szakképző intézmény). Kontinentális jellegzetessége azonban, hogy a benne tanulók kezdettől fogva általános műveltséget is szeretni akarnak, a benne tanítók törekvése pedig az, hogy egyetemmé fejlesszék az intézményt.

Intézményi reformok III: alternatív intézmények. A bemutatott intézmények mind alternatívok. Ezen azt értjük, hogy nem a kormányzati reformok során keletkeztek, a hagyományos felsőoktatási rendszerek átalakítása során. Ehelyett fordítva: helyi-regionális szükségletek alapján, helyi vagy regionális szervezésben és fönttartással alakultak ki és működnek. Nem alternatívok azonban annyiban, hogy igyekeznek beilleszkedni az adott ország felsőoktatásának rendszerébe. Végcső soron szabályos főiskolává vagy egyetemmé akarnak válni.

A felsőoktatás átalakulása során – az 1990-2000-es évtizedekben – további intézményfajták is szerveződnek. Ezek annyiban alternatívák, hogy még kevésbé illeszkednek az adott felsőoktatási rendszerbe. A felsőoktatás egész rendszerének alternatíváit testesítik meg.

- *Alternatíva 1: magán felsőoktatás.* A magán felsőoktatás nemcsak azért alternatívája a kontinentális felsőoktatásnak, mert nem kormányzati fenntartású. Hanem főként azért, mert olyan tanulmányi programokat kínál, amelyeket a leendő hallgató szívesen választ, amelyért fizetni akar és tud. A magán felsőoktatás nemcsak független a kormányzattól mint fenntartótól, hanem egyúttal vállalkozási jellegű is (megél a szolgáltatásaiból).

A felsőoktatás privatizálásáról mint kormányzati programról fentebb már szoltunk. Egyes szakértők a magán felsőoktatás függetlenségét hangsúlyozzák (Altbach 1999). A magánosodást mint függetlenségi harcot mutatják be, és benne a társadalom demokratizálódásának egyik területét látják. A magánosodás a felsőoktatásban elsősorban irányítási változásokat jelentett, és csak másodsorban finanszírozási változásokat.

- *Alternatíva 2: virtuális felsőoktatás.* A vállalkozásai keretek közt szerveződő felsőoktatás igazi példája ugyanis a virtuális felsőoktatás (felsőoktatás az interneten keresztül). A virtualizálódás a valódi kihívás a hagyományos, intézményalapú felsőoktatással szemben. A virtuális felsőoktatások globalizálódnak és profit-orientáltak. Bemutatják annak a felsőoktatásnak a jövőjét, amelyet nem a kormányzat támogat, hanem vállalkozásként működik, profitot termel.
- *Alternatíva 3: felekezeti felsőoktatás.* Vallási felekezetek világszerte tartottak és tartanak fenn (felső)oktatási intézményeket. Az 1990-es évek új fejleménye, hogy a felekezeti fenntartású intézmények nemcsak “káder utánpótlásra” szolgálnak, hanem más felsőoktatási funkciókat is gyakorolnak (általános képzés, szakképzés, professzionális és tudományos képzés). Megszerveződésük és föllépésük arra példa, hogy a hagyományos felsőoktatásnak is lehet nem-kormányzati alternatívája.

A felekezeti felsőoktatáshoz Európában rendszerint mégis hozzájárul a kormányzat. Ezért cserébe a felekezeti intézményeknek államilag el kell ismertetniük magukat (akkreditáció). Európán kívül – főleg a harmadik világban – a felekezeti fenntartás egyben függetlenséget is jelenthet az adott kormányzatoktól. Ez különösen a totális rendszerekben fontos, és hozzájárulhat a totális rendszer lebontásához.

- *Alternatíva 4: Kisebbségi felsőoktatás.* A kisebbségi felsőoktatás – valamely kisebbségben lévő társadalmi csoport által szervezett, fenntartott intézmény – a többségi felsőoktatási rendszer alternatíváját mutatja be. Megszervezése és fenntartása rendszerint összekapcsolódik az előbbi alternatívákkal (pl. a kisebbségi intézmény magán intézményként vagy egyházi intézményként szerveződik). A kisebbségi felsőoktatás az adott kisebbség létének és identitásának egyben a szimbóluma is.

A kisebbségi oktatás szimbolikus jelentőségére számos kisebbségi oktatáskutatás mutatott már rá (Kozma 2005). Különösen az “újszülött intézmények” esetében nyilvánvaló ez. Az 1989-90-es politikai fordulatok következtében egész Közép-Európában váratlanul olyan (felsőoktatási) intézmények alakultak, amelyek már régóta szerveződőben voltak, de a politikai feltételek még nem érték meg rájuk. Keletkezésük körülményei jól mutatják, hogy ezek az intézmények a kormányzati (többségi) intézmények alternatíváiként szerveződtek meg – adott történeti pillanatban.

*

A felsőoktatás átalakulásának hajtóereje az a *tömegesedés*, amely Nyugat-Európában már az 1970-es években megindult, de Kelet-Európában csak az 1990-es évtizedben vett lendületet. A kelet-európai felsőoktatás tömegesedése az 1990-es években egybeesett a nyugat-európai felsőoktatás “második expanziójával”, vagyis azzal a folyamattal, amikor a tömeges felsőoktatásból kikerültek gyermekei kerültek be a felsőoktatásba.

Az első, illetve második expanzió azonban megváltozott gazdasági, társadalmi és oktatáspolitikai környezetben megy végbe. Ezt a megváltozott oktatáspolitikai környezetet a *neo-liberalizmus* gazdaság- és oktatáspolitikájával jellemezzük. A neo-liberális gazdaság és oktatáspolitikusok a felsőoktatás növekvő finanszírozási terheire mutatnak rá, és arra figyelmeztetnek, hogy a felsőoktatás társadalmi "túlfogyasztását" ésszerű határok közé kellene szorítani.

A tömegesedés társadalmi folyamata, valamint a neo-liberális kormányzati politikák a felsőoktatás átalakulását ellentmondásossá és szakadozottá teszik. A tömegesedés egyfelől strukturális és funkcionális változásokat kényszerít ki a hagyományos felsőoktatásban, velük együtt megváltozik a hallgatók és az oktatók társadalma is. Másfelől a kormányzati visszafogások olyan kényszerhelyzeteket teremtenek, amelyekben a kormánynak fokozatosan vissza kell vonulnia a felsőoktatás irányításából, a felsőoktatási rendszereknek pedig fokozatosan új finanszírozók után kell nézniük.

E kettős szorításból új felsőoktatási reformok keletkeznek. A szerkezeti reformok emlékeztetnek az 19601-70-es évek középiskolai reformjaira. Végkimenetelük és eredményességük ennek alapján jósolható meg (függetlenül a politikusok jelszavaitól és kommunikációjától). Az "alulról jövő" vagy intézményi reformok pedig új, alternatív intézményeket eredményeznek a felsőoktatásban (magan felsőoktatás, virtuális felsőoktatás, felekezeti és /vagy kisebbségi felsőoktatás).

Hivatkozások

Castro, C. M.- Levy, D.: *Myth, Reality and Reform*. Washington: Inter-American Development Bank, 2000.

Hrubos I.: *A bolognai folyamat*. Budapest: Új Mandátum, 2003.

Kozma T.: *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum, 2004.

Kozma T.: *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 2005.

Trow, M.: Policies for Higher Education. Paris: OECD, 1974.

Szczepanski J.: *A felsőoktatás szociológiája*. Budapest: Felsőoktatási Kutató Intézet, 1969.

Ajánlott irodalom

Aigner, E.: *Der Bologna-Prozess: Reform der europäischen Hochschulbildung. Chancen der Informations- und Kommunikationstechnologie*. Linz : R. Trauner, 2002.

Altbach, P. G. (ed.) *Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Boston: Greenwood, 1999.

Barakonyi K.: *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2004.

Clark, B. R. – Neave, G.: *The Encyclopedia of Higher Education I-IV*. Oxford etc: Pergamon, 1998.

Cohen, A. M.: *Community college*. In: Tuijnman, A. C. (ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Oxford etc.: Pergamon. 631-38., 1996.

Educatio. Felsőoktatási reform. 2003/1. (Tematikus szám)

Educatio. Hallgatói mobilitás. 2005/2. (Tematikus szám)

Kozma T.: *Felsőoktatási autonómia; Felsőoktatási kutatás*. In: Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban, 1997. 484p.

Krámer D.: *A felsőoktatás és a munkaerő piacának kapcsolata*. Budapest: Struktúra-Munkaügy Kiadó, 2000.

Polónyi I.: *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest: Osiris, 2002.

Soósne Faragó M.: *Felsőoktatás rendszere Magyarországon*. In: Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban, 1997. 477.p.

Ábrák:

7.1.ábra: A nyugat-európai felsőoktatás "második expanziója"

7.2. ábra: A hagyományos és a tömegesedő felsőoktatás jellemzői.

7.3. ábra: Több szintű felsőoktatás modellje

7.4. ábra: Felsőoktatásban dolgozó oktatók Nyugat-Európában

8 A felnőttoktatás átalakulása

Az oktatási rendszer negyedik szektora a felnőttoktatás. Ma ez a szektor fejlődik a legdinamikusabban az oktatási rendszer négy szektora (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttoktatás) közül. Ennek az az oka, hogy az oktatási rendszerek és a rájuk vonatkozó oktatáspolitikák "klientúrája" fokozatosan átalakul. Míg régebben az oktatást nagyrészt az iskolával szokták azonosítani, addig a XX. század második felében az oktatáspolitikák hangsúlya fokozatosan a hagyományos oktatási rendszereken kívülre tevődött át.

Ez részben összefügg az oktatás demográfiai "kihívásával". Ahogyan Európa és az atlanti térség népessége stagnálásba fordul át, a hagyományos oktatási intézmények fokozatosan "kiürülnek". Mind kevesebb lesz a gyermek, és csökken a fiatal korúak aránya a teljes népességen belül. A kiürülő oktatási rendszerek pedig keresik az új "klienseiket" – azokat, akik akkor is iskolába járnak, amikor már kinőttek az iskolás korból. Ezt figyeltük meg a közoktatási és a felsőoktatási rendszerek átalakulásakor. A közoktatási rendszerekben – Európában és az atlanti térségben – a fiatalok 100 százaléka tanul (pontosabban közel valamennyien). Egyre nagyobb arányuk jelenik meg a felsőoktatási rendszerekben, és nyomja ezeket a rendszereket az átalakulás felé.

Az oktatáspolitikai hangsúlyok megváltozása továbbá részben a "társadalmi kihívásokkal" is összefügg. A hagyományos oktatási rendszerek tömegesedése (expanzió) társadalmi és politikai átalakulások következtében jön létre (demokratizálódás). E demokratizálódás következtében a hagyományos oktatási rendszerek (közoktatás – felsőoktatás) fokozatosan felbomlanak. Helyüket a nem formális oktatások veszik át (oktatás olyan szervezetekben, amelyeknek nem elsődleges célja az oktatás: katonaság, munkahely, kórház, politikai, vallási vagy más szabad idő-szervezetek). Ez a növekvő oktatási terület a felnőttoktatás igazi "vadászterülete".

Ez az átalakulás azonban egyelőre még nem közzismert. A hagyományos oktatási rendszerek és oktatáspolitikák csupán érintkeznek a felnőttoktatással; az intézményes oktatásra korlátozódnak. Az átalakulás méretei és gyorsasága akkor derül ki, ha egy-egy társadalomban az oktatási tevékenységeket együtt nézzük át. Csupán ekkor tűnik föl, hogy az oktatás súlypontja a XX. század végére – Európában, az atlanti térségben, és fokozódó mértékben a csendes-óceáni térségben is – a hagyományos oktatási rendszerekről a felnőttoktatásra tevődik át.

A felnőttoktatást azért nem nézik együtt a hagyományos oktatási rendszerekkel, mert

- *Különbözőképp irányítják őket* (más és más kormányzervek foglalkoznak velük). A hagyományos oktatási rendszerekkel hagyományosan az oktatási kormányzatok foglalkoznak. A szakképzéssel a munkaügyi kormányzat (munkaügyi vagy foglalkoztatási stb. minisztériumok). A felnőttoktatásnak több gazdája is van, vagyis nem mint oktatási szektort irányítják, hanem mint a katonaság, a szakképzés, az egészségügy vagy az egyházügyek stb. részét.
- *Számbavételük is különbözőképp történik* (más és más statisztikáik vannak). Az oktatási rendszereket állami hivatalok veszik számba és tartják nyilván. Ezekből a

nyilvántartásokból épülnek föl a nemzetközi statisztikák is. A felnőttoktatás azonban nemcsak hivatalosan szerveződik. Ezért nem lehet teljes körűen nyilvántartani sem kormányzati szinten, sem nemzetközi szinten. Kutatások segítségével lehet csak feltérképezni (felnőttoktatási atlaszok).

Ebben a fejezetben a felnőttoktatást az oktatási rendszerek és oktatáspolitikák egyik részének (egyik szektorának) tekintjük. A felnőttoktatás kitölti azt az oktatási teret, amelyet a közoktatás, a szakképzés és a felsőoktatás még nem töltött ki. A felnőttoktatás alszektora tehát

- az iskolarendszerű felnőttoktatás (a szűkebben értett *felnőttoktatás*)
- a nem iskolai felnőttoktatás (*felnőttképzés*)
- az alternatív felnőttoktatások (*felnőttnevelés*)

Vajon hogyan alakultak át ezek az alszektorkok az elmúlt évtizedekben? És melyek az új irányzatok? Ebben a fejezetben ezekre a kérdésekre keressük a választ.

Felnőttoktatás az oktatási rendszerekben

Az oktatási rendszerekben folyó felnőttoktatás – iskolarendszerű vagy szűkebb értelemben vett felnőttoktatás – egyrészt azoknak szól, akik valamilyen okból kimaradtak az oktatási rendszerből. Másrészt pedig azokra irányul, akik folytatni akarják a tanulást azután is, hogy megszerezték már az iskolai végzettségeiket.

Az oktatási rendszeren belüli felnőttoktatás a közoktatással és a felsőoktatással együtt (tömegesedés) alakult át. Fokozatosan elvesztette pótló funkcióját, és egyre inkább a mind tovább tanulók igényeit szolgálja. Eközben hat rá az a demokratizálódás is, amely 1968-1989 között elsősorban Európában végbement.

Pótló oktatás. Esti iskolák, “dolgozók iskolái”, levelező oktatás stb. a hagyományos, gyerekeknek szervezett közoktatás párhuzamos vagy “árnyékszervezete”. Elsősorban olyan oktatási rendszerekben szerveződött meg, amelyekben maga az oktatási rendszer hivatalosan szervezett, központilag irányított és nagy hagyományokra tekint vissza egy-egy társadalomban.

Ilyenek a kontinentális rendszerek. A kontinentális rendszerekben az iskolai tanítás-tanulás erősen hat, a társadalom kultúrájának részévé vált, beivódott a köztudatba. Ennek következtében magába szívta, integrálta a tanítás és tanulás különböző alternatív formáit is. Ezekben a rendszerekben a pótló oktatás elsősorban iskolai jellegű. Úgy szerveződik, mint az iskolák szoktak szerveződni; olyan célokat tűz ki és olyan módszereket használ, amelyek az iskolai oktatásból származnak.

Más oka is van annak, hogy a kontinentális oktatási rendszerekben ilyen “árnyékszervezetek” terjedtek el. Láttuk, hogy a kontinentális rendszerek társadalmilag szelektívek. Akiket kiszelektálnak, azok nemcsak oktatásilag kerülnek hátrányba (kevesebbet tudnak), hanem társadalmilag is (nem érvényesülhetnek). Ezért nekik az a törekvésük, hogy ugyanazt szerezzék meg, mint amit az oktatási rendszerben nem kaphattak meg. Ezért a számukra szervezett intézmények valóban utánozzák az iskolákat.

A pótló oktatás azért is iskolás jellegű a kontinentális rendszerekben, mert ezekben a rendszerekben az emberek tudása, amire építeni lehetne, szintén iskolás (iskolai alapképzettség). Iskolás alapképzettségre pedig csak iskolás tudást lehet rátanítani és rátanulni.

A pótló oktatás egyik jellegzetes szervezete a Német Népfőiskolai Szövetség (DVV, *Deutscher Volkshochschulverein*). A népfőiskolák, amelyek eredetileg jellegzetesen alternatív oktatási intézményeknek szerveződtek meg a XIX. században, mára Németország "árnyék oktatási rendszerévé" épültek ki. Ez a szervezet párhuzamos végzettségeket kínál mind oktatóinak, mind pedig hallgatóinak. Nagy hatással volt Kelet-Közép-Európa felnőttoktatási rendszereire az 1989-90-es fordulat után.

Egyes oktatási rendszerekben a pótló oktatásnak nemcsak iskolai végzettséget pótló funkciója alakult ki, hanem további más politikai jellegű funkciója is.

- Az iskolai szervezésű pótló oktatás kiegészíti az állami (kormányzati) szociálpolitikát. Olyanokra irányul, akik a társadalom peremén vannak. Számukra a bekapcsolódás a pótló oktatásba azt ígéri, hogy integrálódni tudnak majd a társadalomba is.
- A pótló oktatás hatalmi politikákat is szolgálhat. Bizonyos társadalmi csoportokat a pótló oktatás révén lehet "helyzetbe hozni" ahhoz, hogy az adott kormányzat leválthassa a neki nem kívánatos rivális társadalmi csoportokat (vö. a jelszót: "A tudás – hatalom!")

Az írotábla fölé hajló, a földön kuporgó - vagy újabban a képernyőkre meredő - felnőttek csoportja jól ismert látvány, címlapok kedvelt fotója. Ruhájuk különleges, kopott vagy hiányos, az arcuk viszont átszellemült és elragadtatott. Tanítójuk vagy "mesterük" sokszor úgy áll a képen, mint valami idomár. Ezek a képek szimbolizálják az előbb mondottakat: a felkészülést a tudás "meghódítására", a hatalom "átvételére".

Általános művelődési (nevelési) központok. Az atlanti rendszerekben – ahol az állami oktatás nincs úgy megszervezve, mint a kontinentális rendszerekben - a pótló oktatás kevésbé iskolás. Ezért nem is úgy tartják számon, mint iskolai, hanem mint iskolán kívüli felnőttoktatást. Az intézményekhez az iskolán kívüli felnőttoktatás lazábban kötődik. Rendszerint úgy értelmezik, mint olyan oktatást, amely iskolai célokat akar elérni iskolai eszközökkel, de nem iskolai színtereken (könyvtárakban, klubokban, éttermekben, egyesületi székházakban, szabad idő-szervezetekben stb.).

Az iskolán kívüli felnőttoktatás emlékezetes kezdeményezései voltak az 1960-70-es években különösen Északnyugat-Európában az általános nevelési (oktatási) központok. Ezekben a központokban a fiataloknak és az idősebbeknek szánt oktatási és szabad idő-szervezeteket közösen helyeztek el (több funkciójú művelődési intézmények). Az őket kísérő ideológia szerint ezek olyan "közösségi terek", amelyekben a közösség minden tagja (egy-egy településen vagy településen élők) ki tudja elégíteni tanulási és művelődési igényeit. Az általános nevelési (művelődési) központok szorosan kötődtek azokhoz a szociáldemokrata törekvésekhez, amelyek többek között a közös iskolákat is megalapították. Az általános művelődési központok a közös iskolák megfelelői a felnőttoktatás területén.

Távoktatás. A felnőttek igényei szerint, de az iskolai tanítás-tanulás céljaival szervezett felnőttoktatás jelentős fejleménye a távoktatás (levelező képzés stb.). A felnőttoktatásnak ebben a szervezésében az oktató keresi meg a tanulót, illetve ő juttatja el hozzá – a mindenkor rendelkezésre álló eszközökkel (posta, tömegtájékoztató, modern információs és kommunikációs technológiák) – a tanulni valót. A tanulók hálózatszerűen kapcsolódnak az oktatási intézményhez, amely igyekszik a felnőttek időbeosztásához és tanulási szokásaihoz (képességeihez) alkalmazkodni.

A távoktatás világszerte legismertebb intézménye a brit Nyitott Egyetem (*Open University*) szintén az 1960-70-es évek szülötte. Arra is jó példa, hogy lássuk a távoktatás társadalmi beágyazottságát és politikai hajtóerejét.

- A brit Nyitott Egyetem abban az időszakban született, amikor az ország egyetemei iránt már megnőtt az igény, (tömegesedés), de az egyetemek még nem nyitották meg kapuikat a jelentkezők előtt. Ez minden társadalomban – így Nagy-Britanniában is – politikai feszültségekhez vezetett. Ezeket a feszültségeket is hivatott volt a Nyitott Egyetem levezetni.
- A brit Nyitott Egyetem olyan társadalomban szerveződött, amelyben az iskolarendszer államilag kevésbé szervezett, mint a kontinentális rendszerben. Ezért a “társadalmi tanulás” sokkal elterjedtebb, mint a kontinentális rendszerekben (családban, otthon, különböző spontán szerveződésekben pótolják az iskolában meg nem kapottakat). Erre a széles körű “társadalmi tanulásra” jól lehetett rászervezni a távoktatást és a Nyitott Egyetemet.

Élethosszig tartó tanulás. A legfontosabb változás ezen a téren az, hogy – elsősorban a fejlett országokban – a hangsúly fokozatosan eltolódik a pótló oktatásról a kiegészítő oktatásra.

Ez a változás azt jelenti, hogy egyre kisebb arányban maradnak ki vagy le a közoktatásból a fiatalok. Egyúttal azt is jelenti, hogy minél tovább marad valaki a hagyományos oktatási rendszerben, annál inkább kívánja tanulmányait folytatni utána is.

A 8.1. ábra éppen ezt tükrözi. Látható rajta, hogy a megfigyelt országokban – amelyeknek a sora Kanadától Lengyelországon és Magyarországon keresztül Svédorszáig terjed – mindenütt igaz az állítás. Szervezett felnőttoktatásban legtöbben azok vesznek részt, akiknek felsőfokú végzettségük van (ide számítva az ábrán “félfelsőfokúnak” nevezett ISCED 5 végzettséget is). Alapiskolai végzettséggel ezekhez képest sokkal kevesebben vesznek részt felnőttoktatásban.

8.1. ábra: Különböző végzettségű lakosság részvétele a felnőtt képzésben, 2002

Az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning*) gondolata és jelszava az 1970-es évekig nyúlik vissza. Edgar Faure volt francia oktatási miniszter tette közzismertté mint „permanens nevelést” az általa nevesített Faure-jelentésben (Faure 1972).

A Faure-jelentés azt a víziót vetítette ki a jövőbe, hogy az oktatás fokozatosan “kibújik” a hagyományos iskolából, és ezáltal válik folyamatossá. helyszínei is különbözők lesznek. A jelentés javasolta a kormányzatoknak: hagyományos oktatási

rendszereiket és intézményeiket úgy alakítsák át, hogy alkalmassá válják a folyamatos tanulás előkészítésére, sőt a befogadására is. A jelentős kulcskifejezése, a folyamatos nevelés (*education permanente*) az 1970-es években divatszóvá vált az oktatáspolitikai és neveléstudományi szakirodalomban.

Az élethosszig tartó tanulás, amely a nemzetközi irodalomba és gyakorlatba inkább angol nyelven vonult be, a francia *permanens* nevelés megfelelője. Olyan jelszóvá vált, amelyet minden oktatáspolitikus a maga szájíze szerint alkalmaz. A sokféle értelmezésből azonban közös vonások is kibonthatók. Ezek:

- az oktatás mindenki által elérhető (demokratizálódás)
- a hagyományos intézményekkel és rendszerekkel párhuzamosan kialakult “árnyék” oktatási rendszer
- az oktatás hagyományos anyaga mellett mindenféle tudás és képesség megjelenése az iskolában
- a tanuló felkészítése az alapképzésben arra, hogy az oktatásból kilépve önállóan tudja fejleszteni a tudását.

Az élethosszig tartó tanulást – mint oktatáspolitikai jelszót – más és más szervezetek képviselői különbözőképpen értelmezik. A tipikus értelmezések a következők:

- Az UNESCO és az Európa Tanács az élethosszig tartó tanulás fogalmát arra használja, hogy hangsúlyozza ezt a tevékenységet mint az ember elidegeníthetetlen jogát (emberi jog). Ennek a jognak a gyakorlását kellene biztosítani a kormányzatoknak eszerint a fölfogás szerint. Eközben azokra az alternatív felnőttnevelési mozgalmakra is hivatkoznak, amelyek a XIX. században indultak el Észak-Európában (lásd alább).

Ezt a fölfogást erősítette meg a Jacques Delors nevével fémjelzett ismert jelentés (Delors 1996). Ez a jelentés a tanulást mint az emberben rejlő tartalék erőforrást jellemezte, amelynek révén a világ még megmenthető.

A “tanuló társadalom” (Husén 1979) hasonló gondolat ahhoz, mint Amitai Etzioni “aktív társadalma” (Etzioni 1968). A “tanuló társadalom” azonban azt hangsúlyozza, hogy a társadalmi átalakuláshoz nemcsak mozgalom (aktivitás) kell, hanem tanulás is (új tudások, új viszonyok stb.) Ennek a hagyománynak az előzményeit keresve a szakértők Dewey, Comenius, sőt Platon szellemi hagyatékáig nyúlnak vissza.

- Az OECD az élethosszig tartó tanulást másként értelmezi. Eszerint az értelmezés szerint az élethosszig tanulás az eszköz arra, hogy létrejöjjön a “tudásalapú társadalom, tudástársadalom”. Az élethosszig tartó tanulás célja a munkaerő képességeinek folyamatos megújítása. Az élethosszig tartó tanulás megjelenése formája pedig a visszatérő képzés (*recurrent education*).

Negyedik szint? Az élethosszig tartó tanulás – ami az 1990-es években a felnőttoktatás egyik legelterjedtebb megfogalmazása – azt a képet vetíti előre, hogy a felnőttoktatással az oktatási rendszerek expanziója folytatódik. Az oktatás eddigi három szintje (alapfok, középfok, felsőfok) után eszerint egy negyedik szint is következhetne. Egyes szakértők megpróbálták ezt a jövőképet valamiféle számításokkal is ellenőrizni (Kozma 1999). Ha a hagyományos oktatási szintek jelenlegi expanzióját meghosszabbítjuk és kivetítjük a felnőttoktatásra, akkor ezek az elképzelések könnyen reálisnak tűnhetnek fel.

8.2. ábra: A felsőfokú oktatásban résztvevők aránya életkor szerint néhány európai országban

Felnőttoktatás az oktatási rendszeren kívül

Az oktatási rendszereken kívüli felnőttoktatás elsősorban felnőttkori szakképzést jelent. (Ezt fejezi ki a “felnőttképzés” szó is, amelyet ebben az összefüggésben gyakrabban használnak, mint az iskolásabb “felnőttoktatást”.) Az oktatási rendszeren kívüli felnőttképzés természetesen nem a hagyományos oktatáspolitikák szerint alakul. Sokkal inkább igazodik a gazdasághoz, illetve a gazdaságpolitikához. Az oktatási rendszeren kívüli felnőttképzést elsősorban a mindenkori kormányzati gazdaságpolitika alakítja.

Felnőttképzés és kormányzati munkaerő-politika. A kormányzati irányítású gazdaságpolitikában a felnőttképzés elsősorban a munkaerő tervezését és irányítását szolgálja. A kormányzati irányítású gazdaságpolitikák a nem termelő beruházásokkal és a belső fogyasztás serkentésével igyekeztek elkerülni vagy enyhíteni a túltermelési válságokat (1929-33-as gazdasági válság). Ehhez a munkaerőt tudatosan irányítani kellett (pl. a totális politikai rendszerekben a két világháború között). A felnőttképzés mintegy meghosszabbítja az iskolai szakképzést, válság esetén pedig ki is egészíti.

A kormányzati munkaerő-politikák közös vonása az, hogy rövid idő alatt nagy tömegű felnőttet akartak ki-, illetve átképezni, hogy munkába állíthassák őket. A felnőttképzés – akárcsak az iskolai rendszerű szakmunkásképzés – munkaerő-tartalékokat mozgósított a kormányzati gazdaságpolitikához.

Ennek a felnőttképzésnek az egyik formája a sorkatonai kiképzés. Hasonlóképp “állítanak át” tömegeket felnőttképzés keretében egyik betanításról vagy szakmáról a másikra. Ahhoz, hogy átállítsák őket, eléggé készségeseknek kell lenniük, és megfelelő alapképzettséggel is rendelkezniük kell. A vonatkozó munkaerő-szervezési jelszavak között ilyenkor a “rugalmas képzés”, illetve az “alkalmazható tudás” szokott szerepelni.

A kormányzati gazdaságpolitikához igazodó felnőttképzéseket nem az oktatási kormányzat szervezi és irányítja, hanem a munkaerővel foglalkozó kormányzat (foglalkoztatási, munkaügyi, tervezési stb. minisztériumok). A speciális kiképzéseket pedig további illetékes kormányzati szervezetek, vagy az állami tulajdonú (befolyásolt) nagyvállalatok végzik.

Felnőttképzés és vállalati munkaerő-politika. Az 1980-as években a korábbi kormányzati gazdaságpolitikákat (tervgazdaság, jóléti állam, helyreállítási, csatlakozási és fölzárkóztató periódusok) új gazdaságpolitika váltotta föl, amelyet neoliberalisnak nevezünk (thatcherizmus, reaganomics).

▪ A neoliberális gazdaságpolitikai fordulattól kezdve a felnőttképzés kormányzati irányítását a “képzési piac” vette át. Ez gyökeresen átalakította a felnőttképzés addigi egész rendszerét. A neoliberális gazdaságpolitikai környezetben a felnőttképzés többé nem a munkaerő hosszú távú tervezéséhez illeszkedik, nem abból következik. Helyét a vállalatok “stratégiái” veszik át, amelyekben a felnőttképzés úgy szerepel mint az “emberi erőforrás” fejlesztése. Ez a következőket jelenti:

- a nagy ellátó rendszerekben folyó felnőttképzések csökkenése (pl. a kiképezendő sorkatonaság helyét a hivatásos katonaság veszi át, a hadseregek felnőttképző szerepe megszűnik vagy csökken);
 - a felnőttképzés piacának nagyobb részét vállalkozások foglalják el; a vállalkozások a munkaadók által preferált tevékenységekre készítik föl a munkát keresőket (ezzel hozzájárulva elhelyezkedésükhöz);
 - fölértékelődik a vállalatok munkaerő-gazdálkodása; ezen belül a felnőttképzés szerepe is (*human resource management*, gazdálkodás az “emberi erőforrással”).
- A neoliberais gazdaságpolitikák szótárában – és gyakorlatában is - az “emberi erőforrás fejlesztés” (*human resource development*) veszi át a munkaerő tervezés helyét. A munkaerő tervezés is a vállalati gazdálkodás része volt, és a vállalatok előrebecslésein alapult. A munkaerő terveket azonban kormányzati szinten állították össze és hangolták egybe. Az emberi erőforrás fejlesztése a vállalati gazdaságtan szaknyelvén jelenti a felnőttképzést. Mint láttuk, a munkaerő-tervezés ugyanezt a tervgazdálkodás (makroökonómia) szóhasználatával jelentette.
- A vállalati gazdaságtan szaknyelvén a felnőttképzés további elnevezései váltak ismertté. *Humán erőforrás menedzsment*: jelenti a munkaerővel való gazdálkodást (korábban vállalati munkaerő-gazdálkodásnak hívták). *Tudás menedzsment*: jelenti a képzéseket megszervezésüktől az új ismeretek hasznosításának támogatásáig (régebben vállalati oktatásnak és oktatásszervezésnek nevezték)
 - Az emberi erőforrás fejlesztést azonban tágabban értelmezik, mint a szűkebben vett felnőttképzést. Igyekeznek belefoglalni olyan tevékenységeket is, amelyek az “emberi erőforrás” – azaz a munkavállalók – jólétét biztosítják. Egy teoretikusa szerint az emberi erőforrás fejlesztése “minden képzési, oktatási vagy fejlesztési tevékenység, amelyet a munkaadó támogat... Magában foglalja a humanista szervezetfejlesztést is, amely integrálni akarja egy szervezet céljait a szervezeten belüli egyén személyes szükségleteivel és pályafutási elképzeléseivel.” (Rothwell 1985).
 - Az emberi erőforrás fejlesztés – szándékaiban legalábbis – vállalati szinten igyekszik feldúsítani a szűkebben értett felnőttképzést olyan tevékenységekkel, amelyeket az alternatív felnőttoktatás is hangsúlyoz (lásd alább). Az emberi erőforrás fejlesztés programjába ezért jóléti szolgáltatások és tréningek is beletartoznak: a szakmai továbbfejlesztési programok (*professional development*) nemcsak a vállalati igények szerint képzik tovább a munkavállalót, hanem a munkavállaló hivatásának követelményei szerint is. Az ilyen programokba az önképzés is beletartozik. A személyt gazdagító programok (*personal enrichment*) továbbmennek ennél. Olyan jóléti szolgáltatásokat tartalmaznak vagy támogatnak, amely a munkavállaló személyes jólétét szolgálják.
- A kormányzat feladata marad a felnőttképzési piacot szabályozni, befolyásolni. Ezen keresztül befolyásolhatja a munkanélküliség alakulását, illetve az ország gazdasági fejlődését (tőkebeáramlás, bérszínvonal, foglalkoztatottság, gazdasági növekedés). Ezért
- kiépül a kormányzati munkaerő-figyelés

- a kormányzati szociálpolitika részévé válik (munkanélküliek ki- és átképzése, szociális és képzési támogatások, foglalkoztatási és munkába állítási kampányok stb.).

Alternatív felnőttoktatások

Az oktatáspolitikába, illetve a gazdaságpolitikába ágyazott felnőttoktatás mellett harmadikként mindig ott kísértett a társadalompolitikába (szociálpolitikába) ágyazott felnőttoktatás is (leginkább a „felnőttnevelés” kifejezéssel adhatjuk vissza). A felnőttoktatás átalakulása során a felnőttnevelők azt hangsúlyozzák, hogy a felnőttek képzése nem csupán vállalati, gazdaságpolitikai célokat szolgál, hanem humanisztikus célokat is. A szűk értelemben felfogott felnőttképzések helyett a felnőttnevelőnek a munkavállaló érdekeit kell védenie az oktatás eszközeivel. A felnőttoktatásnak ez az értelmezése is szerteágazó érdekcsoportokat és mozgalmakat takar.

Népfőiskolai mozgalmak (népművelés, közművelődés). A népfőiskolák a XIX. században alakultak. Jellegzetes “oktatási árnyékrendszerek” szánták őket azok számára, akik a hagyományos (kontinentális, szelektív) oktatási rendszerekbe nem juthattak be.

A népfőiskolai mozgalmat az európai felsőoktatás történetében Grundtvig (1783-1872) dán evangélikus lelkész nevéhez kötik. Az elnevezés megtévesztő, mert a “főiskola” nem felsőoktatási intézményt jelentett, hanem a középiskola felső tagozatát. Ebből az elitképző középfokú intézményből a dán parasztfiatalok rendszerint kimaradtak. Az első népfőiskolát az ő pótló oktatásukra szervezte meg Grundtvig. Az ilyen pótló oktatásnak egyébként nagy hagyománya volt az észak-európai országokban. A népfőiskola-mozgalom innen terjedt el Németországban (lásd fent), illetve a közép-európai társadalmakban (főként a XX. század első felében).

A népfőiskoláknak iskolai szervezetük és tanítási anyaguk volt; tankönyveket nyomtattak, bentlakásos találkozókat rendeztek stb. Az iskolás kereteket ugyanakkor kifejezetten arra szánták, hogy a benne tanuló fiatalokat felvilágosítsák, sőt a társadalom vezető csoportjaivá tegyék őket. Az európai népfőiskolai mozgalmak elsősorban a parasztfiatalságra terjedtek ki. Az európai agrártársadalmak fiataljait akarták tanítás és tanulás révén társadalmilag és politikailag fölzárkóztatni, lemaradásukat kiegyenlíteni.

A népfőiskolai mozgalom ezért egybefonódott a népi kultúra ápolásával, a falusi termelési mód modernizálásával, a kisparaszti gazdaságok szövetkezetesítésével is. A népfőiskolák így a falusi társadalmak átalakulását segítették elő Európában. Ezt a társadalmi átalakulást azonban rendszerint konzervatív módon képelték el: a kistulajdon és a kistermelés megőrzésével, a hagyományos társadalmi szervezetek (család, vallásos gyülekezet, szomszédságok) megőrzésével, a helyi társadalom tudatának ápolásával.

Közösségi nevelés (community education). Az európai népfőiskola amerikai megfelelője (közösségi iskolák, közösségi főiskolák) ugyancsak a XIX. század közepén alakult ki. A XX. század második felében “népi nevelés” néven Latin-Amerika olyan társadalmában terjedt el, amelyekben az oktatási rendszereket a kormányzat tartja ugyan fenn, de a rendszer és a működése rosszul szervezett, a hálózata pedig töredékes (lásd a volt gyarmati országok

oktatásáról írottakat). A “népi nevelés” – az 1930-as évek észak-amerikai tapasztalatai nyomán – a közösség felnőtt tagjainak szervezkedése azért, hogy gyermekeiket kielégítő oktatásban részesítsék. A mozgalom lényege a “tanulva tanítás”; vagyis az, hogy a bekapcsolódó felnőttek megtanulva a tudnivalókat tovább tudják adni a rászorulóknak. Az ilyen “népi nevelési” mozgalmakat a dél-amerikai hagyományoknak megfelelően sok esetben a katolikus egyház támogatja.

A felszabadítás pedagógiája. A népi nevelési mozgalomból nőtt ki az alternatív felnőttoktatás legismertebb teoretikusa és harcosa, a brazil Paulo Freire (1921-97).

Híres művében (Az elnyomottak pedagógiája) kifejti a “tudatosítás” pedagógiáját. Olvasástanítási módszerében – amelyet analfabéta felnőttek tanítása közben alakított ki – az olvasott betűket, szótagokat és szövegeket a dél-amerikai parasztok valóságával kötötte össze. Méghozzá úgy, hogy egyben igyekezett utat is mutatni a kiemelkedésre (sokszor radikálisan: pl. a forradalom szó betűinek és értelmének megtanításával stb.)

A “tudatosítás” pedagógiája nem volt eredeti; Freire ezt a katolikus alfabetizációs mozgalmaktól vette át és fejlesztette radikális irányban tovább. Tevékenysége következtében el kellett hagynia Brazíliát. Sokáig Genfben dolgozott az Egyházak Világtanácsa védnökségével. Itt fogalmazta meg kritikai munkáját az elnyomottak pedagógiájáról; benne marxista utalásokkal is.

Iskolátlanítási mozgalmak. Freire mellett az alternatív felnőttoktatás másik világszerte ismert képviselője a mexikói Ivan Illich (1926-2002). Ez a világirodalomból (Tolsztoj) ismert név csupán fölveti, és egy horvát eredetű katolikus szerzetest takar. Élete és munkássága mégsem Közép-Európához fűzi őt, hanem választott hazájához, Mexikóhoz, az ottani katolikus értelmiségi tanulmányi központhoz.

Az “Iskolátlanított társadalom” oktatáspolitikai pamflet. Azt mutatja be, hogyan rontotta meg a társadalmat a hivatalosan szervezett oktatási rendszer (!), és milyen alternatívákat lehetne helyette megszervezni. A mai olvasó nem felejtetheti el, hogy Illich a dél-amerikai oktatásügyi valóságot tartotta szem előtt, amely máig is magán viseli a spanyol-portugál gyarmatosítás jellegzetességeit. Az iskola – akár csak a kórház vagy a közigazgatás -, amely megrontja a társadalmat, a fejlett világ szervezete (rendszerint amerikai missziós iskolák), amely behatol a latin-amerikai társadalmakba, és újra gyarmatosítja őket. Röpirataival Illich nagy vihart kavart a nemzetközi oktatáspolitikai szervezetekben, markáns állásfoglalásra készítette a politikusokat világszerte. Ennek ellenére – vagy tán épp ezért – a szerző attól kezdve a nemzetközi fórumok egyik sztárvendégévé vált.

Híres könyve egész mozgalmat indított el a fejlődő világban. Az értelmiség mindenütt, ahol az oktatási rendszer nem volt eléggé szervezett és eléggé jól ellátva, a társadalom iskolátlanításán ábrándozott; abban a reményben, hogy a tanulási hálózatok (Illich egyik kedvenc elgondolása) helyettesíthetik a töredékes iskolahálózatot. Bár ezek az elképzelések az 1960-70-es években még csupán illúziók voltak, lehetőségük, sőt megvalósulásuk a XX. század végére már kézzel fogható valósággá vált (információs és kommunikációs technológia, tanulási hálózatok, a társadalmi-politikai mozgalmak globalizálódása). Így az egykori alternatív felnőttnevelés a XX. század végére politikai formáló erővé, tömegeket megmozgató motivációvá vált.

Freire és Illich munkásságára más összefüggésekben is visszatérünk még, részben a nem kormányzati szervezetekről, részben pedig a harmadik világ oktatási rendszereiről szóló fejezetekben.

*

Az oktatás átalakulásának legviharosabb szektora a XX. és XXI. század fordulóján nem a hagyományos közoktatás vagy felsőoktatás, nem is az iskolarendszerű szakképzés, hanem a *felnttktatás*. Az oktatáspolitikai küzdelmek súlypontja fokozatosan ide tevődik át – akkor is, ha az oktatáspolitikusok és a szakértők nem érzékelik. Annak, hogy nem érzékelik, a felnttktatás diffúz jellege és irányítatlansága az oka. A hagyományos oktatási rendszerektől eltérően a felnttktatás szervezett és nem szervezett formában (formálisan, nem-formálisan, sőt informálisan) egyaránt folyik. Összeköti az oktatás hagyományos szektorait egymással, és kitölti a köztük tátongó űrt.

Az iskolarendszerű felnttktatás átalakulását az oktatáspolitikai befolyásolja a leginkább. A felnttktatásnak ebben az alszektórában a legfontosabb átalakulás a következő. Az egykori pótló oktatások fokozatosan visszaszorulnak – főként a fejlett országokban -, helyüket pedig a továbbtanulások foglalják el. Mennél többet jár valaki iskolába, annál fölkeszültebb rá, hogy tanulmányait a végzettség megszerzése után is folytassa. Ezt a változást tükrözik a különféle élethosszig tartó tanulási koncepciók, amelyek mögött fölsejlik egy esetleges “negyedik szint” vagy fokozat megszerveződése is.

Az iskolarendszeren kívüli felnttktatás (felnttktézés) az iskolai szakképzések folytatása, kiegészítése és korrekciója. Átalakulását a mindenkori gazdaságpolitika befolyásolja. A neoliberális gazdaságpolitika általánossá válásával (thatcherizmus, reaganomics) az egykor kormányzati irányítású, tömeges felnttktézés helyét a vállalati szintű, piaci szervezésű felnttktézés foglalták el. Ezek a felnttktézést az elhelyezkedéshez szükséges szakképzésekre szűkítik le. Csak kevés nagyvállalat engedheti meg magának, hogy a felnttktézést tágabban értelmezze, és emberi erőforrás fejlesztést láthasson benne.

A felnttktézés harmadik alszektora (*felnttktnevelés*) sem nem az oktatáspolitikához, sem nem a gazdaságpolitikához kötődik, hanem a *társadalompolitikához* (szociálpolitika). Az alternatív felnttktatási formák árnyékként követték –megszervezésük óta – a hivatalos oktatási rendszereket, hogy aki ezekből kimaradt, az az alternatív felnttktatásban pótolhassa a lemaradását. De ez nemcsak társadalmi jóvátétel – sokkal inkább kritika a mindenkori fönnálló társadalmi rendszerrel és hatalmi viszonyokkal szemben, amelyek az iskolarendszerben tükröződnek. A felnttktnevelés különféle változatai (a felszabadítás pedagógiája, a társadalom iskolátlánítása) ma is azt szolgálják, hogy *a felnttktatás révén az egész társadalmat lehessen fölzsabadítani és fölemelni.*

Hivatkozások

- Delors, J. és mtsai: *A tanulás: rejtett kincs*. Budapest: Osiris, 1996.
Etzioni, A.: *The Active Society*. New York: The Free Press, 1968.
Faure, E. és mtsai: *Learning to Be*. Paris: Unesco, 1972.
Freire, P.: *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press, 1970.
Husén, T.: *The School in Question*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

Illich, I.: *Deschooling Society*. New York: Harper, Row, 1970.
Kozma T.: Negyedik fokozat? *Info-Társadalomtudomány* 49: 61-74. 2000.
Rothwell, W.: *Training Managers for Strategic Planning*. Chicago: University of Illinois, 1985. (Id. Kozma- Illés 2002, 199)

Ajánlott irodalom

Benedek A. (szerk.): *Felnőttoktatási Lexikon*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000.
Durkó M.: *Felnőttképzés; Felnőttnevelés; Felnőttoktatás*. In: Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban, 1997. 464.p; 468.p.; 471.p.
Durkó M.: *Felnőttnevelés és népművelés*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1968.
Educatio. Felnőttoktatás. 1999/1. (Tematikus szám)
Filla, W.: *A felnőttképzés története Közép-Európában a felvilágosodástól a II. világháborúig*. Budapest: Német Népfőiskolai Szövetség, 1998.
Hinzen, H. (szerk.): Felnőttoktatás. *Educatio* 8, 1: 3-114 (tematikus szám), 1999.
Kozma T.- Illés P. (szerk.): *Felnőttképzés és gazdaság*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2002.
Mayer J.: *A felnőttek iskolái*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 2004.
Sz. Tóth J.: *Felnőttképzés az Európai Unióban*. Budapest: Magyar Népfőiskolai Társaság - Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 2004.
Szép Zs.: *Szakképzés*. In: Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban, 1997. 337.p.
Tót É. (szerk.): Iskolán kívüli képzés. *Educatio* 6, 2: 191-326. (tematikus szám), 1997.
Tuijnman, A. (ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon Press.
Zrinszky L.: *A felnőttképzés tudománya*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996.

Ábrák:

- 8.1.ábra: Különböző végzettségű lakosság részvétele a felnőtt képzésben, 2002
8.2. ábra: A felsőfokú oktatásban résztvevők aránya életkor szerint néhány európai országban

Az oktatáspolitikai szereplői

Könyvünk harmadik része az oktatáspolitikai szereplőivel foglalkozik. Ebben a részben azt kérdezzük, hogyan is alakul át, változik meg az oktatási rendszer; mitől lesz holnap más, mint tegnap volt. Nem lélektelen mechanizmus „működteti”, amely személytelenül, még ha mégoly „rugalmasan alkalmazkodik” is a megváltozott körülményekhez (nemzetközi trendek, kihívások). A valóságban mindig is emberek csinálják az oktatáspolitikát, tehát ők azok, akik rugalmasak vagy sem, alkalmazkodnak vagy sem, változtatják tevékenységüket és magatartásukat – intézményeiket és szervezeteiket -, vagy pedig lemaradnak és elszigetelődnek. Ezért csak akkor értjük meg, mi is történik nemzetközileg az oktatásügyben, ha szemügyre vesszük azokat, akik az oktatáspolitikát alakítják.

Az oktatáspolitikát nemcsak „az oktatáspolitikusok” csinálják, még ha gyakran látszik is így. Mégis az a valóság, hogy az oktatáspolitikai szereplős játszma, amelynek az eredménye közös produktuma a benne részt vevőknek. A legfontosabb részt vevők: a diákok, a pedagógusok, a szülők, a kormányzatok, valamint – újabban – azok a nemzetközi szervezetek, amelyeknek növekvő beleszólásuk van a nemzeti oktatásügyek alakulásába.

Áttekintésünket a diákokkal kezdjük – ami némileg szokatlan. Általános vélemény ugyanis, hogy az oktatáspolitikai kormányzati tevékenység, és ha egy kormányzat megfelelőképpen működik, akkor oktatáspolitikája is szinte „magától” alakul. De ha visszanézünk a XX. század második felének legfontosabb oktatásügyi változásaira, e változások körül mindig ott találjuk a fiatalságot is. Szerepe különösen markáns az 1960-as diáklázadások idején, amikor a világháborús nemzedéket az iskolákban és egyetemeken egy új fiatalság kezdi föl váltani, amely újszerűen akar bekapcsolódni az oktatáspolitikába. Az oktatásügy többé már nem az európai újjáépítés része és terepe, sokkal inkább egy új társadalompolitika – a későbbi jóléti államok – kiformalásának színtere. Az 1960-as évtized lázadó fiataljai lázadásukkal jellegzetes szereplőivé váltak az oktatásügyi átalakulások megindulásának. Részvételük azonban a nemzeti oktatáspolitikák formálásában az 1980-as évekre kifuuladt. Ekkor ismét új generáció jelentkezett az oktatáspolitikai fórumain, amely ismét új ideológiákkal akart bekapcsolódni az oktatásügy formálásába. A diáklázadások „nagy generációja”, valamint az 1990-es évek „rendszerelváltó fiatalsága” két tipikus szerep, amelyet az oktatáspolitikai formálásában a fiatalság betölthetett.

Áttekintésünket a pedagógusokkal folytatjuk. Az oktatásügy világméretű átalakulásában – amelyről a második részben beszéltünk – a pedagógus foglalkozás is átalakul. Ezt az átalakulást úgy summázhatjuk, hogy az egykori professzorokból fokozatosan oktatásügyi szakmunkásokká válnak. Ez azt jelenti, hogy megváltozik helyük az oktatáspolitikai formálásában csakúgy, mint a társadalmi rétegződésben. Mások kerülnek a pedagógus pályára, mint az átalakulást megelőző időszakban. Mások képeződnek, más dolgokat tudnak, másban „professzionizálódtak”. Mások szerzik a jövedelmeiket, és mások igyekeznek megvédeni az érdekeiket. Sőt, az érdekeik is mások, mint elődeiké, a tudós professzoroké, meg a falu „lámpásaié”. Az oktatáspolitikába érdekvédelmi szervezeteik révén kapcsolódnak be, és ez a bekapcsolódás gyakran azt jelenti, hogy megakadályozzák vagy késleltetik a szakértők által kimunkált oktatási reformokat. A mondás, hogy az oktatási reform túl fontos ahhoz, hogy pedagógusok kezébe adják, mára megfordult: nélkülük, sőt ellenük semmiféle reform nem lehetséges.

Sajátos átalakuláson ment keresztül a kormányzat is, amelyről mindmáig azt tartották, hogy a nemzeti oktatáspolitikák igazi letéteményese. A klasszikus liberalizmus „jogállamából” – ahol

hivatásos tisztviselők ügyeltek az oktatásügy jogszerűségére – a világháborúk idején Európában megjelentek a „totális államok”, amelyek az oktatásügyet pártállami ideológiájuk szolgálatába állították. A XX. század második felében kialakuló „jóléti államok” számára az oktatásügy elsősorban a gazdasági és társadalmi igazságosság eszköze lett; míg a neoliberális államok szakértői politizálást folytat (azaz szakértői véleményt mond, befolyást gyakorol az oktatásügyre azáltal, hogy monitoroz, minőséget ellenőriz és összehasonlító méréseket készít). A jogállami hivatalnok helyét a kormányzati szakértő foglalja el, aki mind az oktatáspolitikusnak, mind a pedagógusnak tanácsot ad és megbízásait teljesíti. A szakértői szervezetek mintegy beékelődnek a visszavonuló kormányzat és a függetlenedni vágyó oktatásügy közé, kialakítva az oktatásügy kormányzati ún. „távírányítását”.

Arra az oktatáspolitikai terepre, amelyről a kormányzat önként vagy kényszerűségből visszavonul, benyomulnak a nem kormányzati szervezetek (vállalkozások, civilek, egyházak, alternatívok). Ma ők testesítik meg az oktatásügy formálásában a korábban is sokszor emlegetett „szülő társadalmat”. Térnyerésük különösen akkor látványos, amikor az oktatásügy egyszer-egyszer politikai vákuumba kerül – mint ahogy ez történt az 1989/90-es rendszerváltozások során Közép- és Kelet-Európában. Nemcsak mint szülők hallatják egyre hangosabban a hangjukat (amint a pedagógiában hagyományosan tanuljuk), hanem mint for-profit szervezetek: vállalkozók, menedzserek, piaci szereplőkés így tovább. Oktatáspolitikai súlyuk különösen a már említett változások óta nőtt meg jelentősen a helyi, kisebbségi, vallási, anyanyelvi, nemzetiségi oktatáspolitikában.

A globalizáció során megnövekszik egyes nemzetközi szervezetek szerepe is a nemzeti oktatásügyek átalakításában (Unesco, Világbank, OECD, Euzrópai Unió). A nemzeti oktatásügyek mind kevésbé tudnak megbírkózni a globalizáció, az expanzió és a migráció kihívásaival, és egyre többen szorulnak rá arra, hogy kívülről és felülről összehangolják őket a hasonló problémákkal küzdő más oktatáspolitikákkal. Ez azonban már új oktatáspolitikai eszközöket igényel, amelyek eltérnek a nemzeti keretek közt folyó oktatáspolitikizálástól (nemzetközi összehasonlítások, új finanszírozási megoldások, kormányok fölötti és azokon kívülről jövő tanácsadások). A nemzeti oktatáspolitikáknak nemcsak új szereplői támadnak, hanem maguk az oktatáspolitikák is kiemelődnek a nemzeti kontextusból, és új, nemzetek fölötti összefüggésekbe tevődnek át.

Ebben a részben ezeknek az oktatáspolitikai szereplőknek (idegen szóval: aktoroknak) az együttműködését, összjátékát, konfliktusait és küzdelmeit mutatjuk be.

9 Diákok

Ebben a fejezetben a diákokkal foglalkozunk. Nem általánosságban – pl. ifjúságszociológiai, életmódbeli vagy munkavállalási problémáikkal -, hanem egy rendszerint ritkább aspektusból: politikai ténykedésükkel. Persze még ezt a megközelítést is csak szűkítve alkalmazhatjuk. Nem az iskolás fiatalok politikai ténykedéseivel foglalkozunk általában, hanem ennek csupán a ránk tartozó aspektusával. Azzal a kérdéssel tehát, hogy milyen nyomást gyakorolnak, milyen befolyást érvényesíthetnek a diákok (az oktatási rendszerek “kliensei”) azokra az oktatásügyi változásokra, amelyeket az előző részben bemutatunk. Ez a probléma a jelen fejezet tárgya.

A kérdés, valljuk meg, szokatlan. A fiatalok is, gondviselőik is rendszerint úgy könyvelik el, hogy ők kiszolgáltatottai az iskolának (akárcsak más bürokratikus nagyszervezeteknek). Ez az érzés mindenütt élénk – olyan oktatási rendszerekben is (atlanti rendszerek), ahol az oktatás irányítása látszólag közelebb van hozzájuk. Az iskola “kisajátítása” – az a folyamat, amelynek során az egykor közösségi intézmény valamely állami (kormányzati) vagy hozzá hasonló (egyházi, vállalati stb.) nagyszervezet részévé válik – a társadalomkritika kedvenc tárgya a felvilágosodás óta. Hogyan mondhatjuk hát, hogy a diákok oktatáspolitikai szereplőkké váltak? Milyen változások vezettek el századunk e fejleményeihez?

Törölt: valamiképp

Törölt: bürokratiikus

Törölt: transz

Törölt: modell

Törölt: tulajdonképpen

A felvilágosodás filozófusainál a jó természet és a rossz társadalom ellentétéként fogalmazódott meg. A filantrópusok éppen ebből a rossz társadalomból – vagyis az elidegenedett szervezetek hatása alól – próbálták “azilumaikba” (a. m. menhely) kivonni a gyereket. Az így fölfogott és bemutatott iskola fenyegető uralomként meredt a gyermekkel és a fiatallal szemben.

Törölt: (

Törölt: m

Törölt:)

Amikor a diákok politikai tevékenységének megváltozásáról beszélünk, a politikatudomány területén járunk (oktatáspolitikológia). A jobb érthetőség kedvéért tisztázzuk, melyik alapfogalmat mikor, milyen összefüggésben fogjuk használni.

Törölt: , aktivitásának

Törölt: é

Törölt: z

Törölt: tisztább

▪ A magyar “politika” kifejezést az angol nyelvű nemzetközi politikatudomány alábbi, egymástól eltérő fogalmaira egyaránt használjuk: politikai alakulat (állam, önkormányzat, bármely további politikai szereppel bíró entitás: *polity*); politikai élet (szervezetek, tevékenységek együttese, politikusok, a “politikai elit” világa: *politics*); szakpolitika vagy szakmapolitika (eljárás, gyakorlat, szabályozott szokás, a döntések elfogadott rendje, “közpolitika”: *policy*). Amikor az alábbiakban a diákok oktatáspolitikai részvételéről beszélünk, azt mondjuk, hogy a diákok úgy lépnek föl, mint az (oktatás) politika részvevői, sőt formálói.

Törölt: föl

Törölt: t

▪ Azokat, akik a politizálást foglalkozásszerűen üzik, “politikai elitnek” nevezzük. A politikai elit (vagy politikai osztály stb.) tevékenyen vesz részt a “politikában”, azaz a politikai élet szereplője, “aktora”. Úgy is mondhatjuk, hogy nemcsak elviseli a politikát (politikai döntéseket és elhatározásokat), hanem saját maga alakítja öket. A diákok (oktatás)politikai aktorok – ez annyit jelent, hogy meghatározott helyük, szerepük van az oktatáspolitikai formálásában. Oktatáspolitikai nincs nélkülük; “szerepük” forogatókönyvszerűen meg van írva.

Törölt: .

Törölt: mint

Törölt: szerepük

▪ A politikai közéletet a komplex nagytársadalmak elitjei (az aktívan politizálók) politikai szervezetekben élnek. Tevékenységük szerint ilyen szervezetek a (politikai) pártok. De más

Törölt: Polkitikai

Törölt: polkitikai

Törölt: aktivan

szervezetek is válhatnak politikai szervezetté. Így pl. “politizálni kezd” – vagyis beleszólhat – a közéletbe az egyesület, a civil szervezet, a település törvényhatósága is. A diákok (oktatás) politikai aktivizálódása mögött diákmozgalmak és diákszervezetek állnak.

- A politikai szervezetek állandósítják a részvételt a közéletben. Ahhoz, hogy az egyén részt tudjon venni a közéletben, szervezetek tagjává kell válnia. Azaz meg kell tanulnia azt a politikai kultúrát, amelyet a szervezet más tagjai egymás közt már kialakítottak és állandósítottak. A diákság politikai szocializációjában és kultúrájában alapvető változás következett be a XX. század második felében. Ennek következtében léptek be a diákok az (oktatás) politika aktorai közé.

Ebben a fejezetben a változás három szakaszát mutatjuk be. A történetet az 1960-as éveknél kezdjük, amikor először demonstrálódott, hogy a fiatalságnak nemcsak passzív szerepe lehet az oktatáspolitikák alakításában (pl. az, hogy “lábbal szavaznak”), hanem aktív szerepet is kapnak, azaz magukkal ragadják az események alakítását. A második szakaszban – nagyjából az 1970-80-as évtizedekben – az egykori “nagy nemzedék” konszolidációjának eredményeit mutatjuk be (a diákok oktatáspolitikai szerepvállalásának szervezeti formáit és aktivitási terepeit). Végül a harmadik szakaszban az 1990-es nagy politikai fordulat új diáknemzedékének színre lépését követjük figyelemmel; mozgalmait, technikáit és ideológiáit.

Törölt: Hogyan mondhatjuk hát, hogy a diákok oktatáspolitikai szereplőkké váltak? Milyen változások vezettek el századunk e fejleményeihez? Ebben a fejezetben így közelítjük meg a kérdést. ¶

¶ A fejezet a

Törölt: a

Törölt: passzív

Törölt: aktív

Törölt: hogy

A kezdet: diákmozgalmak az 1960-as években

A diákság politikai szerepvállalása. A politikai szerepvállalás a diákság körében történelmi hagyomány. Az 1848-as forradalmi hullámot Európa korabeli nagyvárosaiban (birodalmi fővárosaiban) a diákság erősítette föl. (A bécsi és pesti forradalmi fiatalságnak irodalmi emlékei vannak.) Az is közismert, hogy az orosz narodnyikok mozgalmában milyen szerepet töltek be az egyetemi és az értelmiségi fiatalok. A XIX.-XX. század fordulójának anarchista megmozdulásaiban, az I. világháborút követő forradalmi hullámban is ott találjuk a diákságot. Vajon miért? Azért, mert

- Az egyetemi és iskolaközpontokban a fiatalok kritikus tömege gyűlt össze (egy helyen, egy időben ugyanazon generációhoz tartozó fiatalok együtt).
- Az egyetemi-főiskolai és a (felső) középiskolai fiatalok hosszabb időre kirekesztődtek a társadalmi és politikai életből. Miközben biológiailag és szellemileg már felnőttek voltak, aközben társadalmilag és politikailag kiskorúként tartották őket.
- Az egyetemi, főiskolai és felső középiskolai fiatalok rendszerint a társadalmi elitből verbuválódtak (vagy pedig olyan csoportokból, amelyek az adott társadalmi elit modelljét követték).
- A városi-nagyvárosi fiatalok világlátottabbak voltak. Nyelveket beszéltek és társadalmi kapcsolatokat tartottak (az adott kor körülményei között).
- Belépésük a felnőtt társadalomba elhalasztódott. Egy nemzedékként léptek föl, életkoruk kötötte össze őket, és életkoruk is elválasztotta őket a náluk idősebbek nemzedékeitől. Ezért nemzedékváltást hirdettek, abban gondolkodtak.

Törölt: éeltkoruk

Törölt: néluk

Az 1960-as évtized diáknemzedéke és az őket megelőző nemzedékek politikai szerepvállalása között fontos különbségek is vannak.

- Az 1960-asok már tömegesen vannak jelen a campusokon, az intézményekben és a településeken. Ennek oka az oktatás tömegesedése. Az oktatásba való belépés tömegessé vált; ezért a diákság mozgalmi tömegméretűekké tudtak válni.
- Az 1960-asok olyan politikai rendszerekben nőttek föl – a II. világháború után –, amelyekben az **eszmék és az emberek csereforgalma már természetes volt**. Ami az I. világháború előtt a kevesek politikai kiváltsága volt, az az 1960-asok nemzedékében tömeges joggá (**személyhez fűződő joggá, „emberi joggá”**) változott.
- Az 1960-asok világában már megindult a globalizáció. A közlekedés, a távközlés és az iskolázás elterjedésével az 1960-asok könnyebben és eredményesebben tudták megszervezni magukat, mint a két világháború közötti fiatalok.
- Az 1945 körül születetteket az elődeiktől elválasztotta az, hogy már nem voltak tudatos emlékeik a világháborúról. Ezért jelszavaikban és tevékenységeikben könnyebben tértek vissza a puccsok és a fegyveres tevékenységek, mint elődeiknél.

Törölt: közlekedés és az átjárás
Törölt: (nem úgy, mint a két
Törölt: világháború
Törölt: világháború között, hanem inkább úgy, mint az I. világháború előtt).

Törölt: a

Az elmondottak következtében az 1960-asok politikai szerepvállalása szélesebb körű és étfogóbb jellegű lett, mint elődeiké. Ezért az 1960-asok politikai szerepvállalását a diák politizálás új mintájának tekintik.

Törölt: á

1960-asok Amerikában. Bár a diákság politikai szerepvállalása globalizálódott, az 1960-asok nemzedékében elkülöníthetők egymástól az amerikai, a nyugat-európai, valamint a kelet-európai és a harmadik világ diákjainak politikai szerepvállalása. Az amerikai diákság politikai szerepvállalásának jellegzetességeit a hippizmus mozgalomban tanulmányozhatjuk.

Törölt: (lásd fent),

Az amerikai diákság politikai mozgalmi mozgalma a kaliforniai Berkeley egyetemi campusán indult. Eseményeit lásd az ajánlott egyetemszociológiákban, illetve egyetemstörténetekben. Emblematikus figuráit a XXI. századig ható érvénnyel mutatta be a Hair című musical (Magyarországon pedig Déry *Képzelt riportja*).

Az amerikai 1960-asokat az őket megelőző nemzedéktől (*beatek*, alapélményük az 1929-33-as világválság és a II. világháború) az elkötelezettség / el nem kötelezettség választotta el. A beat-nemzedék céltalansága után (amit Kerouac híres regénye, az *Úton* fejezett ki legjobban), a hippizmus fiatalok tudatosan az elkötelezettséget választották.

Törölt: t

“Jönnek nekem a bennszülött *beatek*, hogy azt mondják, nem lehetek *beat* is, meg *elkötelezett* is egyszerre... De milyen igaz, amit Williams Seward Burroughs mondott, hogy “Csak a hulla és a kábítószert nem izgatja magát... Mert Jean-Paul Sartre igenis izgatja magát, és ő mindig is azt nyomta, hogy az író különösképpen legyen elkötelezett... És a modern költészetnek az a torzonborz havasi óriás-szörnye, Allen Ginsberg, nemigen mondana ő se mást. Csak a hullák, azok elkötelezetlenek.” (Ferlinghetti: *Vallomás*, 1969)

Az 1960-as amerikai nemzedék politikai elkötelezettségét az alábbiakkal jellemezhetjük:

- *Keresték a felszabadulást és az ezt kifejező, megjelenítő alkalmakat.* Ez – többek között - az összejövetelek féktelenségében és gátlástalanságában nyilvánult meg. A felszabadulás élményét az új kábítószer (LSD) használata segítette átélni.
- *A közösségi kapcsolatok ideológiává emelése.* Ez nyilvánult meg a közösségi együttélésekben, a párkapcsolatok szabadosságában.
- *Harc a kirekesztés és a rasszizmus ellen.* Ez a kor Amerikájában elsősorban a feketék egyenjogúsítását jelentette.
- *Elkötelezettség a háború ellen, a béke mellett (pacifizmus).* Ennek politikai háttere az akkor zajló vietnami háború volt. A politikai indulatok a fiatalokat fokozatosan az amerikai, majd pedig valamennyi politikai rendszerrel szembefordították.

Törölt: i

Ezt a pacifizmust az Amerikával szemben álló totális rendszerek (Szovjetunió, csatlós államok) politikai propagandája fölerősítette és saját céljaira használta ki. Erről írta az előbb már említett Ginsberg:

“Amerika Oroszország fiaid dutyiba dugod
Kínában ha eltűnsz még magad se tudod
Föl föl világ polgárai zengj tüdő szólni kell
Csak attól fél a Zsarnok ki neki visszafelel.”

“Az a csillagév”: 1960-asok Nyugat-Európában. A nyugat-európai 1960-as diákmozgalmakra és részt vevőikre erősen hatott az amerikai hippy-mozgalom. A nyugat-európai diákmozgalmaknak mégis saját politikai arculatuk van. A nyugat-európai diákmozgalmak legjellegzetesebb eseménye a párizsi diáklázadás volt (1968). Más diákmozgalmak ehhez kapcsolódtak, vagy erre hivatkoztak. A nyugat-európai diákmozgalmak jellegzetességeit a következőkben foglaljuk össze.

Törölt: kapcsolódtak

Törölt: ¶
¶

- *A nyugat-európai diákmozgalmak városi mozgalmak voltak.* Az amerikai hippy mozgalom eredendő helye az egyetemi campus. A sokat emlegetett közösségeket a campuson – vagy ahhoz hasonló helyszíneken – élték meg. A különbség az iskolák és egyetemek elhelyezkedéséből és szerveződéséből adódott Amerikában és Európában.

A Shapiro szerkesztette kötet “campus háborúkról” beszél. Ezzel szemben az európai diákmozgalmakat a nekik otthont adó egyetemekről, illetve iskolavárosokról (Párizs, Frankfurt, Belgrád stb.) nevezték el.

- *A nyugat-európai diákmozgalmak jelszavai a társadalmi forradalmakat idézték.* Az amerikai diákmozgalmak központi kérdése a szabadság és elkötelezettség viszonya volt (ezt keresték, illetve élték át). Nyugat-Európában viszont a diákmozgalmak társadalmi forradalmakat sürgettek.

Törölt: nyugat

A nyugat-európai diákmozgalmak jelszavai a XX. század első évtizedeinek forradalmi jelszavait idézték. Követelték a gyárak elfoglalását, a sajtószabadságot és az egyéni szabadságot. Azzal fenyegettek, hogy a visszatérő “rend” a kollektívizmus és /vagy a halál rendje lesz.

- *A nyugat-európai diákmozgalmak hevesen összezsúrtak a fönnálló renddel. Az amerikai "virág gyerekek" (mint számos korabeli műalkotásból kiderül) az erőszakmentességbe menekültek. Nyugat-európai társaik mozgalmi viszont nem egyszer fegyveres fölkelésekbe torkollottak.*

A korai terrorizmus (vörös brigádok-mozgalom) is az 1960-asok eszköztárához tartozott. A terrorizmus mint politikai eszköz egyébként is fontos szerepet töltött be az 1960-asok ideológiájában. Számos terror a harmadik világban (pl. vörös khmerek) a nyugat-európai diákmozgalmakra vezethető vissza.

Törölt: terrorizmus (

- *A nyugat-európai diákmozgalmakban új politikusi nemzedék nőtt föl. Jelentkezése az európai és a világpolitikában a XX.-XXI. század fordulójára tehető. Ilyen hatása az amerikai diákmozgalmaknak nem volt. Hatása sokkal inkább a kortárs és az utód művészetekben csapódott le.*

Az 1960-as nyugat-európai mozgalmak vezető személyisége volt pl. a német Joschka Fischer (később német külügyminiszter), a portugál Manuel Barroso (az Európai Unió bizottságának elnöke), a francia Daniel Cohn-Bendith (az Európai Unió parlamentjének tagja), a legismertebbek közül. 1968-at Cohn-Bendith nevezte el "csillagévnek".

1960-asok Kelet-Európában. A nyugat-európai diákmozgalmak a vasfüggöny ellenére is hatottak a szovjet befolyási övezet diákságára és oktatásügyeire. Azokban az országokban váltak leginkább látványosakká, amelyekben a politikai ellenőrzés viszonylag gyöngébb volt.

A kelet-európai országok szinte mindegyikében megindult a diákok szervezkedése. A leglátványosabb azonban Jugoszláviában (Zágráb, Belgrád) és Lengyelországban (Varsó) volt. Más országokban inkább "rejtett történet" maradt. Csehszlovákiában pedig összeszövődött a "prágai tavasszal".

Törölt: tavasszal

A kelet-európai diákmozgalmak jellegzetességei a következők voltak.

Törölt: s

- *A diákság mozgolódásának politikai céljai voltak. A nyugat-európai diákság régi forradalmi ideálokat követett. A kelet-európai diákság ezzel szemben függetlenségi jelszavakat hangoztatott.*

Törölt: é

- *A kelet-európai diákmozgalmak társadalmi ideológiája a "harmadik utasság" lett. Míg a nyugat-európai diákság jelszavai radikális baloldaliak voltak (új baloldal), addig a kelet-európai diákmozgalmak ideológiailag a baloldal (a fönnálló szocializmus) és a jobboldal (kapitalizmus) közötti alternatívákat keresték és fogalmazták meg.*

Törölt: j

Törölt: alternatívákat

A "harmadik utasság" az 1990-es évtizedben fokozatosan, mint a brit munkáspárt ideológiája vált ismertté. Közben elfelejtődött, hogy a harmadik utasok jellegzetes jelszavai tulajdonképpen közép-európai eredetűek. Visszavezethetők a XIX. század anarchista mozgalmiig, amelyeknek mély gyökerei voltak Dél-Európában és Közép-Európában.

Törölt: " az

Törölt: fokozatosan

- *A kelet-európai diákmozgalmak összefonódtak a szovjet rendszer fellazításával. Nyugat-Európa egyes országaiiban a diákmozgalmakat a szociáldemokrácia megerősödése és*

kormányra kerülése követte (Nyugat-Németország). A kelet-európai diákmozgalmak jellegzetesen összefonódtak a rendszer megreformálásának törekvéseivel (Prága 1968).

- *A kelet-európai diákmozgalmak politikai hatása korlátozott maradt.* Míg a nyugat-európai diákmozgalmakból a következő politikai elit jellegzetes alakjai emelkedtek ki, addig a kelet-európai diákmozgalmak a fennálló rend megerősödését eredményezték (a liberalizált pártállami rendszerek valamivel liberálisabbak lettek; a totális pártállamok viszont még totálisabbak).

1960-asok a harmadik világban. Az 1960-as diákmozgalmak már egy - ideológiailag és kulturális kódrendszerek tekintetében - globalizált világban keletkeztek; noha az a világ még korántsem volt gazdasági értelemben annyira globalizált, mint a mai (2004-05). Az 1960-asok mozgalmaira különösen erősen hatottak

Törölt: n

- a latin-amerikai újbaloldali mozgalmak
- a maoista kulturális forradalom (eszméit még a XXI. században is idézik a bennfentes körök)
- a délkelet-ázsiai felszabadítási mozgalmak (Vietnam, Laosz, Kambodzsa)
- a volt gyarmati országok felszabadító mozgalmi.

Bár az 1960-as nemzedék diákmozgalmi Amerikára és Európára összpontosultak, hatásuk valóban globálisan érzékelhetővé vált. Összekapcsolódott azzal a globális változással, amely abban az évtizedben az egész világon végbement.

Hatásai. Az 1960-as diákmozgalmak további hatásait mind az ideológiában, mind a tudományokban megfigyelhetjük.

- E diákmozgalmak adták a társadalmi hátteret (a közönséget) az újbaloldali filozófiának és ideológiának. Ennek hatása meghatározó lett a következő évtizedek különböző alternatív (iskolaszervező, intézményalapító, iskolátlanító stb.) mozgalmában.

Törölt: alternatív

Az amerikai diákmozgalmak egyik jellegzetes ideológusa Amitai Etzioni, eredetileg szervezetkutató, majd politikatudós. Híres könyve, amelyet abban a korban sokat idéztek, *Az aktív társadalom* (Etzioni 1968).

Az európai diákmozgalmak ideológiai hátterét (többek között) a "frankfurti iskola" alkotta. Jellegzetes műve Marcuse *Egydimenziós embere* (Marcuse 1968).

Törölt: "Az

Törölt: egy

Törölt: diákmozgalmak hatására

E diákmozgalmak hatására szerveződtek meg és intézményesültek azok a társadalomtudományi kutatók és kutatások, amelyek a fiatalsággal, illetve az iskolával, az egyetemmel foglalkoztak (ifjúságkutatás, felsőoktatás-kutatások).

Törölt: (Másként fogalmazva: lehet, hogy ez a könyv se jött volna létre, ha nincsenek ezek a mozgalmak! Hmmm!)

- E diákmozgalmak nyomán szerveződött meg az "ifjúságpolitika"; vagyis az (európai) kormányzatok törekvése arra, hogy az új nemzedéket politikai részvételét a fennálló politikai intézményekbe "csatornázzák".

Állami ifjúságpolitika: az 1970-80-as évek

Az 1960-as évek hatására a fiatalságot Európa-szerte bevonták a kormányzati politikába. Az 1960-as évek óta az ifjúság hivatalosan is a politikai rendszerek részévé vált. Az összekötő

szervezet kormányzat és “az ifjúság között” egy újonnan alakult szerv, az ifjúsági tanács lett (országos ifjúsági tanácsok, nemzeti ifjúsági tanácsok).

Az 1970-80-as években inkább ifjúságról, semmint diákságról beszéltek. A hivatalos és a szakmai-tudományos megnyilatkozásokban azonban egyre sűrűbben fordult elő a “tanuló ifjúság”, “egyetemi-főiskolai ifjúság” elnevezés is. Ennek az oktatás tömegesedése az oka. Ahogy az oktatás tömegesedett, az ifjúság egyre inkább azonossá vált a tanulókkal (egyetemi-főiskolai hallgatókkal).

Törölt: f

Az 1960-as évek hatására nemcsak ifjúságkutató intézetek és dokumentációs központok alakultak ki, hanem a felsőoktatás kutatása is akkor intézményesült (mint az ifjúságkutatás oktatásügyi megfelelője).

Az ifjúsági szervezetek mint köztestületek. Az 1970-80-as évek ifjúságpolitikai törekvése az volt, hogy az ifjúságot integrálják a főnálló politikai rendszerekbe. Ezt az ifjúságpolitikai célt szolgálták a következő eszközök:

Törölt: s

Törölt: á

• **Ifjúságpolitikai szervezetek** (a már említett ifjúsági tanácsok), amelyek a politikai rendszerekbe mint köztestületek (kamarák) integrálódtak (azaz mindazokat képviselték, akiket a kormányzat “ifjúságnak” minősített, rendszerint hivatalos kutatások, illetve életkori kritériumok alapján). E köztestületek folyamatosan állami támogatásokat kaptak.

Formázott: Felsorolás és számozás

Megjegyzés [DEZ1]: itt egy mondat, gondolat félbeszakadt!!!

Törölt: :

Törölt: vagyis

Formázott: Felsorolás és számozás

• **“Participáció” (részvétel) és “transzmisszió” (közvetítés).** A kamaraszerűen szervezett ifjúságpolitikai szervezetektől a politikai rendszerek azt várták, hogy a fiatalságot bevonják a kormányzati politikába, illetve a kormányzati politikát a fiataloknak közvetítse.

Törölt: a

Törölt: e

Formázott: Felsorolás és számozás

• **Ifjúsági szolgáltatások.** A kamaraszerűen szervezett ifjúsági tanácsok keretén belül – vagy tőlük függetlenül – államilag finanszírozott szolgáltatási szervezetek jöttek létre az ifjúság szükségleteinek kielégítésére.

Törölt: finanszírozott

Az 1970-80-as években tehát a kormányzatok – más társadalmi csoportok érdekérvényesítéséhez hasonlóan – az ifjúságot is kezdték olyan érdekcsoportnak tekinteni, amelynek elkülönült érdekei vannak. A politikai rendszerek vezetői arra törekedtek, hogy ezeket az elkülönült érdekeket a fiatalság ne az utcán (a politikai rendszeren kívül) érvényesítse, hanem a főnálló politikai rendszeren belül.

Törölt: b

Modellek. Az ifjúságot a főnálló politikai rendszerekbe különbözőképpen igyekeztek bevonni, integrálni. Az integrálásnak az alábbi modelljei alakultak ki Európában.

• **Parlamenti ifjúságpolitika.** Főleg a dél-európai országokban alakultak meg a parlamenti ifjúsági bizottságok, elkülönülve más parlamenti bizottságoktól. Vezetőik rendszerint a politikai pártok ifjúsági szervezeteiben sajátították el politikai kultúrájukat. Ebben a modellben az ifjúságpolitika kamarai jellegű érdekérvényesítést jelent.

Formázott: Felsorolás és számozás

• **Kormányzati ifjúságpolitika.** Ez az “ifjúságpolitika” nem a politizálásba vonja be a fiatalokat, hanem államilag fenntartott szolgáltatási rendszert épített ki nekik (szolgáltatás központú ifjúságpolitika). Ilyen állami ifjúsági szolgáltató hálózat működik Franciaországban. A hálózatot a kormány irányítja.

Formázott: Felsorolás és számozás

Törölt: t

- Önkormányzati ifjúsáspolitiká. Ebben a modellben a települési önkormányzatok és más társadalmi szervezetek gyakorolják az ifjúsági szolgáltatásokat. Az ifjúsággal való foglalkozás – az oktatási rendszeren kívül – professzionalizálódott (angolszász modell). Ebben a szolgáltatás központú ifjúsáspolitikában a nem kormányzati szervezeteké (civil szervezetek, NGO-k) a fő szerep.

Törölt: é

Formázott: Felsorolás és számozás

Törölt: gyakorolják

- Kombinált szolgáltatás és politika. Ebben a modellben az ifjúsági szolgáltatásokat helyi szinten szervezik és végzik; míg viszont a szolgáltatások finanszírozását (a fiatalok bevonását a politizálásba) állami-szövetségi szinten biztosítják. Ilyen kombinált modell alakult ki Németországban.

Formázott: Felsorolás és számozás

Törölt: finanszírozását

A diákság és az oktatáspolitiká. Ott, ahol a kormányzatok szerepe meghatározó az ifjúsáspolitikában, az oktatási intézmények váltak az ifjúsáspolitiká egyik fontos terepévé. Az 1970-80-as években az oktatásügyön (oktatási rendszereken, iskolai intézményeken) belül is megnövekedett az ifjúság politikai mozgástere.

- Átszervezték az egyetemeket. Az 1960-as évek ifjúsági mozgalmái az egyetemeken kezdődtek, számos mozgalom azon belül is maradt. Ennek következményeként átszervezték az egyetemeket.

Formázott: Felsorolás és számozás

A hagyományos karokat a német egyetemeken “tanulmányi területekké” (Fachbereich) szervezték át. Nem az elnevezés a fontos – hanem hogy megszüntették az “egyetemi oligarchiát” (legalábbis az addig fennálló egyetemi szerveződések).

- Átszervezték az egyetemi önkormányzatokat. A hagyományos európai egyetemek önkormányzata addig az oktatók önkormányzatát jelentette. Az 1970-es évek óta az egyetemi önkormányzatokba a diákság képviselőit is kötelező bevonni.

Formázott: Felsorolás és számozás

- Megalakultak a hallgatói tanácsok. Az oktatási intézményeken belül is kialakultak a kamarai jellegű ifjúsági érdekvédelem szervezetei. A különböző állami oktatási rendszerekben – eltérő mértékben – ezek a szervezetek önkormányzatokká is alakultak (működésük költségeit számos oktatási rendszerben maguk fedezik, pl. a kollégiumi férőhelyek kiadásából).

Formázott: Felsorolás és számozás

Törölt: j

Az 1970-80-as években a fennálló politikai rendszerekbe a (tanuló) fiatalság érdekképviselője hivatalosan is megjelent (kamarai, köztestületi érdekképviselő). A kormányzati politikába korporatív módon kapcsolódtak bele.

Törölt: é

Politizálás a parlamenten kívül: az 1990-es évek.

Az 1970-80-as évek konszenzusa a fennálló politikai rendszerek és a kialakult ifjúsági (diák) testületek között az 1990-es évekre megbomlott.

- Új nemzedék lépett a politizálás politikizálás porondjára (az 1960-as években születettek). Nem tagolódtott bele a már ismertett korporatív ifjúsáspolitikába, hanem új formákat keresett magának.

Formázott: Felsorolás és számozás

- Helykeresésüket fölerősítették az 1989/90-ben kezdődő politikai változások. Ezek mindenütt alkalmat adtak arra, hogy az ifjúság új politizálási formákat alakítson ki.

Formázott: Felsorolás és számozás

Mi a társadalom? – kérdezték a fiatalok az 1950-es években. Mi az elit és honnan van a tekintély? Ezt az 1960-as években kérdezték. A társadalom és az egyén új szerződése lett az 1970-es évek kérdése. Hogyan élje túl az egyén a társadalmat? Ez a kérdés foglalkoztatta az 1980-as évek fiatalosságát, legalábbis egy ifjúságpolitikai szakértő szerint (Wootsch 1998).

Törölt: é

Törölt: .

Törölt: ifjúságpolitikai

Az 1990-es évek politikai változásainak a lényege a hidegháború befejezése volt. Vagyis az, hogy a két szuperhatalom (Egyesült Államok, Szovjetunió) szembenállása a Szovjetunió felbomlásával megszűnt. Ezzel összeszűkülte a nemzeti politikai elitek mozgástere (vagyis a még helyükön maradt tekintélyuralkodó rendszereknek nem volt már világpolitikai támogatottsága).

Törölt: tekintélyuralkodó

Jól mutatják ezt a megnövekedett hallgatói mobilitás statisztikái. Néhányat közlünk közülük a 9.1 és a 9.2 ábrán.

9.1 – 9.2 ábrák helye

Ez a világpolitikai hatalmi vákuum új lehetőséget adott azoknak, akik “új belépők” voltak a politikai színtéren. Nem a fennálló politikai rendszerbe kellett (akartak) integrálódni, hanem meg változtatni azt és szervezeteit (ide értve az addigi oktatásügyet és oktatáspolitikát is).

Törölt: kellett, lehetett ? -

Törölt: a fennálló politikai re

Törölt: ndszert

Törölt: .

Erőszakmentes ellenállás. A diákság új politizálásának divatos ideológiája az “erőszakmentes ellenállás”. Az erőszakmentes ellenállás lényegét Gene Sharp, a bostoni Albert Einstein Intézet alapítója így foglalta össze:

“Össze kell fogni az elnyomottakat, visszaadni önbizalmukat és megnövelni ellenállásukat; ki kell építeni a független társadalmi csoportok és intézmények hálózatát; meg kell szervezni a belső ellenállás vezető erejét; nagyralátó fölszabadtási tervet kell készíteni, és azt apró részletekben kimunkálni és alkalmazni.” (Sharp 2002, 7).

A helyi diktatúrákkal szembeni erőszakos ellenállás veszteségre van ítélve, mert a fölkelők olyan terepre lépnek, amelyen a diktatúra eleve erősebb. Külső erők behívása igen kockázatos, mivel a diktátor is hasonló eszközökkel élhet. De még ha győznének is, a fölkelőket nem biztosítja semmi, hogy egyik diktatúrából egy másikba ne essenek. Ezért a diktatúrának alapot adó politikai rendszert kell megsemmisíteni, szétzilálni.

A diktátorok – eltanulva az erőszak nélküli ellenállás fortélyait – talán eredményesebbé és tartósabbá tehetik a diktatúrájukat. Erre a dilemmára válaszolva az erőszakmentesség teoretikusai úgy válaszolnak, hogy minden diktatúra lebontása kölcsönös tanulási folyamat. Tehát magának a diktatúrának is érdeke, hogy megismerje saját természetét, és változtatni tudjon rajta.

Törölt: ellenállás

Mi történik, ha diktatúra fegyvert vet be az erőszakmentes ellenállással szemben? “Bízom abban, hogy a diktátorok is megértik e mozgalmak lényegét, és nem lépnek föl durván az erőszakmentes akciók résztvevő ellen.” – mondta egy interjújában az erőszakmentesség modern apostola, Sharp.

Törölt: k

Törölt: Gene

Az **alternatív politizálás módszerei**. Az erőszakmentes politizálás számos módszerét írták le és próbálták ki a diák aktivisták. (Az említett szerző mintegy kétszáz módszert gyűjt össze és ajánl föl az utcai politizálóknak.) E módszerek a polgári engedetlenségtől a különféle ellenállási szimbólumok használatáig jól ismertek az utcai megmozdulásokból és parlamenten kívüli nyomásyakorlásokból.

Törölt: alternatív

Néhány közülük: a fönnálló hatalom folyamatos zaklatása, **alternatív** tájékoztatások, politikai show-k és **performance**-ok, a hatalom képviselőinek nevetségessé tétele, a szavazatok újraszámolásának kikövetelése.

Törölt: alternatív

Törölt: “

Törölt: ”-

Ezeknek a módszereknek – amelyek a polgári engedetlenségi mozgalmakból is ismertek – az a jellegzetességük, hogy elfogadják a fönnálló politikai rendet, de a politizálás elfogadott eszközei helyett újakat alkalmaznak. Az aktivizálódó diákokkal és fiatalokkal szemben nem lehet föllépni a fönnálló rend védelmében, mert azt nem támadják (legalábbis látványosan). Csupán a saját eszközeit fordítják ellene.

Diákok és fiatalok részvétele az alternatív politizálásban. Az 1990-es évektől megindult **alternatív** politizálás résztvevői elsősorban középiskolai és főiskolai-egyetemi fiatalok. Az 1970-80-as évek fordulóján születettek számára ez új lehetőségeket nyújt a politikába való bekapcsolódásra. Az **alternatív** politizálás szervező központjai és ideológusai is ezt a társadalmi csoportot keresik elsősorban. Közreműködésükkel az 1990-es évek fiatalsága új politikai élményekre, kompetenciákra és tanulságokra tesz szert. **Ez a fajta** politizálás az 1990-es évek diákmozgalmainak fontos politikai szocializációs terepe.

Törölt: alternatív

Törölt: alternatív

Törölt: alternatív

Megjegyzés [DEZ2]: túl sok alternatív egy bekezdésen belül!

Törölt: Az alternatív

Ilyen tapasztalatokat szereztek 1999-2004 között például Szerbiában (Otpor-mozgalom), Grúziában (Kmara-mozgalom), Belorusziában (Zubr-mozgalom) vagy Ukrajnában (Pora-mozgalom). A mozgalom a 2000-es években rohamosan terjed.

Ezeket a tapasztalatokat a következőkben foglalhatjuk össze.

- **A** mozgalmak nemcsak **alternatív** politikai eszközöket alkalmaznak, hanem ezek révén a fönnálló politikai rendszereket is képesek megváltoztatni.
- **A** közvetlen politikai cél után azonban ezek a mozgalmak nem szerveződnek párttá, hanem eltűnnek, fölöszlanak.
- **A** bennük részt vevőknek azonban valóban életre szóló politikai tapasztalatot adnak.

Formázott: Felsorolás és számozás

Törölt: a

Törölt: b

Törölt: i

Törölt: ;

Törölt: a

Formázott: Felsorolás és számozás

Törölt: ;

Formázott: Felsorolás és számozás

*

Az (oktatás) politikát rendszerint úgy fogják föl, mint “a felnőttek” dolgát, ezen belül is az iskola vagy a kormányzat tevékenységét. A diákokat nem szokás oktatáspolitikai tényezőként számba venni. Ebben a fejezetben mégis ezt tettük. Azt kérdeztük, hogy mi vezette a fiatalokat arra, hogy belépjenek az oktatáspolitikai formálói közé.

Ennek a változásnak az első állomását az 1960-as évek diákmozgalmaiban mutattuk meg. A fiatalok mindig is könnyen vállaltak politikai szerepet, amint ezt az előző századok forradalmi mozgalmai mutatják. Az az oktatáspolitikai szerepvállalás, amely a mostani diákságra jellemző (vagy az lehet), az 1960-as évek változásaival együtt következett be.

Ezek a változások – az amerikai, a nyugat-európai, a kelet-európai, illetve a harmadik világbeli – fiatalság körében egészen a XX. század végéig nyúlnak. Számos fiatal, aki az 1960-as diákmozgalmak idején köteleződött el a politizálás mellett, mára a nemzetközi politika szereplőjévé vált. A legfontosabb változás azonban az lett, hogy az 1970-80-as években a fiatalság (diákifjúság, tanuló fiatalság) mint társadalmi érdekcsoport is megjelent a politikai rendszerekben. Érdekeit rendszerint köztestületi (kamarai, korporatív) formában érvényesíti. Testületei nemcsak az állami szervezetekben jelentek meg, hanem kialakultak az oktatási intézményekben is, és beleszólásuk van a kormányzati oktatáspolitikába is.

Törölt: b

Törölt: v

Az 1990-es években azonban kiderült, hogy ez a köztestületi (korporatív) politizálás csupán a fiatalság egy szűk elitjét képes bevonni a politikai életbe. Az újonnan belépő nemzedék új politizálási formákat keresett magának. Ezt a formát találta meg azokban a mozgalmakban – Nyílt Társadalom, erőszakmentes ellenállás stb. -, amelyek összeszövődtek az 1989/90-ben megindult politikai változásokkal. A diákfiatalság az 1990-es években már nemcsak korporatív, kamarai úton tud politizálni, hanem alternatív politikai mozgalmakat és eszközöket is választ. Ezek a mozgalmak nem állandósulnak, szervezetként nem épülnek be egy-egy politikai rendszerbe. Hatásukra azonban számos politikai rendszer megváltozik, átalakul (“fölszabadul” vagy “nyitottabbá válik”). Az 1990-es években kibontakozó alternatív politikai mozgalmak egyben a diákfiatalság fontos politikai szocializációs terepei.

Törölt: k

Törölt: politikai

Törölt: 9sszeszövődtek

Törölt: é

Törölt: .es

Törölt: b

Törölt: i

Törölt: v

Törölt: i

Hivatkozások

Etzioni, A.: *The Active Society*. New York: The Free Press, 1968.

Marcuse, H.: *One dimensional man*. London: Sphere Books, 1968.

Matthews D.: *Politics for People*. Urbana: University of Illinois Press, 1994.

Törölt: of the

Shapiro A. (szerk.): *Campus Wars*. Boulder: Westview Press, 1995.

Sharp, G.: *From Dictatorship to Democracy: The Conceptual Framework for Liberation*. Boston: Albert Einstein Institution, 2002.

Watson P.-Barber B.: *The Struggle for Democracy*. London: Allen, 1990.

Törölt: Amerikai politikatörténet

Weiss J.: *Tizenkét előadás a frankfurti iskoláról és a diákmozgalmakról*. Budapest: Áron Kiadó, 2000.

Wootsch, P.: *Ifjúsági szervezetek Európában*. In: Kozma T. (szerk.): *Euroharmonizáció*. Budapest: Educatio Kiadó, 86-104. 1998.

Ajánlott irodalom

Gaszó F.-Stumpf I. (szerk.): *Vesztesek: ifjúság az ezredfordulón*. Budapest: Ezredforduló Alapítvány, 1995.

Haskó K.-Hülvely I.: *Bevezetés a politikatudományba*. Budapest: Osiris, 2003.

Törölt: Politikatudományi bevezető (Hülvely?)

Huszár T.-Sükösd M. (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Budapest: Közgazdasági, 1969.

Megjegyzés [K. T. 3]:

Kozma T.: *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004.

Kozma T.: *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum, 2004.

Rácz József: *Ifjúsági (szub)kultúrák, intézmények, devianciák*. Scientia Humana, 1998.

Törölt: Wootsch P 1998 "Ifjúsági szervezetek Európában. In: Kozma T szerk. 1998 Euroharmonizáció. Budapest: Educatio Kiadó, 86-104

Trencsényi L. (szerk): *Korok, gyerekek, nevelők*. Budapest: OKKER, 1997

Ábrák

9.1 A hallgatói mobilitás célországai

9.2 A hallgatói mobilitás támogatása

10 Pedagógusok

Torsten Husén svéd neveléstudós, a múlt század oktatási reformjainak egyik atyja egyszer azt mondta: “Az oktatási reform túl fontos ahhoz, hogy a pedagógusokra bizzuk.” (Husén, Boalt 1967, 136). Amikor ezt mondta, frappáns és szemhatártágító mondásnak tűnt. Azt fejezte ki, hogy az oktatási reformok nemcsak a tantervekben, tankönyvekben és a szakmódszertanokban zajlanak – amikhez, úgymond, a pedagógus ért -, hanem a gazdaságban és a társadalomban is. Ahhoz, hogy sikeres lehessen, az egész társadalmat meg kell mozgatnia, föl kell ráznia. Oktatási reform tehát nem lehet sikeres, ha magára hagyjuk az iskolát és a pedagógust – ehhez társadalmi összefogás kell.

Ennek az állásfoglalásnak a jegyében zajlottak azok az oktatási reformpróbálkozások, amelyek a XX. század második felére – elsősorban Európára – rányomták bélyegüket. Elsősorban szociáldemokrata kormányzatok vállalták magukra, és főként akkor – az 1970-es években -, amikor országaikban gazdasági föllendülés következett. Az új politikusi nemzedékek, amelyek akkor kerültek kormányzatra, a szociáldemokrata ideológiának megfelelően úgy gondolták, hogy a hosszú újjáépítési korszak után, a világháborút követően, most már a társadalmi egyenlőség és a jólét korszaka kell következzen. Az oktatási reformok a “jóléti állam” részét képezték, megindítva az oktatás tömegesedését, illetve illeszkedve az oktatás iránti tömegigényekhez. Az oktatási reformok ilyenformán valóban össztársadalmi vállalások voltak, túllépve a pedagógusok szűkebb szakmai kompetenciáit.

Miért érezzük mégis ma már provokatívnak a fenti kijelentést? Azért, mert abban a hosszú korszakban, amelyet az oktatási reformok uraltak Európában, az oktatás tervezése és irányítása fokozatosan kikerült a pedagógusok befolyása alól – vagy sohasem is került oda -, ehelyett a szakértők, de még inkább a politikusok ügyévé vált. Az oktatási reformokat nem a pedagógusok újabb nemzedéke kezdeményezte az 1960-70-es évek fordulóján, legfőlegb csak csatlakoztak hozzá. Az oktatás átalakítását mindig politikusok kezdeményezték - szakértőikre hallgatva vagy tanáraikra emlékezve -, akik kellő politikai és társadalmi támogatottságot tudtak biztosítani hozzá. Így hát a reform céljait sem a pedagógusok határozták meg, még kevésbé a reformok eszközeit.

A pedagógusok ezekből az oktatási reformokból valahogyan kimaradtak. Tudományuk, a pedagógia is kívül rekedt magán az oktatásügy változásán, sőt a pedagógiai kutatók is csak a margón kommentálták az eseményeket. Még a szakértők közt is fontosabbakká váltak azok, akiknek közvetlenebb hozzáférésük volt az adatokhoz és a politikusokhoz, mint például a közgazdászoknak vagy a szociológusoknak. Ők az 1960-as évek diáklázadaiba akár részt is vállaltak – miközben az iskolai pedagógus a régi rend őrzőjének látszott. Ilyen körülmények között a pedagógusok nem a reform alanyaivá váltak – nem ők csinálták a reformokat -, hanem a reform egyik tárgyává (vagyis őket is meg kellett “reformálni”).

Báthory Zoltán visszaemlékezéseiben plasztikusan írja le azokat a vitákat és konfrontációkat, amelyeket a “reformerök” – illetve az őket megtestesítő szakértők – a pedagógusokkal mint a konzervativizmus öreivel folytattak (Báthory 2001). A már idézett Torsten Husén írásai két évtizeddel korábban keletkeztek, és ugyanezt a reformer elszántságot tükrözik. Az oktatási reformok sok további hazai és külföldi vezéralakját és írásait érdemes végigtekinteni; valamennyiből a pedagógusok szükséges felvilágosítása, megnyerése vagy meggyőzése sugárzik.

A XX. század második felének átfogó oktatási reformjaiban ezért visszatérően halljuk azt a panaszt, hogy a pedagógusok visszahúzzák a reformerőket és akadályozzák az oktatás átalakítását. A pedagógusok váltak az oktatás modernizálásának egyik – kitüntetett – gátjává. Később, valamivel több tapasztalattal a hátuk mögött az oktatás reformerei már látták, hogy a pedagógusok nélkül nincs reform, hisz végül is velük kellene végrehajtani az oktatás modernizálását. Ezért az oktatási reformtervek egyik fontos pontjává vált a pedagógusok ki- és átképzése, vagyis fölkészítésük a reform végrehajtására.

Ahogy a közoktatás, később pedig a felsőoktatás átalakulása előrehaladt, az oktatási reformok –magával a jóléti állam koncepciójával együtt – kifulladásra kerültek. Az 1980-as években magát a kifejezést (reform) sem használják többé; helyette “változást”, “átalakulást” “átszervezést” vagy “modernizációt” kezdenek mondani. S ahogy a politikusok figyelme és ereje elterelődik a nagy társadalmi változtatásokról, úgy kerül figyelmük középpontjába ismét az iskola. Egy újabb modernizáló politikusi (és szakértői) nemzedéknek pedig egyszerre fontosná kezd válni a pedagógus, hisz az iskolában folyó munkának mégis csak ő a kulcsa. Annál is inkább, mert a pedagógusok egyúttal körvonalazható társadalmi csoportot is jelentenek, s az ilyenekre a politikai választások idején odafigyelni illik.

Az 1990-es években Magyarországon is fokozatosan fölértékelődik “a pedagógus”, akire hivatkozni lehet, sőt kell. Ahelyett, hogy meggyőznék és átképeznék őket, most már meg kell nyerni a támogatásukat, sőt rájuk lehet (kell) építeni az oktatáspolitikai reformszándékokat. Azok, akik már ebben az oktatáspolitikai korszakban váltak pedagógussá, ezért érzik meghökkentőnek, sőt taszítóknak Torsten Husén egykor sokat reklámozott mondását.

Ebben a fejezetben a pedagógusokról mint az oktatáspolitikai “aktorairól” lesz szó. Az elmondottak miatt divat a pedagógusokról írni, és Magyarországon is nagy irodalma van a pedagógusképzésnek, illetve a pedagógusok élet- és munkakörülményeinek. Ebben a fejezetben azonban a pedagógusokról mint oktatáspolitikai szereplőkről, befolyásoló, nyomásgyakorló csoportról beszélünk. Ez más, némileg szokatlan megközelítés.

A pedagógusok helyzetéről, élet- és munkakörülményeiről – különös tekintettel a magyarországi pedagógusokra – a legkézenfekvőbb tájékoztatást a *Jelentés a közoktatásról* újabb és újabb kötetiből szerezheti az olvasó. A tágabb szakirodalomról pedig enciklopédiákból (pl. a legutóbbi *Pedagógiai Lexikon* megfelelő címszavaiból), külföldi és hazai folyóiratokból (*International Journal of Teacher Education*, *Pedagógusképzés*), illetve a neveléstudományi referencia könyvekből (pl. *Pedagógiai Informatika*) tájékozódhat az érdeklődő.

Az oktatáspolitikai “aktorának” a politikatudományi irodalomban azokat nevezzük, akik közreműködnek a politikai eseményekben (a színész mintájára, aki eljátsza a darabot, vö. Hartman 1971). Magyarul “szereplőknek” nevezzük őket. Az elnevezés azt hangsúlyozza, hogy ezek a szereplők – esetünkben a pedagógusok – nem egyszerűen munkavállalók vagy szakemberek, hanem egyúttal események közreműködői, sőt alakítói is. Magatartásukat tehát nemcsak a kultúrájuk (ismereteik, magatartásmintáik és értékeik) határozzák meg, hanem az az “erőtér”, amelybe belépnek, és amelyben tevékenykednek.

Akik az újabb *stakeholder* kifejezést szokták használni az oktatáspolitikai interpretálására, a politikai cselekvést inkább olyan társasjátékhoz hasonlítják, ahol tétet tesznek és fogadásokat kötnek. A *stakeholder* az, aki a tétet tartja; átvitt (kiterjesztett) értelemben a játékban részt vevő, anyagilag is érdekelt.

Először azt mutatjuk be, hogyan változott meg a pedagógusok foglalkozása az elmúlt évtizedekben. Nagyjából abban az időszakban (a XX. század harmadik harmada), amikor a közoktatás, szakképzés, felsőoktatás és felnőttoktatás is megváltozott, mégpedig ezekkel az átalakulásokkal együtt, azok következményeként. Azután a pedagógusok jellegzetes érdekérvényesítő, nyomásgyakorló szervezeteit vizsgáljuk meg. E szerveződések is aszerint változnak, ahogy a pedagógusok foglalkozása átalakul. A pedagógus testületek és kamarák azokat tömörítik, akik a szakértelmükkel próbálnak politizálni; a szakszervezetek meg azokat, akik a munkaerejükkel és a munkateljesítményeikkel oktatáspolitikáznak. De vannak alternatívák, harmadik utak is. Ezekkel a szerveződésekkel és taktikázásokkal zárjuk ezt a fejezetet.

A pedagógus foglalkozás átalakulása

Professzorból szakmunkás. A pedagógus foglalkozás átalakulását legcsattanósabban azok az ábrázolások – sok van belőlük – mutatják, amelyeken a pedagógusok saját magukat láttatják a szűkebb szakmai vagy a tágabb szülői, társadalmi környezettel.

Az egyik jellegzetes és visszatérő ábrázolás, főként német illusztrációkon a felemelt ujjú és felemelt pálcájú “iskolamester”. Nem mindegy, hogy mi van rajta; rendszerint egyetemi kalapot és egyetemi tógát hord. Mögötte sokszor föltűnik a fekete tábla is. Az ilyen illusztráció a kiindulást ábrázolja, amikor a pedagógus még “tanár” vagy még inkább “professzor” volt. Az elnevezés nem lényeges, bár beszédes: ebben az időszakban – a XX. század második felében – Európa-szerte egységesült a foglalkozás elnevezése (*teacher, Lehrer*, vagyis “tanító”), mégpedig az elemi iskolai pedagógushoz igazodva. A foglalkozás ideáltípusa többé már nem az egyetemi professzor lett, hanem az elemi iskolai tanító. Ez a változás együtt járt azzal az átalakulással, amely a közoktatásban ment végbe, és amelyről az előző fejezetekben már szóltunk. A klasszikus középiskola jellegének átalakulásával – egyfajta tömeges és általános képzéssé – a múlt emlékei közé sorolódott a tudós tanár is.

Egy másik, ugyancsak jellegzetes ábrázolás szerint a tanító nem más, mint egyikünk a sok-sok tanuló közül, aki előbb olvasta el, amit majd mindenkinek el kell olvasnia, és ezért tud segíteni nekünk, amikor tanulás közben elakadunk. Vannak kitűnő és bevált receptjei arra, hogyan segítsen rajtunk, ha elakadunk. Az egész egy nagy parti, egy jó buli. Nem kell félni tőle, mert van itt valaki, aki a háttérből igazgat és segít. Ez a valaki többé nem a félelmetes professzor, hanem inkább egy kicsit szeretni való, kicsit lesajnálható “oktatásügyi szakmunkás”, kiszolgáltatva a közönség kíváncsainak – amennyiben ismeri szakmai fogásait, és megtanul bánni a fiatalokkal.

A pedagógus foglalkozásnak ez az átalakulása ment végbe Magyarországon is, nagyjából a világháború befejezése (1945), az állami diktatúra kiépülése (1948-49), illetve majd az 1989-90-es fordulat közben is. Az átalakulásnak gazdag irodalma van. Az átalakulás leginkább kézzel fogható jeleként a korábbi óvónő, tanító, tanár és egyetemi professzor helyére semleges, összefoglaló és homogenizáló megnevezések jöttek használatba. Ilyen a “tanár”, amely egy időben még az elemi iskolai tanítónak is

kijárt (a szülők szóhasználatában), miközben az egyetemeken és főiskolákon fokozatosan kiveszett a “professzor”. Ilyen az “óvodapedagógus” a megszokottabb óvónő vagy dajka stb. helyett. Ilyenné vált az 1960-as években a “nevelő”, hogy az általános iskolákban egységesítsék a tanítók és tanárok társadalmi presztízsét. Valamennyi közül a legnagyobb karriert a “pedagógus” elnevezés futotta be. Ma (2004) Magyarországon a középiskolában alkalmazott tanerőt is rendszerint “középiskolai pedagógusnak” nevezik; és az egykori egyetemi “tanárképzés” helyett is szívesen mondanak “pedagógus képzést”. A szóhasználatban a pedagógus foglalkozás változása tükröződik Magyarországon.

A pedagógus foglalkozás átalakulása – amely a közoktatás átalakulásától függ és vissza is hat arra – átalakította a képző intézményeket, a képzés anyagát, valamint a pedagógusok alkalmaztatási viszonyait. A következőkben ezek átalakulását mutatjuk be.

Tanárrá nevelésből pedagógus kiképzés. Ennek az átalakulásnak a folyamatában az egykori tanár - amelynek ideáltípusa, mint láttuk, az egyetemet végzett, klasszikus középiskola tanára volt – nevelésből lépcsről-lépcsre egyfajta kiképzés (inasképzés) vált. Az átalakulás állomásai a következők:

- A klasszikus tanárt valamely szaktudomány közép- és főiskolai tanítására készítették föl. Annál jobb tanárnak látszott, mennél jobb szaktudós vált belőle. Jó tanár a jó történelemből, jó irodalmárból, jó fizikusból vagy matematikusból vált. A klasszikus tanárképzés tudományos beavatás (akadémiai vagy értelmiségi nevelés, nevelődés) volt. Ezért használjuk rá a “tanárrá nevelés” kifejezést.
- Hozzátanulta vagy elleste a “technikákat” is, amelyekkel ezt a tudományt a fiatalabbaknak át lehetett adni (pedagógia), de a tanárt a szaktudománya legitímálta. (A tanárrá nevelésnek ezt a szakaszát nevezzük szűkebb értelemben “képzésnek”, “kiképzésnek”).
- Az átadáshoz szükséges technikákat tanulhatta párhuzamosan, azaz egyszerre a szaktudományával (konkurens képzés – megfelel a szakképzés már ismert duális rendszerének) vagy szaktudományának elsajátítása után (konszekutív képzés – megfelel a szakképzés mai, általánossá vált modelljének).
- A konkurens vagy duális képzésből – akárcsak a szakképzés már elemzett átalakulás során – fokozatosan kiszorult a végzés utánra (a végzés környékére) a pedagógia megtanulása. A tanárrá nevelődésnek ez a szakasza a gyakorlati kiképzés. Minél konkrétabb és receptszerűbb, annál eredményesebb; hogy a kezdő pedagógus tudja, mit kell a fiatalokkal adott helyen és időben csinálnia.
- Ahogyan a tantárgyakat a közoktatásban – sőt a felsőoktatásban is – fokozatosan helyettesítik a “tanulmányi területek”, úgy zsugorodik össze a tanárrá nevelést egykor legitímáló szaktudományos képzés. Helyette hangsúlyossá válik a gyakorlati pedagógusképzés, azaz az iskolai helyszíneken történő kiképzés (ami az egykori tanító- és óvónőképzésben eredetileg is dominált). Az így képzett pedagógust a fiatalokhoz való viszonya, a közönségsikerei, a szülőkkel és a kollégákkal kialakított kapcsolatai, a lojalitása legitímálja, nem pedig a tudományos fokozatai és a publikációi.

A duális képzést mutatja be 10.1. ábránk. Rajta az tanulmányozható, hogyan csatlakozik a pedagógiai kiképzés a szaktudományi tanulmányokhoz. Az ábra egy

német tartományi pedagógusképzés modellje, éppen átalakulás közben. Rajta azt is láthatjuk, hogyan alakul át fokozatosan a konkurens képzés konszekutívva.

10.1. ábra: német pedagógus képzési rendszer

A konkurens képzés igazi területei azok a pedagógus képzések voltak, amelyeket elsősorban a német, illetve az osztrák birodalmi rendszer befolyásolt. A szakképzéshez hasonlóan a XIX.-XX. század fordulóján itt alakultak ki “duális rendszerek”. Az az angolszász pedagógusképzés ezzel szemben “konszekutív”, azaz két lépcsős volt vagy maradt. A felsőoktatás jelenlegi átalakulása közben (2004) eszerint az angolszász modell szerint alakítják át a pedagógusképzést is. Egyes teoretikusok – különösen Angliában – nem is használják a “tanárrá nevelés” (teacher education) kifejezést. Helyette azt hangsúlyozzák, hogy bármilyen szaktudományos előképzettséggel pedagógus lehet valaki, ha megfelelő kiképzésben részesül (teacher training). Egyes rendszerekben ez a kiképzés egy-két év alatt megtörténhet, és nem is ad hagyományos egyetemi végzettséget.

A klasszikus tanárrá nevelés francia típusú intézménye Magyarországon az Eötvös Kollégium volt. A XIX.-XX. század fordulóján különböző egyetemi, illetve felekezeti “tanárképző intézetek”. Bennük a leendő tanárok – egyetemi szaktudományos képzettségük mellett – külön tanárképzésben vettek részt. Ez a képzés azonban inkább szaktudományuk elmélyítését jelentette, semmint gyakorlati tréningeket. Ez utóbbiakat gyakorló iskolában teljesítették. A gyakorló iskolák (gimnáziumok) rendszerét – a pedagógus képzés átalakulásának folyamatában – sok támadás érte, mert szelektívnek és elitistának tartották őket.

Tudomány helyett módszertan. A pedagógusképzésnek abban az átalakulásában, amelyet fentebb végigkövettünk, alapvetően megváltozott az, amit a képzés során el kell sajátítani a leendő pedagógusnak. Az egykor egyetemi tudománnyá formálódó “pedagógia” ebben az átalakulásban kétfelé szakadt: lett belőle “neveléstudomány” (oktatáskutatás), valamint módszertan (amit a “gyakorló pedagógusok” csinálnak).

Ezt az átalakulást tükrözik azok a “pedagógiai paradigmák”, amelyeket a mostani neveléstudományon belül szoktak megkülönböztetni (Kozma 2001). A “bölcész pedagógia” (“katedra pedagógia”) nem más, mint az egyetemeken konstitulálódott, filozófiának és történelemnek fölfogott pedagógia. Ezt tanították azoknak a tanárjelölteknek, akik szaktudományosan legitimáltak magukat – azaz magyartanárként, fizikatanárként, matematika tanárként. A “pszichológiai pedagógia” viszont alkalmazott lélektan, amire azoknak van szükségük, akik a pedagógusképzés lényegét az osztálytermi technikákban, fogásokban látják, s ezeket a fogásokat részben a gyermeklélektanból, részben a szociálpszichológiából tanulhatják el.

- Az átalakulás során elválik egymástól a kutató és a gyakorló pedagógus. A kutató pedagógus (pedagógiai kutató, oktatáskutató) dolga, hogy a pszichológiát, szociológiát, közgazdaságtant stb. a nevelés területére alkalmazza. Olyan eredményeket kell létrehoznia, amelyek érvényesek a szaktudománya szabályai szerint (pszichológiában, szociológiában, közgazdaságtanban stb.), és egyben segítik a gyakorló pedagógus munkáját. A gyakorló pedagógus dolga viszont, hogy alkalmazza ezeket az eredményeket az iskolában és az osztályban, miközben újabb és újabb kérdéseket tesz föl a kutatóknak.

- Ebben az átalakulásban egyúttal fokozatosan elvész a pedagógia – régebben sokat vitatott – tudomány jellege. Maga a kifejezés (pedagógia) is fokozatosan kiszorul a szaknyelvből és a szakirodalomból. Helyét átveszi az alkalmazott pszichológia, szociológia, közgazdaságtan stb. Az oktatás és nevelés pedig a viselkedés- és társadalomtudományok egyik fontos alkalmazási (és finanszírozási) területévé válik.

A pedagógia mint tudomány az egyetemeken alakult ki abban a versengésben, amelyet a konkurens (duális) tanárképzési rendszerek teremtettek az egyetemi szaktudományok és a tanárképzés között. Maga a kifejezés is elsősorban ott honosodott meg, ahol a tanárképzés állami üggyé vált (a német, illetve Habsburg birodalmi egyetemeken, vö. Pukánszky, Német 2004).

Ahol a tanárképzés nem vált (vagy nem így vált) állami üggyé, ott pedagógiai oktatási egységek sem alakultak a felsőoktatásban. Az angolszász rendszerben ezért nincs külön “neveléstudomány”, csak oktatásügyi kutatások, illetve nevelői gyakorlat van. A francia rendszer is ehhez a megoldáshoz áll közelebb. A XIX. században nagy hatással voltak ugyan a francia reformpolitikusra a német egyetemi változások (benne a tanárképzés is). A XX. század közepétől azonban fokozatosan visszatértek az eredeti “neveléstudományokhoz” (azaz viselkedés- és társadalomtudományi alkalmazásokhoz).

Tisztviselőből alkalmazott. Az átalakulás során a pedagógusok fokozatosan elvesztették nehezen kiharcolt tisztviselői jogállásukat, és (újra) helyi-iskolai, sok esetben határidőre szerződött alkalmazottakká válnak. Ez az átalakulás is együtt jár azzal az átfogó változással, amelynek eredményeképp a pedagógus munka értelmiségi hivatásból oktatásügyi szakmunkává vált. Az átalakulás az alábbi lépésekben ment végbe:

- A tudományosan képzett tanárt – különösen az állami oktatási rendszerekben (német, francia) – más, tudományosan képzett (egyetemi fokozatot nyert) értelmiségiekhez hasonlóan alkalmazták (pl. egyházi alkalmazás, állami hivatal stb.).
- A XIX. század folyamán az egységesülő Németországban, illetve az osztrák (Habsburg) birodalomban a tanárokat állami tisztviselőkként foglalkoztatták.
- A tanítók – akik az adott iskolafenntartók alkalmazásában állottak – ugyancsak arra törekedtek, hogy ilyen jogállást érjenek el. Erre Európában a XX. század folyamán került sor.
- A képzettségben, alkalmazásban, fizetésben stb. fokozatosan egységesülő pedagógusok minden jóléti államban jelentős foglalkozási csoport, széles állami alkalmazotti réteggé vált. (Akárcsak az egészségügyben, közlekedésben, táv- és hírközlésben stb. alkalmazottak). Az államszocialista országokban ráadásul valamennyi alkalmazott állami, azaz közalkalmazottá vált az államosítások során.
- Az 1980-as évektől kezdve – Kelet-Európában az 1989-90-es fordulat után - ,elkezdődött a jóléti államok rendszerének leépítése, visszaszorítása (magánosítás, piacosítás stb.). Ennek keretében a pedagógusokat is nagy költségvetési tehertételnek minősítették. Kimutatták, hogy fölöslegesen sokan vannak (pedagógus – tanuló arányszámok), és megkezdték foglalkozásuk átalakítását (létszámcsökkentés, elbocsátások, határidős munkaszerződések stb.).

Ez az átalakítás minden európai országban együtt járt a pedagógusok létszámcsökkentésével (ami aztán - rendszerint egy nemzedékkel később - pedagógus hiányhoz is vezet). Egyúttal együtt jár az oktatásigazgatás decentralizációjával, az iskolák vállalkozásszerű átszervezésével is. A véglegesítések megszüntetése és a határidős munkaszerződések rendszerének kialakítása megnöveli az iskolai menedzsment mozgásszabadságát, de ugyancsak megnöveli a pedagógusfoglalkozás bizonytalanságát is.

A 10.2. ábrán a közoktatásban tanítók arányait hasonlítjuk össze országonként aszerint, hogy hány százalékát teszik ki a teljes munkaerőnek (2001-es adatok). Látható, hogy ez az arány az észak-európai országokban a legmagasabb (csaknem négy százaléka az összes munkavállalónak pedagógus), talán gazdasági fejlettségük (jóléti ellátásuk) miatt. Magyarország helyezése azonban ellentmond ennek a feltételezésnek, mert a pedagógusok aránya a munkavállalók között itt is igen magas. Az ilyen és hasonló statisztikákat nemcsak, sőt nem is elsősorban kutatási célokra szokták használni. Ezek döntést megalapozó információk; arra szokták használni őket, hogy érveljenek több pedagógus alkalmazása mellett vagy ellen. Az oktatásügyi statisztikákat az oktatáspolitikai érőterben is értelmeznünk kell; azaz azt kérdeznünk, hogy kik mire használják föl őket.

10.2. ábra: Pedagógusok a munkavállalók százalékában

A pedagógus foglalkozás “professzionalizálódásáról” folyó vitákat is ebben az összefüggésben kell értelmezni.

A “professzió” kifejezésnek több jelentése is van:

- Szakszerűvé válás, ami ebben az értelemben azt jelenti, hogy a pedagógusokat nem elég csupán valamely szaktudományban (irodalomban, nyelvészetben, fizikában, kémiában) kiképezni. Ahhoz, hogy valóban pedagógus lehessenek, kell még hozzá neveléstudomány is. A “professzionalizálódás” ebben az értelemben annak a követelése, hogy a pedagógiai képzés a tanárképzésen belül válják egyenrangúvá a szaktudományos képzéssel (vagyis visszatérés az egykori konkurens képzéshez, annak megerősítése).
- Hivatássá vagy foglalkozássá válás, ami ebben az értelemben azt jelenti, hogy az ad hoc (képesítés nélküli vagy nem kielégítő képesítéssel rendelkező) pedagógusoknak is kelljen minősítő vizsgákat és előírt képesítéseket szerezniük. Ennek révén nagyobb biztonsággal léphetnek be a foglalkoztatási piacra, és jobb alkalmazási, elhelyezkedési pozíciókat harcolhatnak ki maguknak. Ez – az elsősorban az amerikai irodalomból ismert – követelés jellegzetesen munkavállalói, érdekvédelmi követelésként hangoztatja a professzionalizációt.
- Értelmiségi pályává tétel, ami ebben az értelemben azt jelenti, hogy a különböző szintű és rangú pedagógusképzések (óvónők, tanítók, gyógypedagógusok, szociálpedagógusok stb.) egyaránt, sőt egyenlően kapják meg ugyanazt a szintű képzést, mint amilyent a klasszikus értelmiségi pályákra készülők kapnak (pl. jogászok, orvosok, mérnökök). Ez az értelmezés az angol-amerikai felsőoktatás rendszerére és hagyományaira nyúlik vissza, ahol a professzionális képzést (magiszteri

fokozat) megkülönböztetik a bevezető, általános értelmiségi alapképzéstől (bakkalaureusi fokozat).

A pedagógus foglalkozás “professzionalizálódásáról” folyó vita tükrözi azokat a változásokat, amelyek a pedagógusok képzésében, tudományában és alkalmazásában mentek végbe, és amelyek alapvetően megváltoztatták a pedagógusok társadalmi presztízsét, érdekérvényesítő képességét és politikai mozgásterét. A következőkben azzal foglalkozunk, hogyan képesek a pedagógusok – a megváltozott oktatáspolitikai viszonyok között – érdekeiket érvényesíteni és részt venni az oktatáspolitikában. (A kérdésre az atlanti oktatási rendszer tárgyalásakor visszatérünk.)

Testületi szervezetek, stratégiák és taktikák

Testületek. Az interneten vadászva minduntalan beleütközünk olyan szervezeteknek a honlapjaiba, amelyeket pedagógusok hoztak létre. Mint széles, kiterjedt, viszonylag homogén és nemzetközileg is jól beazonosítható foglalkozási csoport, a pedagógusok is sokféle helyi, országos (nemzeti), nemzetközi szerveződést, csoportosulást és mozgalmat kezdeményeznek.

Az AEFO például az ontariói (Kanada) francia nyelvű pedagógusok szervezete. Fölépítése hierarchikus. Az irányítás háromszintű. Az időről-időre üléselő kongresszus szabja meg a stratégiát; az éves közgyűlések a taktikát, azaz a rövid távú teendőket; a kivitelezés pedig a titkárság dolga. A (helyi) szervezeteket tartományi, illetve végrehajtó bizottságok reprezentálják. A szervezés alapja az, hogy valaki pedagógus és francia nyelven tanít. Ez a szervezet azoknak az érdekeit fejezi ki, közvetíti, akik francia nyelven tanítanak a kanadai Ontarióban (azaz egy kisebbség pedagógusaiét).

A TRTA viszont – hogy egy másik lehetséges szerveződést említsünk – a texasi (Egyesült Államok) nyugdíjas pedagógusok szervezete, amely társadalmi szolgáltató tevékenységekre szerveződött. A szervezet valamennyi iskolatípus nyugdíjas pedagógusait magába foglalja. Itt a szerveződés alapja a hely (Texas) és a cél (társadalmi segítségnyújtás), amit jól kifejez a szervezet emblémája (Texas térképében egy klasszikus mécses). S hogy amerikai mintára “alulról kezdeményezett” szerveződéssel állunk szemben, azt az embléma kerek formája sugallja.

Ezeket a pedagógus szervezeteket összefoglalóan testületi szerveződéseknek nevezzük. Testületi (kamarai, korporatív) szerveződéseként értjük az olyan szerveződést, amelyben a pedagógusok a szakmájuk, illetve a tudásuk, a tudományuk alapján szerveződnek. Az ilyen szerveződések kifejezett célja is az, hogy a pedagógusok a tudásukat, képzettségüket érvényesíthessék. vagyis azzal lépnek az oktatáspolitikai színterére, hogy ők valamit jobban tudnak, a tudás hivatásos letéteményesei.

Az ilyen kamarai szerveződések a középkori céhek világába nyúlnak vissza. Azokban az országokban, ahol a céhes ipar és a céhek ereje hosszú ideig fennállt, a kamarai szerveződések és tagságok ma is kötelezők a gazdaság területén. Ezek a szerveződések a munkaadók szervezetei. Ezen a révén a munkaadók gyakorolnak nyomást a gazdaságpolitikára, áttételesen vagy közvetlenül pedig a piaci viszonyokat is befolyásolják.

A szakmai szerveződéseknek az ilyen testületi (korporatív) formáját a XX. században a totális államok (pártállamok, etatista államok) vezetői és ideológusai szerették szembeállítani a munkavállalók “alulról jövő” szerveződéseivel (szakszervezetek). Ilyenformán ezek a testületi szervezetek az államhatalomnak a munkavállalókig eléréő közvetítői lettek.

A pedagógus testületeknek – tehát azoknak, amelyeket a pedagógusok mint szakemberek (tudósok, tanárok, hivatásos pedagógusok stb.) szerveznek – különböző jellegzetes fajtáik vannak. Például:

- *Tudományos szervezetek.* Ilyenek például azok a szervezetek, amelyekbe a szaktanárok tömörülnek szaktárgyaik (szaktudományuk) szerint (pl. történelemtanárok egyesülete, fizikatanárok egyesülete stb.). Itt a szervezkedés alapja a szaktárgy, amelyet valamennyien tanítanak. A testület ölthet hierarchikus formát, ha a tudomány legmagasabb képviselői is részt vesznek benne; ilyenkor érdekérvényesítő képessége megnövekszik (különböző nemzeti akadémiák).

Magyarországon – ebben az értelemben – a Magyar Tudományos Akadémia egyes szervezeti egységei is definiálhatók ilyen “pedagógus testületeknek”; különösen ha felsőoktatás-politikai szerepvállalásaikat nézzük. Kimondottan közoktatási szerepvállalásra szerveződtek – ugyancsak Magyarországon – az “elnökségi közoktatási bizottságok” (elnevezésüknek megfelelően az MTA elnöke szervezte őket, mintegy az ő tanácsadó testületeként működtek).

- *Minősítő szervezetek.* Jellegzetesen ilyenek azok a pedagógus szervezetek (pl. pedagógus kamarák), amelyek arra törekszenek, hogy tagságukat minősítsék. Azaz a minősítés (pedagógus képzettség, képesítés, kamarai tagság stb.) révén határozzák meg az oktatás átalakítását, illetve hallassák hangjukat az oktatáspolitikai vitákban.

Egyes országokban (pl. Románia) az országos akkreditációs bizottságok szerveződnék akadémiai jogállással. Ebben az esetben nem a tudomány, hanem a minősítés kérdésében igyekeznek érdekeiket érvényesíteni (lásd alább).

A minősítés és képesítés kérdése jellegzetesen kamarai feladat azokban a rendszerekben, amelyekben ilyen pedagógus kamarák működnek. (Az államilag finanszírozott oktatási rendszerekben azonban a minősítés állami föladat. Ez a pedagógus állami tisztviselői, közalkalmazotti jogállásával függ össze.)

Stratégiák: kié a tudás? A pedagógusok testületi (kamarai, korporatív) szervezeti arra hivatottak, hogy kifejezzék és érvényesítsék a pedagógusok (adott csoportja) által megtestesített tudást. A pedagógusok ilyen testületi szerveződései révén a pedagógusok arra törekszenek, hogy tudásuk (tudományuk, szakmai hozzáértésük, akadémiai súlyuk stb.) révén szóljanak hozzá az oktatáspolitikában zajló eseményekhez, pl. az oktatáspolitikai reformvitákhoz. Az ilyen reformviták jellegzetes terepei:

- a *tantervek* (mit tanítsunk az iskolában, miből mennyit tanítsunk, melyik tantárgyat érvényesítsük a másik rovására, milyen szerkezetű legyen a tanterv)

- a *tantárgyak* (tantárgyakat tanítsunk vagy tanulmányi területeket, mikor kezdődjék a szakmai-tudományos oktatás, milyen követelményeket kell elérniük a tanulóknak, milyen tudással kell rendelkeznie hozzá a pedagógusoknak)
- a *tanítási módszerek* (a gyereket tanítsuk-e, vagy a tantárgyat; hogyan szervezzük meg és át az iskolát és az osztálytermet, meddig terjedjen a pedagógus kompetenciája)
- a *tankönyvek* és más segédeszközök (a tankönyvek tartalma, kivitele, jóváhagyása, az iskola fölszereltsége és ellátottsága)

Ezekben a vitákban a pedagógus testületek arra hivatkozva lépnek föl, hogy ők tudják jobban a tananyagot, illetve ők ismerik részleteiben azt a közeget, amelyben az oktatáspolitikát alkalmazni kell. Vagyis arra törekszenek, hogy mint szakemberek ülhessenek le az oktatáspolitikát formáló tárgyalóasztalok köré. A pedagógus testületek stratégiája az iskolára (oktatásra, oktatásügyre) vonatkozó tudás egyfajta monopolizálása, illetve törekvés arra, hogy ebbe beleszólásuk lehessen.

Aki közelebbről is meg akarja érteni a pedagógus testületek stratégiáját, az például a különböző tantervek eseménytörténetét tanulmányozhatja. Ezek a történetek – az angliai országos törzssanyagtól a magyarországi nemzeti alaptantervig – jól mutatják, hogy a bennük részt vevők hogyan képviselik és érvényesítik az iskolára vonatkozó tudásukat. Ezekben a vitákban fejeződik ki, hogy “kié a tanterv”.

A magyarországi neveléstörténetben különösen érdekes epizódot jelent a Magyar Tudományos Akadémia ismétlődő állásfoglalása (hozzájárulása, beavatkozási kísérlete) az iskolai tantervekbe. Az Akadémia elnökségi közoktatási bizottsága – különösen működésének első, meghatározó periódusában (1976-80) – testületi köntösben, tudományos állásfoglalásokkal részben előkészítette, részben hátterezte az 1980-as évek elhúzódó oktatási reformját. Egyben előkészületet is jelentett a későbbi alaptantervi vitákra. Hasonló testületi közreműködések más országokban is kimutathatók, ahol a tantervek nem szűk politikai körben, hanem tágabb politikai és társadalmi alkudozások közepette döntenek el. De még a “sztálini tanterv”, illetve a különböző magas szinten központosított tantervi döntésekben is megtalálhatjuk a pedagógus testületi hozzájárulásokat, ha a titkos eseményeket behatóbban tanulmányozzuk.

Taktikák: szakértők és szakértés. A testületi érdekérvényesítés formája (módszere vagy taktikája) a szakértés. A jellegzetes magatartás a szakértőé; ez az a szerep, ahogyan a pedagógusok a tudásuk, szakértelmükre hivatkozva, azt alkalmazva beleszólnak az oktatáspolitikai vitákba és befolyásolják az oktatás átalakítását. A szakértő magatartását (taktikáját) az alábbiak jellemzik:

- *A szakértő olyan információkat ismer, amelyek fontosak az oktatáspolitikai döntésekhez, de amelyeket a döntéshozók még nem ismernek. A szakértő tehát – valamilyen téren – információtöbblettel rendelkezik. Ez következhet képzettségéből, tapasztalatiból, kapcsolatrendszeréből (vagy mind a háromból egyszerre).*
- *A szakértő a tudós és a politikus között áll, közöttük közvetít. Ez pontosabban azt jelenti, hogy az oktatáspolitikai vitákban úgy vesz részt, mint a tudományos testület(ek) által*

legitimált személy, míg viszont a tudományos vitákban (ahol információkhoz jut) politikailag legitimálnak (politikailag fontosnak, kapcsolatokkal rendelkezőnek) látszik.

- *A szakértő háttérmunkát végezve "politizál".* Minthogy az információkért a politikai döntéshozók versengenek, a szakértő egyik vagy másik félnek az információk beszerzésében segít. Ugyanakkor részesévé is válik az oktatáspolitikai vitáknak, amennyiben az információkkal másként gazdálkodik, mint a (másik) politikus. A szakértő csak akkor képviselhet külön álláspontot az oktatáspolitikai vitákban (a pedagógusok, szakmai vagy tudományos testületek álláspontja), ha nem "szolgálja ki" az egyik vagy a másik oldalt, hanem külön álláspontot "harmadik oldalt" képez, képvisel.
- *A szakértő lojális.* Amikor szakmai-tudományos alapon avatkozik az oktatáspolitikai vitákba, akkor információkat szolgáltat, és ezzel a vita folytatásához járul hozzá (a szakértő mint funkcionalista-tervező). A kritikai-konfliktusos magatartás ezzel szemben a szakmai nyomásgyakorlók és mozgalmi érdekérvényesítők ideológiája.

A funkcionalista-tervező az oktatást és a róla folyó vitákat rendszernek (konstrukciónak, mechanizmusnak, műszernek) tekinti, amely működik. Működése közben óhatatlanul támadnak zavarok. Az oktatáspolitikai viták szerepe éppen az, hogy ezeket a zavarokat az oktatás működése közben elhárítsa. A kritizáló-konfliktuskereső ezzel szemben úgy tekinti az egész oktatáspolitikát mint egyetlen nagy vitát, konfliktust. A döntések és események – köztük az is, ami az iskolában és az osztályteremben történik – pedig ezeknek a vitáknak és konfliktusoknak az eredménye.

A két álláspontot a XX. században a társadalomtudományban pl. Jürgen Habermas, illetve Nicholas Luhmann testesítette meg (Habermas 1982, Luhmann, 1993). Vitájuknak középkori filozófiai gyökerei vannak. A szakértőhöz a funkcionalista-tervező magatartás illik; a mozgalmak ideológusai ezzel szemben kritizálják az oktatási rendszert, és a mindenkor oktatáspolitikai konfliktusaira mutatnak rá. A nemzetközi szakértői szervezetek működésében egyértelműen kimutatható a funkcionalista-tervező magatartás és gyakorlat. A diáklázadások ideológusai vagy az alternatív érdekérvényesítők ezzel szemben kritikai-konfliktusosak.

Szakszervezetek, munkavállalói stratégiák és taktikák

"Bojkott" – szólít föl egy fekete internetes plakát virító fehér és vörös betűkkel. 2004-ben egy londoni egyetem hívta munkabeszüntetésre az oktatókat és szólította távozásra a hallgatókat. 387 oktatói állást akartak megszüntetni; ennyit kellett volna megvédeni ezzel a távolmaradással. "Ne rúgják ki!" – tették hozzá az érdekvédők nyomatókkal.

Szakszervezetek. Ahogy a pedagógusok oktatásügyi szakmunkásokká válnak, úgy válik mind idősebbé ez a fajta nyomásgyakorlás. A testületi nyomásgyakorlás során a tanárok és tudósok mint szakértők akarnak megjelenni az oktatáspolitikai döntéseknél, mert ők a tudósok, ők tudhatják jobban. Amint azonban – a közoktatás, szakképzés és felsőoktatás átalakulásával – munkásokká lesznek, úgy alkalmazkodnak a pedagógusok is a munkás nyomásgyakorló szervezetekhez. Ezért alakítanak tehát szakszervezeteket a pedagógusok.

A szakszervezeti mozgalom (*trade union*) a XIX. században Angliában kezdődött. A politizálásnak ezt a formáját azok a munkások alakították ki, akik nem akartak a

politikai porondra (a parlamentbe) lépni, hisz nem is volt esélyük rá. Ehelyett magasabb bért, jobb munkakörülményeket, színvonalasabb életet követeltek; vagyis nagyobb részt a gyarmatosítás hasznából. A szakszervezetek nem a munkaadók, hanem a munkavállalók (munkások, dolgozók) szervezetei. Alkalmazottak, tisztviselők sokáig nem alakítottak szakszervezeteket, sok országban törvény tiltotta is, hogy alakítsanak.

A szakszervezeti mozgalom “alulról szerveződött”. Kezdetben a fönnálló törvények ellenére, később ugyan törvényes keretek között, de a munkaadók ellenkezésével. Közép- és Dél-Európában alternatívának tűntek az állammal szemben is, mert az öngazgatást és önszerveződést valósították meg a munkahelyen. A szakszervezetek önszerveződő és öngazgató képességét hangsúlyozták az anarchisták is, amikor szembeállították a szakszervezeti mozgalmat a politikai mozgalmakkal.

A XX. századi Európa pártállamaiban (Olaszország, Szovjetunió, Németország, Spanyolország, Portugália) a szakszervezeti mozgalmat is államosították. Így jöttek létre a már említett korporatív „szakszervezetek”. Ezekben a munkavállalók és a munkaadók együtt voltak tagok azon az alapon, hogy mindnyájan állami alkalmazottak voltak, és mindnyájukat a Párt irányította. A második világháború után egész Kelet-Európában ez történt a pedagógus szakszervezetekkel is.

Kié a munka? A pedagógus szakszervezetek stratégiája. A pedagógus szakszervezetek – mint minden más szakszervezet – stratégiája arra irányul, hogy a pedagógusok maguk kontrollálhassák a saját munkavégzésüket. Ez azt jelenti, hogy az érdekérvényesítés középpontjában nem a tudás, hanem az oktató-nevelő munka fölötti ellenőrzés áll. A pedagógus szakszervezet kérdése az, hogy a pedagógus mennyi munkát kell végezzen, milyen bért kap érte, és milyen körülmények között dolgozik.

Ez a kérdésfeltevés eléggé szokatlan azoknak, akik a pedagógus foglalkozását még mindig egyfajta tudományos, értelmiségi foglalkozásnak tartják. Az ő számukra a tanítás és a nevelés nem munkavégzés, hanem hivatás, amelyre fiatal koruktól készültek, sőt talán szülei példáját követték. A pedagógus dinasztiák nem voltak ismeretlenek azokban az oktatási rendszerekben, amelyekben a pedagógusok állami tisztviselők voltak, és gyerekeiket kedvezményekkel taníthatták, ha azok a szülei foglalkozását követték.

A pedagógus mint a helyi közösség vezetője, szervezője, mint “lámpás” – ezek a metaforák közismertek a XIX. század irodalmából Európa-szerte. Jól tükrözik azt a XIX. századi helyzetet, hogy a pedagógus – a helység tanítója, a gyerekek védelmezője, a szegények ügyvédje – kulcsfontosságú értelmiségi hivatás.

Nem csak pedagógus dinasztiák uralták a pedagógus foglalkozást. Ez a foglalkozás volt az, amely a többi értelmiségi foglalkozástól eltérően nyitva állott az első generációs értelmiségiek előtt is (egy lépcsős társadalmi mobilitás). Ez az egy lépcsős társadalmi mobilitás erősödött föl a közoktatás tömegessé válásával, és járult hozzá ahhoz, hogy a pedagógus foglalkozás az 1960-as évekre társadalmilag átalakuljon. Az átalakult pedagógus foglalkozásban a szakszervezeti jellegű nyomásgyakorlás egyre elterjedtebb – kezdetben a testületi érdekérvényesítés mellett, később már annak a rovására is.

Szakszervezeteket – a testületektől eltérően – nem tudományterületeik szerint szerveztek a pedagógusok, hanem szakképzettségük, illetve (ennek megfelelően) azok szerint az iskolatípusok szerint, amelyekben tanítottak. Ez azt jelenti, hogy legitimitásukat nem a tudományos közösségektől várták (tudományos diszciplínák és a rájuk épülő iskolai tantárgyak), hanem a pedagógus közösségektől (általános iskolai pedagógusok, felsőoktatási dolgozók stb.). Ez megfelelt annak a gyakorlatnak, ahogyan a munkahelyi szakszervezetek szerveződtek. Szakszervezeti szempontból nézve az iskola és az osztályterem nem csak a tanítás és a nevelés (vagy a tanulás és a közösségi élet) színtere, hanem a munkavégzése és pénzkereseté.

A 10.3. ábrán a közoktatásban alkalmazott pedagógusok fizetésének egy nemzetközi összehasonlítását látjuk (2000-es adatok). Az összehasonlítást az teszi lehetővé, hogy a fizetéseket nem pénzben vagy vásárlóértékben mérték meg és hasonlították össze, hanem a nemzeti össztermék százalékában. Az ábrán egyrészt azt látjuk, hogy a közoktatás különböző szintjein dolgozók fizetése mára csaknem teljesen egyenlővé vált egy-egy oktatási rendszeren belül. Másrészt pedig azt látjuk, hogy országok és oktatási rendszerek között igen nagy a különbség. A Koreai Köztársaságban alkalmazott pedagógusok fizetése az egy főre jutó nemzeti össztermék 2,5 százaléka, míg Magyarországon a gimnáziumi tanároké sem éri el az egy százalékot (az általános iskolai pedagógusoké pedig alig haladja meg a fél százalékot). Ezt az ábrát is értékelnünk kell aszerint, hogy milyen szerepet tölt be az oktatáspolitikai vitákban. Nyilvánvaló, hogy nem vagy nem csak kutatási célokat szolgál, hanem nyomásgyakorló célokat is. Az ilyen ábrák jellegzetesen felhasználhatók a pedagógus szakszervezeti érdekérvényesítésben.

10.3. ábra: Pedagógus fizetések nemzetközi összehasonlításban

A szakszervezeti nyomásgyakorlás taktikái. A szakszervezeti érdekérvényesítés taktikái azon alapulnak, hogy a pedagógus munkavállaló, aki *per definitionem* szemben áll munkaadójával (igazgató, felügyelő, irányító vagy alkalmazó / kinevező hatóság). Munkavállalói érdeke eltér a munkaadótól: több pénzt szeretne keresni ugyanannyi munkával; illetve kevesebb munkát kíván végezni ugyanannyi pénzért. Míg a munkaadó birtokában az eszközök és a fizetések vannak, addig a pedagógus munkavállaló arra törekszenek, hogy munkavégzésük saját maguk kontrollálhassák. Ezért

- *Kezdeményezik a munkakörülmények javítását* (vagyis az iskolák felszereltségének és ellátottságának korszerűsítését, a működtetési finanszírozás emelését stb.).
- *Tárgyalásba bocsátkoznak a fizetéseik emeléséért* (a tömegesedés korszakában a pedagógusokra mind több tanuló jut, az intézmények állaga romlik, az egységnyi finanszírozás csökken stb.).
- *Követelik a szervezeti szabályozásokat*, jogi normákat és eljárásokat, a munka feletti önálló felügyeletet, a kinevezők bíróság előtti megtámadását.
- *Szolidaritási hálózatokat alakítanak ki*, pedagógus pénztárcákat és önszegélyező szervezeteket alapítanak és tartanak fenn.

- A szakszervezeti mozgalmak keretében *továbbképzéseket szerveznek*; e továbbképzések eltérnek a megszokott pedagógus továbbképzésektől, mert az érdekérvényesítésre, nem pedig a szakmaiságra készítenek föl.
- Munkalassítást, a szabályok betartását, *bojkottot és sztrájkot* szerveznek, amely a pedagógus szakszervezetek kezében is a végső fegyver.

A szakszervezeti pedagógus nyomásgyakorlás során a pedagógusok között kialakult társadalmi és foglalkozási ranglétra alaposan megváltozik. Ennek a ranglétrának a csúcán a testületi szervezetekben a tudós akadémikus állott; hiszen a testületekbe (kamarákba) szerveződő klasszikus tanárok szaktudományos alapokon szerveződtek meg. Mennél kevesebb tudományos fokozat volt forgalomban a tanárok között, annál értékesebbnek számított.

A szakszervezeti mozgalomban az a pedagógus csoport nyom többet a latban, amelyik szélesebb társadalmi körökkel kerül kapcsolatba. Hiszen mennél többen igénylik a pedagógus munkáját, annál értékesebb lesz ez a munkavégzés a pedagógusok "piacán". Így pl. ha sztrájkra, munkabeszüntetésre kerül sor, akkor az óvónők vannak előnyben az egyetemi oktatókkal szemben. Ha az óvodák vagy elemi iskolák bezárnak, akkor a szülőknek kell felügyelni a gyerekeikre, ami a szülők munkahelyein is érezhető zavart okoz (nem szólva a közlekedés, a kommunális ellátottság, az étkeztetés stb. napi zavarairól).

A pedagógus szakszervezeti érdekérvényesítés története Európában a világháború utáni évekre nyúlik vissza. Az ilyen nyomásgyakorlás kibontakozása minden országban együtt járt az oktatásnak azzal az átalakulásával, amelyet a XX. század második felében tapasztalhattunk, és amelynek a csúcspontját az 1970-es évek oktatási reformjaiban határoztuk meg. Különösen azokban az országokban vált erőssé, ahol a szakszervezeti mozgalom egyébként is erős és fejlett volt, és ahol a pedagógus testületi (kamarai) érdekérvényesítésnek kevesebb hagyománya alakult ki. Ezért a pedagógus szakszervezeti mozgalmak igazi színtere Nyugat-Európa; a klasszikus testületi érdekérvényesítés pedig a német hagyományú oktatási rendszerekben és pedagógusképzésben alakulhatott ki.

Magyarországon a pedagógus szakszervezeti érdekérvényesítés szintén a második világháború után kezdődött. Az ekkor megalakult pedagógus szakszervezet azonban nemcsak érdekvédelmi föladatokat szolgált, hanem sokkal inkább a baloldali politikai pártok céljai érdekében mozgósított. Kezdetben elsősorban az elemi iskolai tanítóság, majd pedig az általános iskolai pedagógusok között szerveződött meg. A pedagógus elnevezést is először e szakszervezet vezetői kezdeményezték, mintegy osztályharcot hirdetve a különböző iskolatípusok tanárai között. A Rákosi-korszakban és a Kádár-rendszerben a pedagógusok szakszervezete – csakúgy, mint más szakszervezetek – korporatív testületekké váltak, kötelező tagsággal, mintegy mozgalmi háttérrel biztosítva a Párt számára. Mindez szovjet mintára alakult így, és hasonlóképpen következett be valamennyi kelet-európai oktatási rendszerben (kivéve a jugoszláv tagköztársaságok oktatási rendszereit).

A pedagógus szakszervezeti érdekérvényesítésből nem szakértők nőnek ki – mint a testületi nyomásgyakorlásból -, hanem politikusok. A pedagógus szakszervezetekben készülnek föl azok a vezetők, akik nem szakmai-tudományos, hanem politikusi-kormányzati pályára készülnek. Miközben az oktatáspolitikai vitákban a szakszervezeti vezetők a pedagógusok

(mint munkavállalók) érdekeit jelenítik meg, megtanulják az adott (oktatási) rendszer politikai kultúráját: intézményeit, magatartási mintáit és értékrendszerét. Kapcsolatokat építenek más szakszervezeti vezetőkkel, politikai nyomásgyakorló szervezetekkel (pl. politikai pártok), illetve a kormányzati oktatáspolitikusokkal. Más szóval “belépnek a politikai arénába”, bekerülnek a politizáló elitbe. A pedagógus szakszervezetek ezért a szakmai politikusok gyakorló terepei.

A szakszervezeti politikus abban hasonlít a testületi vezetőhöz, hogy ismeri a pedagógus társadalmat és hivatkozik a pedagógus társadalomra. Pedagógus ismeretségei – kapcsolati tőkéje, kapcsolati hálója – biztosítja, hogy nyomást tudjon gyakorolni az oktatáspolitikai vitákban. A szakszervezeti politikus azonban más, mint a testületi vezető annyiban, hogy nem a tudományos közéletre, hanem a politikusi pályára készül föl. Ezért neki a pedagógusok mint választók és támogatók, nem pedig mint szakmai közönség a fontos. A szakszervezeti vezetőből politikussá lett pedagógus a szakszervezeti érdekérvényesítés megjelenítője. A nemzetközi oktatáspolitikában visszatérően találkozunk velük. Olyan vezetők, mint az angol Margaret Thatcher vagy a spanyol Javier Solana pedagógus érdekvédőkből kerültek a nemzetközi politikai porondra.

Az érdekvédők sajátos csoportját az intézményalapító (helyi) vezetők alkotják. Az olyan politikai fordulatok idején, mint amilyen Európa keleti felében zajlott le 1989-90-ben, ezek az érdekvédők és intézményalapítók különösen aktívak. Egy kutatás tizenhárom intézmény alapítását kísérte figyelemmel (Kozma 2005). A kutatók azt állapították meg, hogy az egykori érdekvédők és intézményalapítók néhány évvel később a közpolitikában is megjelentek és mint politikusok kezdtek tevékenykedni.

Alternatív szervezetek, stratégiák és taktikák

A testületi nyomásgyakorlás vagy szakszervezeti érdekérvényesítés mellett az oktatáspolitikát a pedagógusok még sokféle más módon is befolyásolni tudják. Ezeket a befolyásolásokat nevezzük összefoglalóan “alternatívoknak”. Ezek a pedagógusok más, további utakat kerestek és alakítottak ki arra, hogy befolyásolják az oktatáspolitikát. Az alábbiakban röviden bemutatunk néhány ilyen alternatív szerveződést, stratégiát és taktikát.

Kísérletező pedagógusok. A kísérletező pedagógusok és szervezeteik különösen az állami iskolamonopóliumok fölszámolásával erősödtek meg. Ez is a már említett 1989-90-es változással következett be Kelet-Európában. A fordulat következtében föllevenedtek a különböző reformpedagógiai mozgalmak és iskolák, újraéledtek a különleges igényeket kielégítő intézmények, megszerveződtek a sajátos társadalmi csoportok és pedagógus körök érdekeit kielégítő próbálkozások. Ezeket nevezzük összefoglaló néven “kísérletező pedagógusoknak”.

A reformpedagógiai mozgalmak különösen Németországban elevenek, ahol az oktatásügyi és neveléstörténeti kutatásoknak is az egyik fontos problémáját alkotják. Európa katolikus országaiban jellegzetes fejlemények a kibontakozó katolikus oktatási rendszerek, csúcson a katolikus egyetemekkel. Észak-Európában (Skandinávia, Finnország) pedig felnőttoktatási és szabad nevelési hagyományaikra támaszkodnak. Angliában az 1980-as évektől vált ismertté a “kiválás” (*opting out*) intézménye, amely nem annyira kísérletező kedvű, mint inkább a helyi oktatásügyi kormányzattal

szembehelyezkedő intézmények és vezetőik lehetősége volt. A kormányzat, amely szintén szemben állt a helyi oktatásigazgatással, örömmel támogatta az ilyen kezdeményezéseket.

Kelet-Európa pártállamilag kontrollált oktatásában a “kísérletezésnek” különös funkciója volt. Ezen a réven lehetett szabadulni attól a bürokratikus és ideológiai kontrolltól, amelyet az állami iskolafelügyelet testesített meg. E kísérletező pedagógusok egyik hivatkozása a szovjet Makarenko volt, aki szintén mint “kísérletező” pedagógus helyezkedett szembe a kibontakozó sztálini bürokráciával. (Makarenskót ennek ellenére később a szovjet pedagógia hivatalos megtestesítőjévé emelték.)

A kísérletező pedagógusok és “iskolakísérleteik” Magyarországon is többé-kevésbé szabadulni tudtak a bürokratikus és ideológiai kontrolltól. Néhány emlékezetes képviselőjükről később kimutatható volt az ún. “harmadik utasság”, vagyis az alternatív politikai útkeresés (lásd Sáska 2002). (A harmadik utasságról részletesebben beszélünk a nem kormányzati szervezetekkel kapcsolatban.)

Önigazgató pedagógusok. Az “iskolai autonómia” a pedagógus önigazgatás (önigazgató pedagógus közösségek) egyik jellegzetes követelése. Az alternatív pedagógusi politizálásnak ez az a szélsőséges formája, amikor a pedagógusok már nem is akarnak részt venni a kormányzati oktatáspolitikában, hanem ehelyett saját közösségeiket autonóm módon akarják megvalósítani és igazgatni. Ebben az értelemben a pedagógus önigazgatás a kormányzati oktatáspolitikázás elutasítása, tagadása. (Erről is részletesebben beszélünk a nem kormányzati szervezetekről szóló fejezetben.)

Ennek az elutasító oktatáspolitikázásnak az emblematikus alakjai az alternatív pedagógia kiemelkedő alakjai (pl. a brazíliai Paulo Freire vagy a mexikói Ivan Illich). Az ő oktatáspolitikázásuk (az elnyomottak pedagógiája, a társadalom iskolátlantása) egyenesen a hivatalos oktatáspolitikával való szembefordulás – ezen keresztül pedig a hivatalos politikával való konfrontáció.

Az iskolai autonómiára törekvés nem mindig ennyire szélsőséges. A legtöbb “közösségi iskola” csupán kivonulás a kormányzati oktatáspolitikából, vagy a helyi oktatáspolitikára való fordulás. Az amerikai “közösségi iskolák” az 1929-33-as gazdasági válság, illetve az azt követő Roosevelt-i *new deal* (új társadalmi szerződés) szülöttei az amúgy is decentralizált amerikai közoktatásban. Az ugyancsak amerikai “közösségi főiskolák” pedig a XIX. században “népfőiskolaként” kezdődtek. Azokat akarták szolgálni, akiket a hivatalos oktatáspolitikai intézményei – a nagy amerikai egyetemek – nem szolgáltak.

Vállalkozó pedagógusok. A pedagógus vállalkozások az 1980-as évektől kezdtek kialakulni Európában; Európa keleti felében különösen is az 1989-90-es fordulat után. A pedagógus vállalkozások az oktatás piacosodásával együtt alakultak ki, különösen az átalakuló szakképzésben és felnőttoktatásban. A közoktatásban és a felsőoktatásban ehhez képest kevesebb vállalkozás alakult, és ezeket a vállalkozásokat is közvetve-közvetlenül az állami költségvetés finanszírozta.

A már idézett összehasonlító vizsgálat (Kozma 2005) olyan kisebbségi intézményeket mutatott be Kelet- és Közép-Európában, amelyek az 1989-90-es fordulat után, e

fordulat eredményeképp kezdtek működni. Többségük magánintézményként határozta meg önmagát. Mégis megállapítható volt, hogy közvetve vagy közvetlenül költségvetési pénzből gazdálkodott (állami támogatás, anyaországi költségvetési pénzek, közalapítványból magánalapítványba fizetett összegek stb.).

Az oktatás “piacosodása” – a vállalkozói formában dolgozó pedagógusok – egy-egy alkalommal jelentősen képesek befolyásolni az oktatás irányítását is. Például:

- hiányt okozhatnak bizonyos szakterületeken és szaktanároknak
- fölnyomhatják a béreket
- versenyt támaszthatnak a közalkalmazottként dolgozó pedagógusoknak
- jobb munkafeltételeket kényszeríthetnek ki az őket foglalkoztatóktól stb.

Az oktatás “piacosodása” – különösen a közoktatásban – az 1989-90-es fordulat után is inkább csak jelszó maradt; különösen a központosított oktatási rendszerekben. Mégis, a piaci környezetre való hivatkozás, az újra teremtődő versenyszféra, a nemzetközi vállalatbirodalmak megjelenése, a belső szakképzési rendszerek megismerése (lásd a szakképzés átalakulásáról írottakat) új környezetet teremt azoknak is, akik valójában nem vállalkozó pedagógusként dolgoznak. A versenyszféra és a vállalkozások megjelenése ezért jelentős befolyást gyakorolhat egyik vagy másik oktatáspolitikai döntésre.

*

A nagy európai oktatási reformok hajnalán az a nézet uralkodott, hogy a pedagógusokra nem lehet ilyen osztársadalmi vállalkozást rábízni, mert a reformoknak inkább akadályozói, semmint előmozdítói. Ezért meg kell győzni őket a modernizáció szükségességéről, és rá kell bírni őket arra, hogy akár áldozatok is vállaljanak az oktatási rendszer átalakításáért. Ebből is kitűnik, hogy – hallgatólagosan vagy nagyon is hallhatóan – a pedagógusok a mindenkori oktatáspolitikai fontos formálói.

Szerepük és politikai mozgásterük azonban nagyot változott abban a folyamatban, amelyben a közoktatás, szakképzés, felsőoktatás és felnőttoktatás átalakult. Ezt a változást abban foglalhatjuk össze, hogy *a pedagógusok az egykori professzorokból oktatásügyi szakmunkásokká váltak*. A változás folyamatában ugyanis megváltozott a képzésük, a tudományuk és az alkalmazásuk is (társadalmi állásukkal együtt). Ezt a változást “professzionalizálódásnak” is szokták nevezni, bár az elnevezés ellentmondó jelentéseket takar.

A pedagógusok egyik nyomásgyakorló szervezete a tudományos testület és pedagógus kamara. Ezek a képződmények az egykori céhekre nyúlnak vissza (köztestületek), és a pedagógusokat mint szakértőket jelenítik meg. Az oktatáspolitikai vitáknak különösen a tantervi és tankönyvi kérdéseiben hallatják a hangjukat és képesek érdekeiket érvényesíteni.

A pedagógusok másik érdekérvényesítő szervezete a szakszervezet. A többi szakszervezetek mintájára a pedagógus szakszervezetek is a pedagógus munkavállaló munkáját szeretné kontrollálni – a munkaadóval (igazgató, felügyelet, intézményfenntartó) szemben. Ismert taktikája a munkalassítás, munkabeszünetetés, szolidaritási akciók és érdekvédelmi képzések. Az érdekérvényesítő pedagógusvezetők politikai pályára készülnek, és később nem egyszer politikai karriert is befutnak.

Más pedagógusi érdekérvényesítés és nyomásgyakorlás is létezik azonban. Ilyen például a vállalkozó pedagógus, aki otthagyja a hivatalos oktatáspolitikát, és mintegy a piacról gyakorol nyomást rá. Ilyen a kísérletező pedagógus, különösen is azok, akik külön alkukkal külön szabadságokat kényszerítenek ki maguknak a kormányzati oktatáspolitikától. Végül ilyenek az “alternatívok” – nem egyszer azok, akik részben vagy egészben elutasítják a kormányzati oktatáspolitikát. Kilépnek belőle, és megkísérlik saját, öngazgató iskoláikat létrehozni.

Hivatkozások

- Báthory Zoltán: *A maratoni reform: a magyar közoktatás reformjának története 1972-2000.* Budapest: ÖKONET Kft., 2001.
- Habermas, J.: *Zur Logik der Sozialwissenschaften.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1982.
- Hartman, G.: *Introduction to the Politics of Education.* Sydney: University of Sydney, 1971.
- Husén, T.- Boalt, G.: *Educational Research and Educational Change.* Stockholm: Almqvist, Wiksell, 1967.
- Kozma T.: *Kisebbségi oktatás Közép-Európában.* Budapest: Új Mandátum, 2005.
- Kozma T.-Sike E.: *Pedagógiai informatika.* Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Könyvkiadó, 2004.
- Kozma T.: Oktatáskutatás. In: Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon.* Budapest: Keraban, 1997.
- Kozma T.: *Pedagógiánk paradigmái.* In: Csapó B.-Vidákovich T. (szerk.) *Neveléstudomány az ezredfordulón.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 23-38. 2001.
- Luhmann, N.: *Soziale Systeme.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1993.
- Németh A.-Pukánszky B.: *A pedagógia problémátörténete.* Budapest: Gondolat, 2004.
- Sáska G.: Az autonómiák kora. *Educatio* 11, 1: 28-48. 2002.
- Zrinszky L.: Kritikai pedagógia. In: Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon.* Budapest: Keraban, 1997.

Ajánlott

- Breznysnyánszky L.-Buda M.: *A neveléstudomány értelmezései: szöveggyűjtemény.* Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Könyvkiadó, 2001.
- Falus Iván és mtársai: *A pedagógia és a pedagógusok.* Budapest: Akadémiai Könyvkiadó, 1989.
- Freire, P.: *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Seabury Press, 1970.
- Illich, I.: *Deschooling Society.* New York: Harper, Row, 1970.
- Németh A.: *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete: nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés.* Budapest: Osiris, 2002.
- Petrikás Árpád (szerk.): *Makarenko antológia.* Budapest: Tankönyvkiadó, 1986.

Ábrák

- 10.1 Német pedagógus képzési rendszer
- 10.2 Pedagógusok a munkavállalók százalékában
- 10.3 Pedagógus fizetések nemzetközi összehasonlításban

11 Kormányzatok

Az előző fejezetben már idéztük Torsten Husén svéd neveléstudóst – a múlt század második felében lejátszódó oktatási reformok egyik “atyját” -, aki szerint az oktatás reformja fontosabb annál, hogysem a pedagógusokra bízják (Husén, Boalt 1967, 136). Akkor amellet érveltünk, hogy a pedagógusoknak igenis van – mégpedig nagy és fontos – beleszólásuk abba, ami az oktatási rendszerrel történik; nem pusztá végrehajtók, hanem nagyon is “csinálói” (vagy épp akadályozói) egy-egy oktatási reformnak. Most azért idézzük ismét e mondást, hogy a másik oldalra is rávilágítsunk vele. A kormányzatok – tagjaik, tisztviselőik és politikusaik – valóban úgy érzik és érezhetik, hogy magukra vannak hagyatva egy-egy oktatásügyi döntéshozatalban, a rendszer modernizálásában. Valóban érezhetik úgy, hogy ők találják ki a modernizálás céljait, és ők dolgoznak a legkeményebben azért, hogy – akár mindenki ellenében is – az átalakítás bekövetkezzék. A kormányzatok csakugyan úgy érezhetik, hogy magányosak e küzdelemben. Ők csinálják az oktatáspolitikát – mások pedig csak akadékoskodnak.

A múlt század második felében – különösen a reformországokban (tehát ahol oktatási reformokat kezdtek, oktatási reformokat bonyolítottak le) – mindez jellegzetes értelmiségi-szakértői magatartássá vált. Az értelmiségnek az a része, amely a kormányzatok szakértőjévé vált, gyakran tartotta kívánatosnak a “felvilágosult abszolutizmust”. Ezen azt értették, hogy a politikai döntéshozónak hatalma és autoritása kell legyen a végrehajtáshoz (abszolutizmus) – viszont oda is kell tudni figyelni a szakértők tanácsaira (felvilágosult). Ezért a szakértők otthonosabban érezhették magukat etatista (vagy épp pártállami) politikai rendszerekben; míg a parlamenti demokrácia körülményei között politikai érdekharcokba keveredtek, és ehhez nem voltak hozzászokva.

Az, hogy az oktatáspolitikát a kormányzatok csinálják, a többi szereplő pedig csak statisztál hozzá, tulajdonképp érthető fölfogás – még akkor is, ha valaki nem ért vele egyet. A kormányzatoknak csakugyan túl nagy hatalmuk van az oktatáspolitikai érdekcsatákban. És mennél nagyobb ez a hatalmuk, annál kevesebb manőverezési tere marad a többi közreműködőnek. Elég furcsa azt gondolni, hogy a kormányzati tisztviselő – messze az iskolától – jobban tudja, mi kell a gyerekeknek és szüleiknek, mint ők maguk; annyi azonban kétségtelen, hogy a trendeket és az átfogó folyamatokat (globalizáció, tömegesedés, migráció) valóban ő ismeri jobban. Innen érthető, ha sokan az oktatáspolitikát egyszerűen azonosítják a kormányzati oktatáspolitikával; és a többi szereplőt inkább e kormányzati oktatáspolitiká végrehajtójának fogják föl.

A mi fölfogásunk ettől azonban eltér. Természetesen nincs oktatáspolitiká oktatási kormányzat nélkül; az oktatási kormányzat is azonban csupán egy az oktatáspolitiká aktorai, szereplői közül. Erről szól a jelenlegi fejezet. Négy jellegzetes kormányzati szerepvállalás kialakulását és jellegzetességeit mutatjuk be. Ezek:

- A “jogállam” az 1848-49-es forradalmak egyik követelése volt. A XIX. századi liberális oktatásügyi kormányzatokból fokozatosan bontakozott ki a XX. század elejére (Európában körülbelül az I. világháborúig).

- A “totális állam” a két világháború között mind több európai országban jelent meg, sőt a II. világháború után is fennmaradt a Szovjetunióban és az általa befolyásolt érdekszférában világszerte.
- A “gondoskodó állam” (jóléti állam) a II. világháborút követő újjáépítések jellegzetes kormányzati szerepvállalása.
- A “visszavonuló állam” pedig az 1980-as évek elejétől váltotta föl a “gondoskodó állam”-ot, és az 1989/90-es politikai változások révén az egykori szovjet érdekszférában is általánossá vált.

A “jogállam” mint az oktatáspolitikai aktora

A “jogállam” a XIX. századi forradalmak követelése között fogalmazódott meg először. Az abszolút állammal szemben – amelyet a francia forradalom (1789) megdöntött, majd Napóleon után restauráltak (Szent Szövetség, 1815) - a kormányzatokat parlamenti törvényekkel korlátozni akarták. A “jogállam” az oktatásügyben is annyit jelent, hogy a kormányzat csupán végrehajtja, az állami szervek pedig felügyelik mindazt, amit az oktatásügyi törvények megfogalmaznak.

Az abszolút államtól a jogállamig hosszú fejlődés vezetett. Legfontosabb állomásai a következők.

Az oktatásügyi államosítása. Nagy Péter Tibor, az oktatáspolitikák ismert történésze, egyik könyvében az oktatás “államosításáról” beszél (Nagy 1992). A szerző többet ért ezen, mint a huszadik században Európa-szerte végigsöprő újabb államosítási hullámot, amelynek során – főként a mediterrán országokban – fölszámolták az egyházi, alapítványi és más magániskolák önállóságát, és sokszor erőszakosan is beillesztették őket az állami oktatási rendszerbe. Azt érti “államosítások”, hogy az egyes kormányzatok mind többször és mind nagyobb mértékben avatkoztak bele az oktatás ügyébe; az oktatás valamennyi szintjét (alsófok, középfok, felsőfok) és minden szektorát (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttoktatás) befolyásuk alá vonták. Ez a folyamat – elsősorban Európában – a XVIII. század abszolút uralkodóinak udvaraiban indult meg, de a XX. században teljesült ki.

Az oktatás ilyen értelemben vett “államosítása” a következő lépésekben történt:

- **Oktatásügyi törvények.** Az államhatalom kiterjesztése az oktatásügyre oktatásügyi törvények és rendeletek meghozatalával kezdődött. Korábban az iskolák nem kerültek a törvényhozó hatalom figyelmének körébe; életük a törvényhozó hatalomtól függetlenül folyt.

E törvények közül a legjellegzetesebbek a népoktatási vagy közoktatási törvények voltak. E törvények közös ismertetője, hogy az állam polgárait iskolába járásra kötelezték. E törvényeket számos európai országban (pl. Nagy-Britannia, Ausztria-Magyarország) a XIX. század harmadik harmadában hozták.

- **Oktatásügyi igazgatás.** Az államhatalom kiterjesztésének következő lépése az oktatási rendszertől (az intézmények hálózatától) független, tőlük elkülönülő oktatásigazgatás megszervezése volt. Az oktatásigazgatás feladata a meghozott törvények és rendeletek

betartatása, érvényre juttatása. Az oktatásügyi igazgatások a később kibontakozó oktatásügyi kormányzatok előzményei és mintái voltak.

- *A bírói hatalom kiterjesztése az oktatásügyre.* Az államhatalom kiterjesztésének harmadik, befejező lépése a bírói hatalom kiterjesztése volt az oktatásügyben. A törvények szellemében kormányzó oktatásigazgatás határozatai bíróság előtt megtámadhatók; a bíróságok az oktatásügybe is beavatkoznak (ha egyszer már törvények és igazgatási rendeletek szabályozzák). Ezzel teljessé válik az államhatalom kiterjesztése az iskolafenntartók, pedagógusok és tanulók fölött.

Az államhatalom folyamatosan terjeszkedik, új és új formákat is ölt. A XX. század harmadik harmadának – az 1989/90-es politikai átalakulásoknak – az egyik fejleménye pl. alkotmánybíróságok és a “nép szószólóinak” megjelenése az oktatásügyben. Mindez párhuzamos azzal, ahogyan az oktatásügy kérdései összeszövődnek a társadalompolitika (kisebbségpolitika, egyházpolitika, népesedéspolitika stb.) új meg új területeivel.

A hivatalnok mint a törvény őre. Az École Normale Supérieure főépülete Párizs belvárosába, elegáns, csöndes parkban áll. Itt képezik a tanárokat a francia líceumok számára. Míg a szomszédos Sorbonne (a központi épület) mára túlszűfoltta vált, ez a “normaiskola” ma is értelmiségi elitet képez. Ide járni és itt tanítani még ma is kitüntetés. Maga az épület is azt sugallja, amire benne a fiatal tanárok készülnek: a francia iskola magasabb rendűségét.

Azt azonban, hogy az oktatás nemzeti ügy, legfőképp az igazgatására szerveződő hivatalnok réteg, a bürokraták (hatalommal rendelkező hivatalnokok) testesítették meg. A bürokrácia – benne az oktatásügyi bürokrácia is – az igazgatás professzionalizálódásával kelt életre. Ez a folyamat Európa nyugati és középső részén a XIX. század második harmadában indult meg látványosan, és a XIX.-XX. század fordulójára fejeződött be.

A bürokrácia professzionalizálódása azt jelentette, hogy kialakult egy olyan réteg, amely az igazgatási munkát főfoglalkozásként végezte. A bürokrácia mindenütt hierarchikusan szerveződő szervezetekbe rendeződött. A szervezet magasabb lépcsőfokán dolgozók több hatalommal rendelkeztek, mint a szervezet alsóbb szintjein működők; viszont több felelősséget kellett viselniük a tevékenységükért. A szervezet alacsonyabb vagy magasabb szintjein dolgozók illetményt kaptak az őket alkalmazóktól (legtöbbször az államkincstár), amely aszerint csökkent vagy nőtt, hogy a bürokrata a szervezetnek melyik fokára került. A szervezetbe nem öröklött ranggal vagy jogosultsággal lehetett bekerülni, hanem képzés és fölvétel útján. Az állami hivatalnokok képzésének legfontosabb színterei a klasszikus középiskolák voltak.

Az oktatásigazgatás első fejlődési szakaszában – nagyjából a XIX. század második felében – az állami hivatalnokok feladata az oktatási törvények és más jogforrások végrehajtása, illetve betartatása volt. Ezért az oktatásigazgatás a kivitelezést, a törvények és más jogforrások végrehajtását szolgálta. Vagy az államigazgatással (közigazgatás) összefonódva, vagy pedig attól elkülönülve, önállóan igazgatta az oktatási intézményeket.

A francia (oktatási) bürokrácia légkörét és szervezettségét többek közt Maupassant elbeszéléseiből ismerhetjük meg. A német bürokrácia Weber szerint a formális szervezetek “ideáltípusa”, vagyis a lehetséges legjobb megvalósulása (Weber 1976). (Közszájon forgott a porosz-francia háború idején – 1870-71-ben -, hogy a német

birodalmat Bismarck és a német bürokrácia teremtette meg.) A bürokrácia Németországban éppúgy, mint Franciaországban az állam egységesítéséhez járult hozzá az egységes igazgatással, benne az oktatásügy igazgatásával is. A brit birodalomban az adminisztráció jóval kisebb volt, mint a kontinensen; Indiát pl. ezer angol tisztviselő igazgatta (a többiek a helybeli elit tagjai voltak, Fergusson 2004). A brit birodalmat ugyanis nem a bürokraták, hanem a gazdasági kapcsolatok koordinálták. A Habsburg-birodalomban az adminisztrátorok jelentősen hozzájárultak a levert szabadságharc után a magyar királyság pacifikálásához (Bach-huszárok). Az orosz bürokráciát (csinovnyikok) a XIX. század második felének orosz irodalma is megörökítette (pl. Gogol).

Az elkülönült oktatásigazgatás letéteményese az oktatásügy felügyelői voltak; körük szerveződtek az első oktatásigazgatási hivatalok (Franciaországban az “akadémiák”, Angliában “őfelsége inspektora”, Ausztria-Magyarországon pedig a tankerületi főigazgatók és hivatalaik). Ez az oktatásigazgatás elsősorban tartalmi kérdésekkel foglalkozott: tantervekkel, vizsgákkal, beiskolázással. Az oktatásügyi törvénykezés legfontosabb területe is ebben az időszakban a tartalmi irányítás volt.

A jellegzetes kontinentális oktatásügyi hivatalnok tisztviselő volt, nem pedig politikus. Jogállását törvény szabályozta, nem pedig a kormányba került politikusok kénye-kedve. A közalkalmazottak függetlenségére minden valamire való igazgatási apparátusban gondosan ügyeltek. A politikusok a kormányokban váltogathatták egymást; az oktatásügyi hivatalnokok azonban ismerték és tovább vitték az ügyeket. Függetlenségükért – amely Németországban és Angliában volt a legteljesebb, másutt – pl. Oroszországban vagy Ausztria-magyarországon soha sem teljesedett ki – lojalitással fizettek: hűeknek kellett lenniük az oktatásügyet szabályozó törvényekhez. Minthogy illetményből éltek – nem pedig vagyonszerző tevékenységből vagy örökölt vagyonukból – megvesztegetésnek és zsarolásnak is jobban ki voltak téve. Megközelíthetőségük vagy megközelíthetetlenségük államonként (közigazgatási kultúránként) nagyon is eltért.

A német *Beamter* megvesztegethetetlensége már-már legendás volt; hasonlóképp a brit *civil servant* megközelíthetetlensége is. Más államokban (Ausztria, Oroszország, balkáni államok) ugyanakkor a tisztviselők megvesztegethetősége közmondásossá vált. Amerikában a kijárásnak és befolyásolásnak külön technikája, kultúrája, sőt törvényi szabályozása alakult ki, amit máig “lobbyzásnak” hívnak (a. m. “előszobázás”).

A hivatalnok mint politikaformáló. A XX. század elején a törvényt alkalmazó hivatalnokot fokozatosan új hivatalnoki szerep váltotta föl: a döntésformáló, politikát csináló hivatalnoké. A hivatalnok már nem csupán betartatni akarta az oktatásügyi jogszabályokat, hanem maga kezdte formálni, alakítani is őket.

“Politika” – ebben az összefüggésben, követve az angol nyelvű szóhasználatot – eljárást, gyakorlatot, technikát jelent. “Oktatáspolitiká” tehát az oktatásügyben szokásos eljárásokat, irányításokat, elhatározásokat együttesen jelenti (szakmapolitika). Az oktatásügyi hivatalnokok ebben az értelemben váltak a politika formálóivá: ők kezdték szabályozni, elhatározni, kialakítani az oktatásügyben szükséges igazgatási eljárásokat.

A politikaformáló hivatalnok – szemben a törvényeket alkalmazó oktatásigazgatási szakemberrel – különösen az Egyesült Államokban vált divattá. Divatját erőteljesen befolyásolta az 1929-33-as gazdasági világválság, amelyből Amerikában csakúgy, mint Európában a központi kormányzatok közvetlen beavatkozásával sikerült csak kilábalni.

Ez a folyamat torkollott Európában azokba a totális államalakulatokba, amelyek a két világháború között uralkodóvá váltak az európai kontinensen. Kevésbé ismert a történelemből, hogy a Roosevelttel amerikai elnök által meghirdetett *new deal* (új társadalmi szerződés) szintén számos központosító intézkedést tartalmazott. Az államigazgatás ezeknek a központosításoknak az egyik legfontosabb eszközévé vált.

Az amerikai hivatalnokok átalakulása (törvényalkalmazóból politikacsinálóvá) részben magyarázható azzal a környezettel is, amelyben benne dolgoztak. Az amerikai hivatalnok sohasem alkotott elkülönült foglalkozási réteget, a tisztviselőket jobbára választották, a helyi, sőt az állami igazgatás is jelentős demokratikus ellenőrzés alatt állt. A tisztviselői függetlenség példaképe az egyre sikeresebbé váló ipari menedzser lett. Az oktatásügyi hivatalnok is kezdte magát úgy meghatározni, mint az oktatásügy egyfajta “menedzsere”.

A “totális állam” mint az oktatáspolitikai aktora

A “totális állam” kifejezést azokra a politikai rendszerekre használják, amelyek a két világháború között főként Európában alakultak ki (Olaszország, Németország, Spanyolország, Szovjet-Oroszország). A “totális államban” az oktatási kormányzat – és a mögötte álló politikai szervezet, a Párt – elnyomja az oktatáspolitikai többi szereplőt, és kisajátítja az oktatásügyet, az iskolát, sőt a magánszférában folyó nevelést is.

Kialakulása. A “totális államok” (vagyis a kormányzó egyetlen politikai szervezet, a Párt hatalma) a XX. század jellegzetes fejleménye, egyes országok politikai osztályainak “válasza” a világháborúk és gazdasági válságok “kihívásaira”.

- Az I. világháborút lezáró békekötések nyomán, az akkor keletkezett új államokban erős kezű katonai vezetők léptek föl, verték le a forradalmi mozgalmakat és fegyveres belső ellenállásokat, és konszolidálták a politikai rendszereket. Az “állami összefogás” jellegzetes ideológiájává vált például az olasz fasizmus (*fascio*, a. m. “összefogás”, a helyi szerveződések elnevezése Olaszországban).
- Az I. világháborúból vesztesen kikerült Oroszországban Lenin, majd Sztálin került hatalomra és folyamatosan kiépítette totális államát (bolsevizmus, sztálinizmus). A II. világháborúból a szovjet totális állam megerősödve került ki. (Ez az egyetlen európai rendszer, amely túlélte vezetője halálát, és csupán az 1989/90-es politikai változások során omlott össze.)
- Az 1929-33-as gazdasági világválság hatására a “nemzeti összefogások” (népfrontok stb.) Európa-szerte politikai jelszavá váltak. A nemzeti és a szocialista jelszavak összekapcsolásával (nemzeti szocializmus) alakult meg Németországban Hitler kormánya, amely a totális diktatúrák legtöbbet emlegetett modelljévé vált.

- Az 1934-36-os spanyolországi polgárháború (katalóniai függetlenségi mozgalom) következtében jelent meg Spanyolországban az afrikai spanyol gyarmatokról Franco, és leverve a forradalmat kiépítette totális államát (Franco-diktatúra).
- A II. világháborút követően a spanyol-portugál diktatórikus rendszerek megalakultak Latin-Amerikában is (peronizmus); szovjet befolyásra pedig Kelet-Európában is kiépültek a totális államok (pártállamok, “szocialista tábor”).
- Az 1960-as évtizedben a főlzabraduló volt gyarmati országokban alakultak ki politikai diktatúrák és “totális államok”.

A “totális állam” oktatáspolitikája. A “totális államban” a kormányzat a diktatúra vezetőinek (a diktátornak) elhatározásait közvetíti. A diktátor akarat és a kormányzat között a politikai párt közvetít; ez a szervezet a tulajdonképpeni helye az érdekközéseknek és alkuknak. A “párt és a kormány” ezzel a túlsúlyával él az oktatásügy irányításában is.

- Az 1929-33-as világválság hatására végbemenő központosítások elsősorban Európában fokozatosan kiszorították a különböző képviseleti szerveket a döntések meghozatalából. A pártállamokban minden döntés az egyeduralgó párt kezében összpontosult, amelynek kivitelezőivé a kormányzatok váltak.
- A hivatalnokok (“pártmunkás”) részesei lettek a centralizált oktatásügyi döntéseknek, és fokozatosan kiszorították az oktatásügyi “politikacsinálást”. Az oktatáspolitikát egyenlővé vált az oktatási kormányzat (és a mögötte álló politikai erő) szándékaival és döntéseivel.
- A pártállamokban (totális államokban) az államigazgatásból államhatalom vált; az így kialakult államhatalom pedig magába szívta az oktatásügy (mint minden más szakmapolitika) irányítását is. Ebben az irányban a jellegzetes fejleményt a centralizált állami oktatásügyi intézmények jelentették.

A “totális állam” nevelésfilozófiája. A totális államban az oktatásügy az uralkodóvá vált ideológia szócsöve. A totális állam ideológusai (nevelésfilozófusai) azokat az oktatáspolitikai és nevelésfilozófiai irányzatokat választják ki a XIX.-XX. század pedagógiájából, amelyek az iskola nevelő, személyiséget átalakító szerepét hangsúlyozzák.

- *Személyiségformálás.* Az iskolának és az oktatásügynek az a szerepe, hogy a fiatalok személyiségét átformálja (a kívánt, megjelölt irányban).
- *Közösségi nevelés.* A nevelés nem elsősorban a családban kell történnék, hanem az iskolai (intézményi) közösségekben. Ezekben a közösségekben formálódik az “új” (hazafias, ideológiailag elkötelezett, faji vagy osztálytudattal rendelkező stb.) ember.
- *A (termelő) munka kitüntetett szerepe.* A nevelés legfontosabb színterei azok a közösségek, amelyek az egyént a termelő munkába vezetik be. (A totális állam nevelésfilozófiája gyakran hivatkozik a “népre”, “dolgozókra” stb.)
- *Nevelési célok.* A nevelésnek jól meghatározott, örök értékei vannak, amelyek nevelési célokban fogalmazódnak meg. E nevelési célokat a kormányzat teszi hivatalossá (pl. hűség, önfeláldozás, hazaszeretet, a nép vagy faj szeretete, lojalitás a párthoz, a vezetőhöz

és az ideológiához). A nevelési célokat a kormányzat által megfogalmazott és támogatott tekintélyek fejezik ki és szavatolják.

A “totális állam” és akiknek nem kell. A XX. századi totális államok nem a semmiből keletkeztek. Hagyományaik a XVIII. századi abszolutizmusokig és a XIX. századi nemzetállamokig nyúlnak vissza. A XX. század első felében Európa-szerte igen erősen hatottak még azokra is, akik nem értettek egyet ekkora hatalom koncentrációval. Európán kívül azonban még kevésbé hatottak, főként azért, mert Nagy-Britanniában és az Egyesült Államokban ezek a fejlemények nem mentek végbe.

A totális állam eszméje az angolszász világban is hatott. Eltérő hagyományaik és másfajta világpolitikai elkötelezettségeik folytán azonban totális államok angol nyelvterületen nem alakultak ki.

A totális államok Európában a II. világháború után összeomlottak, vagy fokozatosan liberalizálódtak. A liberalizálódás folyamatában alternatívok léptek föl ellene, akik alternatív oktatáspolitikát és nevelésfilozófiákat fogalmaztak meg.

- A *konzervatívok* (pl. keresztény egyházak) elfogadták az értékelvű pedagógiát (személyiség fejlesztése, közösségi nevelés), de a saját céljaik és értékeik szolgálatába akarták állítani őket.
- Az *új baloldaliak* tagadták az állam (kormányzat, iskola, intézmények, pedagógusok) szerepét a nevelésben. Helyette a nevelést társadalmasítani akarták.
- A *liberálisok* elutasították a tekintély szerepét a nevelésben és az oktatáspolitikában. Helyette az oktatás és a nevelés szabadságát hangsúlyozták (szabad szervezkedés, nyitott társadalom, demokratikus érdekvégyesítés).

A “gondoskodó állam” mint az oktatáspolitikai aktora

Kialakulása. A “gondoskodó állam” (jóléti állam) a neve annak a kormányzati szerepvállalásnak, amely az 1960-as években alakult ki a kontinentális Európában. A II. világháborút követő helyreállítások az 1960-as években fejeződtek be. A gazdaságok ismét normális fejlődési pályájukra állottak át. A világot új kihívások, a gyarmati országok függetlenné válása rengette meg. A gazdaságot és a politikai rendszert stabilizáló politikusi nemzedék elvonult a politika “színpadáról”. helyettük új politikusi gárda jelent meg, akik új jelszavakat fogalmaztak meg. A “gondoskodó állam” vált a legismertebbé e jelszavak közül.

A gondoskodó állam modelljévé a svéd szociáldemokrata kormányzat vált. Ennek jellegzetessége a gazdaság erős megadóztatása, az adók kormányzati centralizálása és újra elosztása. Ennek segítségével olyan “társadalompolitika” végrehajtása, amelynek ideológiája a svéd szociáldemokráciában gyökerezett (munkalapú gazdaság, társadalmi egyenlőség, értékelvű politizálás).

Ez jellegzetesen Európai fejleménynek látszik, pedig nem az. A “jóléti államot” Amerikában Johnson elnök “nagy társadalom” programja helyettesítette. Kennedy, majd Johnson elnöksége idején jelentek meg az oktatás államosítását és távlati tervezését sürgető szakértők. Nevük közismert a vonatkozó szakmai irodalomból (Philip Coombs, John Kenneth Galbraith). Bár az oktatás távlati tervezésére vonatkozó

eszméiket otthon nem sikerült megvalósítaniuk, világszerte sikerrel népszerűsítették. Tevékenységük nyomán jelentek meg – elsősorban a fejlődő világ országaiban (India, Dél-Korea stb.) a nagy, központi pedagógiai és oktatástervezési intézetek. E fejlődés csúcspontján maga az UNESCO is oktatástervezési intézetet alapított.

A **“gondoskodó állam”**. A kormányzati szerepvállalásnak ez a formája visszatérés volt az európai szocialista eszményekhez, a piacgazdaság keretei között. A zömmel magánkézben lévő gazdaság (vagyon) megadóztatásával a piacgazdaság keretei között maradt. Az adók újraelosztásával azonban szocialista társadalompolitikát finanszíroztak. Ennek eredményeképpen a gondoskodó állam (a fokozódó kormányzati szerepvállalás) következő jellegzetességei alakultak ki.

- *A kormányzati szervek szerepe megnövekedett*, és vele megnőtt az állami bürokrácia súlya, szerepe és jelentősége. A társadalompolitika alapjait kormányzati szervek teremtették meg, és a társadalompolitikai elképzeléseket kormányzati szervek kezdeményezték, hajtották végre.
- *Megnőtt a kormányzati szakértők szerepe és súlya*. A különböző társadalompolitikai programokat szakértői szinteken dolgozták ki, tervezték meg.
- A kormányzatok megnőtt szerepét ezekkel a *társadalompolitikai reformokkal* legitimálták, fogadtatták el a választókkal. (A kormányzatnak azért kell nagy súlya legyen, mert ez a garancia a különböző társadalmi reformok végrehajtására.)
- *A politikai érdekérvényesítések hivatali formákat öltöttek*. Az érdekegyeztetés valódi fórumai a hagyományos parlament (parlamentari politizálás) helyett a hivatali tárgyalóasztalok lettek (érdekegyeztető tanácsok, társadalmi viták, tervtárgyalások).
- *Az oktatás – az egészségügygel és a szociálpolitikával együtt – a kormányzati szerepvállalás kiütemezett terepévé vált*. Ezek azok a területek, amelyeken egy egyenlőség elvű társadalompolitikát a kormányzat eredményesen tudott megindítani.

A megnövekedett kormányzati szerepvállalást kifejezte a centralizációról és decentralizációról folyó folyamatos vita, amelynek hatása a XX. század végéig eltartott. A “gondoskodó állam” azonban természeténél fogva centralizált kormányzatot jelentett arra hivatkozva, hogy a köz javát egy centralizált kormányzat tudja érvényesíteni (míg a decentralizációt dekoncentrációként értették – azaz a központi érdekérvényesítés sérüléseként).

Oktatási reformok. A gondoskodó állam legfontosabb oktatáspolitikai szerepvállalásai azok az oktatási reformok voltak, amelyeket az 1960-70-es években hajtottak végre szerte Nyugat-Európában. Ezeket az oktatási reformokat az alábbiak jellemezték.

- Meghirdetett céljuk az adott társadalom különböző csoportjai közti egyenlőtlenségek csökkentése volt az oktatásügy segítségével. Az egyenlőtlenségek, amelyeket az oktatásügy segítségével csökkenteni akartak – területi, társadalmi, érvényesülési, iskolázásbeli, életmódbeli stb. egyenlőtlenségek voltak.
- Az egyenlőtlenségek csökkentésének kiütemezett útja – a kormányzati oktatáspolitikai szempontból – az egy lépcsős, vertikális társadalmi mobilitásban való részvétel megnövekedése.

Ezt szokták “esélyegyenlőségnek” nevezni Európában. Amerikában azonban az esélyegyenlőség kifejezést az érvényesülés lehetőségeire szokták használni.

- A vertikális társadalmi mobilitás erősítésének, gyorsításának legfontosabb kormányzati eszközeül az oktatásügy kínálkozott (már gyermekkorban el kell kezdeni a társadalmi egyenlőség megalapozását).
- Az oktatásügy kitüntetett szektorául a klasszikus középiskola kínálkozott; illetve az az iskolarendszer, amelynek középpontjában a hagyományos, szelektív középiskola (gimnázium, líceum) állott.

Az oktatási reformok legfontosabb változtatása egy új iskolatípus, a “közös (komprehenzív) középiskola” megszervezése volt. A “közös középiskola” megszervezése a XX. század végéig elhúzódó politikai csatározások tárgya azokban az országokban, ahol ezek az oktatási reformok megindultak (Németország, Nagy-Britannia, észak-európai országok, Benelux államok). A “közös középiskola” nem csupán társadalompolitikai célkitűzés volt, hanem válasz arra a kihívásra is, amit az oktatás tömegesedése jelentett Európa-szerte. A “közös középiskola” – általában a “gondoskodó állam” hatása – az 1970-es években a szovjet befolyás alatt álló európai országokig is elért. Befolyásolta a bennük meginduló oktatási reformokat is. Az 1970-80-as években a “közös iskola” gondolata már nemcsak a közoktatásban terjedt el; hanem megkísérelték a felsőoktatásban is alkalmazni. Ez már a felsőoktatás tömegesedésének a kezdete is volt.

Az oktatási reformok hatása. Az 1960-70-ben lezajlott oktatási reformok a XX-XXI. század fordulójáig ható érvénnyel meghatározták a kontinentális oktatási rendszereket és oktatáspolitikákat. Hatásaik közül az alábbiakat emeljük ki.

- *Az oktatási rendszerek központosítása és szabványosítása.* Az oktatási reformok az eltérő iskolatípusokat társadalompolitikai jelszavakkal szabványosították és központosították.
- *Az oktatás “túlfogyasztása”.* A klasszikus középiskola “fölszabadítása” és általánossá tétele hozzájárult az oktatás tömegesedéséhez Európa-szerte. Hatása tovább nyúlt a felsőoktatásra is, amely hasonló reformok elé került.
- *Középosztályosodás.* Az oktatás társadalompolitikai szerepének hangsúlyozásával ezek az oktatási reformok a középosztályosodáshoz járultak hozzá. Azt a kultúrát tették tömegessé, amely korábban csak a társadalom középrétegeire volt jellemző.

Az oktatási reformok a kormányzati szerepvállalás jellegzetes terepei voltak. Bennük, megtervezésükben és megszervezésükben a kormányzati oktatáspolitikának jutott a legnagyobb szerep. Az oktatási reformok időszaka a kormányzati túlhatalom jellegzetes példája volt a XX. század második felében Európában. Hatása máig megmaradt az oktatásügyről és az oktatáspolitikáról való gondolkodásban.

A “visszavonuló állam” mint az oktatáspolitikai aktora

Kialakulása. Az 1980-as években Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban, az 1989-90-es politikai fordulattól kezdődően azonban Európa középső és keleti felében is

megkezdődött a „jóléti államok” lebontása, átalakítása. Hátterében az a gazdaságpolitikai fordulat állott, amelyet Amerikában Reagan elnök nevéhez fűznek (*reaganomics*, azaz reagani gazdaságpolitika), Nagy-Britanniában pedig Thatcher miniszterelnökhöz (*thatcherizmus*). Nyomában megindult az államigazgatással egybeszővődött oktatásigazgatás korlátozása is. Az oktatás privatizációs hullámai következtében a kormányzati oktatáspolitikai ideálja a vállalatvezető lett.

A vállalatvezető biztosítja a termelés föltételeit, szervezi az értékesítést, gondoskodik a vállalat személyi állományáról stb. A vezető mint szervező vált az oktatásigazgatásban dolgozóknak is az eszményévé. Átalakult a szótárunk, a szemléletmódjuk és az irányítási technikájuk is. Mivel a „kor szelleme” (neoliberalizmus, lásd alább) azt követelte, hogy az állam „kisebb és olcsóbb” legyen (azaz kevesebben dolgozzanak benne kisebb hatáskörökkel), a hivatalnoki tevékenységeket is „kiszervezték” a kormányzatokból. Kialakult az oktatásügy „távirányítása”, amelyet a korábbi hivatalnokok, illetve utódaik köztes (*puffer*) szervezetekben végeznek.

Ezt a fejleményt az angol Reed „új menedzserizmusnak” nevezte el (Reed 1999). Azt a kultúrát értette rajta, amelybe az oktatásügyet is – akárcsak más közszolgáltatásokat – mintegy átértelmezték. Az oktatásügyet szolgáltatásnak (nem pedig szolgálatnak) fogták föl, amelynek kliensei és fogyasztói, piaca és vevőköre van. Ezért az oktatásügyi tevékenységeket is a termelési (kereskedelmi) tevékenységek mintájára kezdték átértelmezni (minőségbiztosítás, hatékonyság, eredményességi mutatók, „benchmarking” és így tovább). Példa erre az említett *benchmarking* (összemérés, összehasonlítás) alkalmazása a kormányzati munkában. Ha nincsenek a mindenkori kormányzat fölött álló (vallási, ideológiai, etikai stb.) kritériumok, amelyekhez a helyes kormányzásnak tartania kellene magát, akkor az ilyen „összemérések” mutatói segítségével igyekezik a miniszterelnök koordinálni az egyes tárcák tevékenységét. (A „minőségbiztosítás” is ugyanígy történik. Az intézményeket nem külső kritériumokhoz mérik, hanem a saját maguk által megfogalmazott célokhoz.)

Neoliberális oktatáspolitikai. A „visszavonuló állam” a neoliberális gazdaságpolitika és társadalomfilozófia egyik tétele. A neoliberális gazdaságpolitika hatvan év után váltotta föl a keynesi gazdaságpolitikát, amely az 1929-33-as gazdasági válság után uralkodott el a világban, és amely az állami szerepvállalást tartotta meghatározónak a gazdaság- és társadalompolitikában.

Keynes, J. M. (1883-1946) angol közgazdász, a neoklasszikus közgazdaságtan cambridge-i iskolájának neveltje. A *lassies fair* politika helyébe államilag irányított gazdasági rendszert képzelt el. Korábban ugyanis az a felfogás uralkodott, hogy magára kell hagyni a gazdaságot, amely automatizmusai hatására az optimum felé halad. Ekkor azonban a kereset növekedése elmarad a kínálat növekedése mögött, nincs korlátlanul profitot hozó beruházási lehetőség, így állandósul a tökefelesleg és a munkanélküliség. Az állam gazdasági beavatkozásával azonban a gazdaság ismét működőképes lesz. Elsősorban a keresletet kívánta ösztönözni, valamint az állam beavatkozását, hogy a befektetéseknek újabb lendületet adjon. Legjelentősebb műve *A foglalkoztatás, a kamat és a pénz* (1936), amely fordulópontot jelentett a közgazdasági gondolkodás történetében.

Az 1980-as évektől – különösen pedig az 1989-90-es politikai fordulattól kezdve – ehelyett a gazdaságpolitika helyett a piac felszabadításával igyekeztek kilendíteni a világgazdaságot stagnáló állapotából.

Friedman, M. (1912-) az Osztrák-Magyar Monarchiából származó Nobel-díjas amerikai közgazdász, a chicagói iskola vezéralakja. Elsősorban pénz- és árelméleti kérdésekkel foglalkozott. A keynesi tanok bírálója, az állami tervezés és költségvetési politika ellenzője. Elmélete szerint az állam csak akkor járulhat hozzá a gazdaság növekedéséhez, ha növeli a forgalomban lévő pénz mennyiségét. Friedman a monetarizmus megalapítója, amelynek fő tétele, hogy a pénzmennyiség és a kibocsátott termékek között szoros kapcsolat van. Egyik fő műve az *Infláció, munkanélküliség, monetarizmus* (1943).

Hayek, F. A. (1899-1992) ugyancsak a Monarchiából származó amerikai közgazdász. A pénzelmélet és a gazdasági ingadozások, a különböző gazdasági rendszerek hatékonyságának vizsgálata terén elért eredményei elismeréseképpen Nobel-díjban részesült. Az állam gazdasági beavatkozásának ellenzője, a szabadverseny védelmezője. Az *Út a szabadsághoz* című művében (1944) kiemelten foglalkozik a szabadság problémájával.

A neoliberális társadalompolitikához illeszkedő oktatáspolitikát az alábbiak jellemzik.

- *Az oktatás mint szolgáltatás.* A neoliberális oktatáspolitikusok az oktatás szolgáltatás-jellegét hangsúlyozzák, amelynek révén a fogyasztó (vevő) oktatási javakhoz (képzettséghez, végzettséghez) juthat hozzá. Az oktatásügy fontos szolgáltatási ágazat, amelynek szolgáltatásait piacszerűen kell értékesíteni. A benne részt vevő partnerek viselkedését más szolgáltatások igénybe vevőihez hasonlóvá kell formálni.
- *Oktatási piac.* A kormányzati oktatáspolitikai feladata itt is – mint más szolgáltatási (termelési) tevékenység esetében – a piacépítés és a piaci feltételek szerinti működés biztosítása, fönntartása. Ehhez a tandíjak újra bevezetése, az oktatási "túlfogyasztás" (vagyis a tömegesedés) visszafogása, az oktatási szolgáltatások magánosítása vezet.

Az oktatási piacépítés közismertté vált eszköze az oktatási utalványok használata. Az atlanti oktatási rendszerben, ahol szigorú iskolakörzetesítés van (ki-ki csak ott veheti igénybe az iskola szolgáltatását, ahol lakik), az iskolafenntartók nem az intézménynek utalják át a gyerek után járó "fejkvótát", hanem magának a tanulónak, mégpedig utalvány formájában. Ezt az utalványt abban az intézményben válthatja be, amelyiket szabadon kiválasztja – és amely hajlandó fogadni is a tanulót. Ezzel az intézmények közti versenyt kívánták megindítani.

A PPP (*public-private partnership*, azaz együttes állami és magánfinanszírozás) a magántőke bevonásának elterjedt formája az oktatásügyben. A magánbefektető kibérli (lízingeli) vagy meghatározott időre megveszi az oktatási létesítményt, és a volt tulajdonossal visszabérlési szerződést köt. A tőkéjét vagy a bérleti díjat befekteti a létesítménybe (fölepíti, felújítja), végül pedig az állam visszavásárolhatja. A bérleti díjak vissza nem forgatott része a befektető haszna marad.

- *Az iskola mint oktatási "szolgáltató szervezet".* Ha az iskola oktatási javakat szolgáltat, akkor a kormányzat szerepe hitelesíteni az iskolát, illetve biztosítani, hogy a meghirdetett

szolgáltatásokat folyamatosan megfelelően végzi (minőségbiztosítás, minőségmenedzsment).

A neoliberais oktatáspolitikai e sajátosságait Apple a következőképp foglalja össze:

„Új megegyezés kötött számos országban; új szövetség és hatalmi csoportosulás alakult ki, és befolyása növekszik az oktatásban és a szociális szférában. Ebben a hatalmi csoportosulásban együttműködnek a tőke különféle csoportjai, amelyek elkötelezték magukat az oktatási kérdések neoliberais piaci megoldásai mellett, újkonzervatív értelmiségiek, akik a magasabb színvonalat és a közös kulturális kincseket féltik, népi fundamentalisták, akiket a szekularizáció és a nemzeti hagyományok elvesztése aggaszt, és az új középosztály ifjú menedzserei, akik a mérés, elszámoltatás, általában az új menedzszerizmus hívei. Nyilvánvaló feszültségek és konfliktusok vannak e csoportok között, céljuk általában mégis közös. Olyan oktatási körülményeket akarnak kialakítani, amelyeket szükségesnek vélnék az erősödő nemzetközi versenyhez, a profithoz és a fegyelemhez, illetve amely segít visszatérni egy romantikus múltba, az idealizált családba és iskolába.” (Apple, 2001:411; idézi Kozma 2004:47)

1.ábra

A neoliberais oktatáspolitikai eszközei. A “visszavonuló állam”-ban a kormányzat oktatáspolitikai szerepvállalása is csökken. A kormányzat visszahúzódik azon keretek közé, amelyeket az 1929-33-as világválság előtti “jogállam” szabott meg a számára. A visszavonuló kormányzati oktatáspolitikai fokozatosan újra teret ad az oktatáspolitikai többi aktorainak (diákok, pedagógusok, nem kormányzati szervezetek). A visszahúzó kormányzatok mögött a több szereplős oktatáspolitikai ismét láthatóvá és nyilvánossá válik.

Az összehasonlító szakirodalom ezt a folyamatot decentralizációnak írja le. Arra mutat rá, hogy a kormányzat az oktatásirányítási hatásköröket az oktatásirányítás alsóbb szintjeinek adja át (középszint, illetve intézményi szint). A decentralizáció azonban nem azonos a kormányzati oktatáspolitikai túlsúlyának lebontásával. Egyes esetekben valóban dekoncentrációhoz vezethet (a kormányzati oktatáspolitikai visszaszorulása az oktatáspolitikai egyéb tényezői javára). Más esetekben azonban egyszerűen arról van szó, hogy a kormányzat közelebb kerül az oktatáshoz és az iskolákhoz az előre tolt hivatalai és más kihelyezett szervezetei révén. Ez vonatkozik a XX. század végén sokszor emlegetett “iskolai autonómiára” is.

- **Távirányítás.** Az 1990-es évek fejleményei azt mutatták, hogy a kormányzatoknak ez a visszavonulása (legalábbis Európában) csak látszólagos és csupán részleges. A kormányzat az oktatási irányításának számos jogköréről lemond ugyan. Ugyanakkor azonban a távolból továbbra is irányítja.

Ezt a jelenséget a holland Van Vught írta le először az összehasonlító oktatáspolitikában. Az ilyen kormányzati irányítást “távirányításnak” (*remote control*) nevezte el (Van Vught 1988).

- *Köztes szervezetek.* A kormányzati távirányítást köztes vagy puffer szervezetek végzik. A leépülő kormányzati oktatási bürokrácia helyét fokozatosan ezek a köztes szervezetek veszik át. A kormányzatok és az oktatásügy közé ékelődve közvetítenek a kettő között, illetve kiegyenlítik az oktatásügy és a kormányzat közötti feszültségeket, ütközéseket.

Jellegzetes köztes szervezetek az akkreditációs szervezetek. A “minőségbiztosítás” jelszavával mintegy kihelyezett (előretolt) hivatalai a kormányzati ellenőrzésnek az oktatás különböző szintjei és szektorai fölött. Hasonlóképp köztes szervezetek a különböző ügyfélszolgálatok, bírálati irodák, szolgáltatási vállalkozások stb. is. Az új menedzserizmus kritikusai szerint (l. fönt) a kormányzati oktatási bürokrácia valójában nemhogy csökkent volna, hanem még meg is növekedett.

A köztes szervezeteket tipizálta a holland Westerhajden (1993). Közéjük sorolta részben az oktatáspolitikai nem kormányzati aktorait (pl. tanári, igazgatói szervezetek, rektori szövetségek és így tovább). Ezeket közvetítő szervezeteknek nevezte el. Részben pedig ide sorolta a kormányzat kihelyezett (vagy kiszereződött) hivatalait és tevékenységeit. Ezeket hívta “puffereknek”.

- *Az “új értékelő állam”.* A távolból irányító kormányzat jellegzetes eszköze az “értékelés”. A kormányzatoknak már nincs módjuk és apparátusuk, hogy az oktatásügy folyamataiba beleszóljanak. Ezért csupán a végeredmények értékelését végzik el, ezzel befolyásolva az oktatásügyi folyamatokat.

Az ilyen kormányzáshoz olyan oktatásügyi mutatók (indikátorok) kellene, amelyek nemcsak az oktatási folyamatok mennyiségét mutatják be (statisztikák), hanem a milyenségét, a minőségét is (minőségi mutatók, teljesítménymutatók, minőségi értékelés). Ez a kormányzati oktatásirányítás igen munka- és adatigényes, és új szakértelmet (valamint új szakértőket) igényel.

Kogan egy nagy-britanniai kutatás alapján – amely az értékelő testületek három formájának (Állami Számvevőszék, Közszolgáltatási Felügyelet, menedzsment-tanácsadók) összehasonlító tanulmányozásán alapszik - , megállapítja: „...hogyan erősítették a kormányzat befolyását az értékelő testületek a nyolcvanas években, és hogyan támogatták egy szakmai kultúráról egy menedzser kultúrára való váltást a kormányzatban. E testületek hozzájárulása a változásokhoz összekapcsolható az általuk alkalmazott tudás jellegével és azokkal a tudást illető pozitívista nézetekkel, melyek újra és újra előkerültek az értékelésben és általában a kormányzatban a nyolcvanas évek folyamán.” (Kogan 1993)

- *Elszámoltathatóság.* Az “új értékelő állam” egyik technikája az oktatásügy “elszámoltatása.” Az “elszámoltathatóság” azt jelenti, hogy az oktatásügyi intézménynek látványossá és nyilvánvalóvá kell tennie, hogy mire használta föl azokat az erőforrásokat, amelyeket a fenntartójától kapott. Az elszámoltathatóság az “értékelő állam” fordítottja. Az oktatásügyi kormányzat azért tud értékeléssel irányítani, mert az oktatásügyi intézmények “elszámoltathatók” (azaz megfelelő mutatók segítségével mutatják be teljesítményeiket).

Az elszámoltathatóság az 1960-as évek polgárjogi mozgalmainak az egyik követelménye volt az oktatásüggyel és a kormányzati oktatáspolitikával szemben. Az 1990-es években – az “új értékelő állam” gyakorlatában – az elszámoltathatóság olyan

eszközzé vált, amelynek segítségével a kormányzat nemcsak az intézményfenntartókat tudja távirányítani, hanem magukat az oktatásügyi intézményeket is.

A neoliberális oktatáspolitikai hatásai. A neoliberális kormányzat oktatáspolitikája az 1980-as évek közepétől bontakozott ki. Mintegy húsz éves (1985-2005) története alapján hatásait így foglalhatjuk össze.

- Az oktatási intézmények fokozatosan igazodnak a vállalkozások kultúrájához; szakmailag önállóbban, piackomfortabban és vállalkozásjellegűbben működnek. Ez különösen a szakképzés területén nyilvánvaló, amely legközelebb van a vállalkozási szférához.
- Az egy központú kormányzati oktatásirányítás több központúvá és többszintűvé változott.

Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat, amelyben öt európai nagyváros oktatásirányítói vettek részt, megállapította, hogy

- Az oktatásirányításban a régebbi és az újabb (bürokratikus és poszt-bürokratikus) reguláció együtt él.
 - A vertikális hivatali utasítás mellett a partnerségen és hálózatokon alapuló feladat megoldás is megjelent;
 - A hivatali irányítás mellett a projektformák is behatoltak az oktatásirányításba.
 - A szabályozási környezet töredezettsége pedig az intézményeket folyamatosan sokoldalú tájékozódásra serkenti
- *Megszűnt az oktatás kormányzati (állami) monopóliuma.* Új intézményfenntartók léptek be, a privatizáció az oktatás terén is megindult.

Az 1989-90-es politikai változások következtében az oktatási kormányzatok nem egyszerűen visszavonultak, hanem egyben el is bizonytalanodtak. A kormányzati szerepvállalás ebben a törésvonalban jelentek meg olyan szereplők az oktatáspolitikában, amelyekről eddig a nyilvánosság nem tudhatott. Fontos változások következtek be az oktatáspolitikában, amelyek azelőtt, de azután sem következtek már be. Ilyenek voltak: a megújuló önkormányzatiság, a különböző kisebbségek színre lépése, alternatív, alapítványi és reformpedagógiák és az őket képviselő csoportok szerepvállalása. Az oktatáspolitikai nemcsak több szereplőssé vált, hanem egy ideig politikai fórumot nyújtott azoknak, akik politikai szerephez akartak jutni. (Erről részletesebben is szólnak a *Kisebbségi oktatás Közép-Európában* című könyvben, Kozma 2005.)

2. ábra

*

Az oktatásügyi kormányzat az első "államosításoktól" (állami beavatkozás az iskola ügyeibe törvényekkel és rendeletekkel) a hivatásos bürokratakon keresztül a politikaformáló, majd pedig az oktatás tevékenységét és változását "menedzselő" kormányzattá alakult. Mindez az oktatás tömegesedésének kísérő jelensége, és beleilleszkedik az európai kontinens elmúlt két évszázadának fejlődéstörténetébe is. Az így átalakuló oktatási kormányzatok fokozatosan kisajátították az oktatáspolitikát. Mára sokaknak egyszerűen úgy tűnik, hogy az oktatáspolitikai egyenlő a kormányzatok tevékenységével az oktatásügyben, az oktatásügyre vonatkozólag.

A kormányzatok oktatási szerepvállalásának egyik modellje a “jogállam”, amelyben a kormányzat a törvények alkalmazására van korlátozva. A kormányzati tisztviselő feladata ebben a modellben a törvények betartatása és a jogszerűség ellenőrzése az oktatásügyben.

Az oktatásügyi szerepvállalás másik modelljét a “totális államok”-kal kapcsolatban mutattuk be. Ebben a modellben az oktatásügy irányítását az állampárt sajátítja ki, és a kormányzatot arra használja föl, hogy ideológiáját és döntéseit végrehajtsa, kivitelezze. Az oktatáspolitikában ebben a modellben egyenlővé válik a pártállam politikájával; más szereplőknek nincs beleszólásuk (vagy csak rejtetten és lefojtottan).

Az oktatásügyi szerepvállalás harmadik kormányzati modellje a “gondoskodó állam” (jóléti állam). Ebben a modellben – amely a II. világháború után bontakozott ki Európában – a kormányzat az oktatáspolitikát a társadalompolitika részének tekinti. Átfogó oktatási reformokat hajt végre, amelyeknek az a céljuk, hogy a kormányzat társadalompolitikáját támogassa, megvalósítsa. Ebben a modellben a kormányzat a döntéshozó (a kormányzati hivatalnokok és a szakértők politikaformálóként jelennek meg). Az oktatáspolitikában többi szereplőnek pedig az a szerep jut, hogy végrehajtsák – vagy akadályozzák, elszabotálják – a kormányzati reformtörekvéseket.

A negyedik kormányzati modell a “visszavonuló állam”. Ebben a modellben – amely az 1989-90-es politikai változások nyomán terjedt el Európa-szerte – a kormányzatok fokozatosan lemondanak a közvetlen oktatásirányításról. (A folyamat sokszor decentralizációnak, illetve az intézményi önállóság megnövekedésének látszik.) A visszavonuló kormányzat és az oktatási intézmények közé azonban mind több köztes szervezet ékelődik be. Ezek veszik át a visszavonuló kormányzat oktatásirányító szerepét, és lehetővé teszik, hogy a kormányzatok “távirányítsák” az oktatásügyet.

Hivatkozások

- Apple, M. W.: Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education* 37 4:409-23. 2001.
- Coombs, P. H.: *Az oktatás világválsága*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1971.
- Fergusson, N.: *Empire*. London: Penguin, 2004.
- Galbraith J. K.: *Az új ipari állam*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1970.
- Husén, T.- Boalt, G.: *Educational Research and Educational Change*. Stockholm: Almqvist, Wiksell, 1967.
- Kogan, M.: Az új értékelő állam. *Educatio* 2 3/399-417.
- Kozma T.: Elszámoltatható iskola. *Educatio* 8, 3:461-72. 1999.
- Kozma T.: *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 2004.
- Kozma T.: *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Osiris, 2005.
- Nagy P. T.: *A magyar oktatás második államosítása*. Budapest: Educatio, 1992.
- Reed M.: „New Managerialism and the the Management of the UK Universities.”
- Van Vught: A New Autonomy in European Higher Education? An Exploration and Analysis of the Strategy of Self-Regulation in Higher Education Governance. *International Journal of Institutional Management in Higher Education* No. 1. 16-26. 1988.
- Weber, M.: *Állam, politika, tudomány*. Budapest: Közgazdasági, 1976.
- Westerheiden D.F.: *Quality Management and quality assurance in europe Higher Education: Methods and Mechanisms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the EEC, 1993.
- www.srhe.ac.uk/seminars, 2003.okt.20;1999.

Ajánlott irodalom

- Arendt, H.: Az oktatás válsága. In: *Múlt és jövő között*. Budapest: Osiris, 1995, 181-203.
- Ballér E.: Oktatáspolitikai. In: Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban, 1997.
- Glennerster, H.: Az oktatás gazdaságtana: a szerencse forgandó. In: Csaba I., Tóth István Gy. (Szerk.): *A jóléti állam politikai gazdaságtana*. Budapest: Osiris, 1999, 181-203.
- Halász G.: *A közoktatási rendszerek irányítása*. Budapest: OKKER OKtatási Iroda, 1996.
- Haskó K.-Hülvely I.: *Bevezetés a politikatudományba*. Budapest: Osiris, 2003.
- Kozma T.: *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999. (vonatkozó fejezet)
- Kozma T.: *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum Kiadó, 2004.
- Szabó A.: Oktatási reform. In: Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban, 1997.
- Varga J.: Oktatás-gazdaságtan. In: Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban, 1997.

Ábrák:

1. Döntések a felső középfokú oktatásról: a döntési szintek részesedése (%) országonként
2. Az egyetemek bevételeinek forrásai (Ausztrália)

12 Nem kormányzati szervezetek

White flight (fehér repülés, “húzás”) az 1960-1970-es évtized fordulójának amerikai oktatáspolitikai és pedagógiai szakirodalmában volt divatos kifejezés. Különös jelenséget takart: a megszokott és filmekből is jól ismert kertvárosi, középosztálybeli fehér családok hirtelen támadt költözési szándékait és mozgását. Feladva kertés, kétszintes otthonaikat – ahonnan az apa reggel kocsival vitte a gyerekeket az iskolába –, hirtelen más környékre, esetleg más városba vagy lakóövezetbe kezdtek költözni. Miért? Azért, mert a szövetségi parlament meghozta az iskolaintegrációról szóló törvényt, amelynek értelmében az eddigi fehér iskolákba fekete gyerekeket is be kellett fogadni. A fehér családok földadták otthonaikat és megszokott iskoláikat, mert attól féltek, hogy ezek az integrált iskolák a társadalmi presztízsskálán lejjebb fognak csúszni.

Hogy kieszaközöljék a törvény végrehajtását, a fekete gyerekeket rendőri kísérettel vitték iskolába, mire a körzetben lakó szülők tüntetni kezdtek. Blokádot építettek az iskolák körül, nem engedték be a fekete gyerekeket az intézményekbe, eltorlaszolták az utakat, és mindenképp arra törekedtek, hogy körzeti iskoláikat “homogénnak” tarthassák meg. (Az amerikai iskolák – a legtöbb államban – szigorúan körzetesítve vannak; a körzetesítés az irányítás és a finanszírozás alapja is. Iskolát váltani általában csak úgy lehet, ha a szülők eladják az otthonukat, és más, jobbnak tartott körzetbe költöznek, vagy ha fizetni tudják a magánoktatást.)

Ekkor a kormányzat taktikát váltott. Fölkért, kijelölt, hajlandóságot mutató és külön finanszírozott központi iskolákba vitték – külön iskolabuszokkal – a fekete gyerekeket, hogy így szerezzenek érvényt a “faji integrációnak”. Azok az intézmények – elemi iskoláktól az egyetemekig –, amelyek részt vettek ebben a szövetségi programban, külön finanszírozásban részesültek. Az *Affirmative action* (a program elnevezése) címét föl is írták az emblémáikra. Azóta is ott díszelg.

Ez a történet csupán egy a számtalan közül, amelyekből nyilvánvaló, hogy a szülők és szülői szervezetek aktívan, sőt harcosan avatkoznak bele az oktatáspolitikába. Szemben azzal a meggyőződéssel – még inkább történelmi tapasztalatainkkal –, hogy a “politikát” a kormányzat csinálja, a lakosság pedig elviseli, naponta kézzel fogható a civil társadalom közreműködése a végső eredmények kifomálódásában. Nemcsak a “nagypolitikában” van ez így (az úgynevezett közpolitikában), hanem a politika valamennyi szakterületén (az úgynevezett szakpolitikákban) is. Így van ez az oktatáspolitikában is. Az oktatáspolitikát sem a kormányzat csinálja, hanem az is “csinálódik”. Vagyis eredője számos egymásnak feszülő, egymással vitatkozó akaratnak. Közülük az egyik a nem kormányzati szervezetek (NGO, *non-government organisation*).

Az összehasonlító neveléstudományban – ha erről egyáltalán beszélnek (a kutatásokban inkább, a tankönyvekben kevésbé) – inkább szülőkről, szülői szervezetekről esik szó. Érthető, hiszen azok, akik az iskolákkal foglalkoznak, a lakossággal leginkább mint szülőkkel szembesülnek. A szociológiai szakirodalomban inkább a “helyi társadalom” kifejezés terjedt el, főként a kultúrantropológia hatására. A kettő nagy mértékben egybeesik, hiszen a szülők is a helyi társadalom tagjai, a helyi társadalom többé-kevésbé magukból a szülőkből és gyerekeikből épül föl. A

politikatudományi szakirodalommal érintkezve megjelent a “civil társadalom” fogalma is, és ez a hivatal nélküli (tkp. központi kormányzat nélküli) társadalmat jelenti (Georg Simmel megkülönböztetését követve a *Gemeinschaft*, vagyis közösség és a *Gesellschaft*, vagyis társadalom között, vö. Simmel 1973). A nem kormányzati szervezetet nemcsak azért használjuk itt, mert az oktatásügyi és kapcsolódó szakirodalom újabban ezt használja. Hanem mert pontosabban körvonalazható, jobban kimutatható a tevékeny részvételük az oktatáspolitikai döntéshozásban. A nem kormányzati szervezetek itt tehát valamennyi, előbb felsorolt megközelítés értelmében áll. Vagyis beleértjük a “lábukkal szavazó”, elmenekülő fehér szülőket - az ő eseteleges szervezkedéseiket - csakúgy, mint például az egyházakat.

Ebben a fejezetben a nem kormányzati szervezetek (NGO-k) oktatáspolitikai szerepvállalásáról lesz szó. Azt mutatjuk be, hogyan (merre) formálódik az oktatásügy azáltal, hogy nemcsak kormányzatok és /vagy pedagógusok formálják, hanem azok is, akikre az oktatáspolitikai “vonatkozik”. Négy terepen mutatjuk be a nem kormányzati szervezetek szerepvállalását. Ezek: a “piac” (vagyis a magánosítás, az oktatás vállalkozási jellegűvé alakulása); a helyi társadalom (vagyis az iskolák közvetlen körzete), a kisebbségek, illetve a felekezetek oktatásügyi törekvései.

Vajon miért nem szerepeltek mindezek – tehát a nem kormányzati szervezetek – a miénkhez hasonló összehasonlító neveléstudományi összefoglalókban? A válasz egyszerű: azért, mert hosszú időn keresztül és számos oktatási rendszerben láthatatlanok maradtak (legalábbis a rendszerek szintjén). Hosszú időn keresztül úgy tűnt, hogy az oktatáspolitikai tulajdonképp a kormányzatok akarata. Csupán a XX. századi oktatási reformok kifulladására, de főként az 1989/90-es politikai átalakulások tették világossá Európában is – elsősorban a mi régióinkban -, hogy az oktatás átalakulása nem egyszer éppen a kormányzati szándékok ellenére történik. Abban, hogy “ellenére”, nagy szerepet játszottak és játszanak a szülők és “nem kormányzati szervezeteik”. Ezért először azt a politikai földindulást mutatjuk be, amely láthatóvá tette és teszi a nem kormányzati szervezetek oktatáspolitikai szerepvállalását is.

A politika változásai

Szocializáció és változás. Azt a politikai “földindulást”, amelyről az imént beszéltünk, azok az új belépők okozták, akik korábban még nem szerepeltek a politika “arénájában” (a politika porondján). Új szereplők új magatartási mintákat hoznak magukkal, új értékeket és normákat követnek, és kísérletet tesznek arra is, hogy a korábbi intézményeket megváltoztassák. Az új belépők új politikai kultúrát hoznak magukkal. Bekapcsolódásuk a politikába azzal jár, hogy egyrészt beilleszkednek az eddig politizálók közé – ez a “politikai elit” -, vagyis az új belépők politikailag szocializálódnak. De miközben beilleszkednek a régebbi politikai elit tagjai közé, meg is változtatják a politikai elit kultúráját. Gazdagítják vagy szegényítik, elfogadják vagy legyőzik a magukkal hozott politikai kultúrával.

A politika változásainak ez csupán az egyik lehetséges értelmezése. Ennek az értelmezésnek nevelésszociológiai alapjai vannak; a politikai szocializáció fontosságát emeli ki a politikát megváltoztató tényezők közül. A politikatudomány gazdagon értelmezi a politika változásait. Ezeket az értelmezéseket többek között Haskó és Hülvely (2003) könyve foglalja össze.

Az “új belépők” különösen akkor térnek el markánsan a régi politikai elitől, ha egyszerre lépnek be, úgy hogy kicserélik vagy kiszorítják az elődeiket. Ez történik a politikai

nemzedékváltozások idején. Ilyenkor egész generációk akarnak – szinte egyszerre – a politikai küzdelmekbe belépni, magukkal hozva egy másfajta politikai kultúrát, és megmérkőzve azokkal, akik ezt a porondot már korábban foglalták el (az előző nemzedék). Ha az új belépők így, csoportosan kerülnek be a politikába, akkor nagy a valószínűsége annak, hogy csakugyan átalakul a politikai kultúra. Ha egyenként lépnének be, könnyebb volna őket a régi elit tagjai közé illeszteni (azaz szocializációjuk gyorsabban, eredményesebben és könnyebben menne végbe). Ha azonban nemzedékváltás történik, akkor azzal politikai kultúraváltás is törvényszerűen együtt jár.

Ilyen politikai generációváltásokra a történelemben kereshetünk példákat. Egyesek a történelem ciklikusságát megkísérlik visszavezetni a termelés, ezen belül a mezőgazdaság ciklikusságára. Mások, hasonlóképp megfigyelve bizonyos ciklikusságot, körkörös visszatérést történelmi eseményekben – ezt a ciklikusságot új generációkhoz, új politikai nemzedékekhez kötnék. Különösen az elmúlt XX. század adhat alapot ilyen megfontolásokra. Seymour Martin Lipset például, az 1933-as németországi választásokat, Hitler hatalomra jutását elemezve jegyzi meg, hogy “mélyreható különbségek mutatkoznak a különböző életkori csoportok politikai elkötelezettségei között. A különböző életkorok mögött különböző élettapasztalatok állnak... A serdülőkori alapélmények néha egy egész életkori csoport politikai szemléletmódjának jellegét meghatározzák.” (Lipset 1995, 313).

Új radikálisok. A 12.1. ábra a Gallup Intézet egy magyarországi felméréseinek (1997) érdekes eredményeit mutatja a nemzedékek politikai kultúrájának eltolódására. Az ábrán öt nemzedék politikai értékvalasztásainak eltolódásait láthatjuk. Az, hogy akik nem igyekeztek meghatározni magukat, valamennyi vizsgált nemzedékben nagyjából a megkérdezettek egyötöde, nem különösebben főtűnő. Az azonban, ahogy az idősebbektől a fiatalabbak felé haladva csökken a magukat politikailag “konzervatívoknak” nevezők aránya, és növekszik azoké, akik magukat politikailag “liberálisnak” tartják. Ez a jellegzetes változás szépen követhető ezen az ábrán.

12.1. ábra: Gallup felmérés a nemzedéki politikaválasztásról Magyarországon

A szóhasználat nem szabad, hogy megtévesszen. Az 1989/90-es fordulatot követően nemcsak a politikai kontextusok változtak meg, hanem a politikai nyelvezet is. A korábbi szocialista-kapitalista, elnyomott-elnyomó, népi-polgári (különösen a hozzájuk fűzött jó-rossz) megkülönböztetések helyét részben a bal-jobb vette át, de főképp a liberális-konzervatív. Ez utóbbi ellentétpár az európai politikai nyelvezetbe az angol (amerikai) politikai nyelvezetből szűrődött át. Nem is tükrözi pontosan az európai parlamenti politikáiban a világháború óta kialakult három- vagy többosztatúságot.

A 12.1. ábra azonban fokozatos eltolódást ábrázol a politikai értékvalasztások között, ami inkább egy zökkenőmentes politikai szocializációról tanúskodik. Amikor azonban egész nemzedékek lépnek újonnan a politikai “arénába”, a már elfoglalt helyek közt kell kiküzdeniük a helyüket. Ezzel magyarázható (többek között) az új baloldaliak és új jobboldaliak megjelenése a politikában. Magukkal hozzák természetesen radikalizmusukat is. Mivel a politikai porondon egyes csoportok már “baloldaliként” határozták meg magukat, mások viszont “jobboldalinak” vannak elkönyvelve, az új belépők hozzájuk csatlakozhatnak. A különbség ilyenkor köztük és a már tapasztaltabb baloldaliak (jobboldaliak) között épp a következetességük, radikalizmusuk (meg a tapasztalatlanságuk – a kettő össze is függ).

Amit itt leírtunk, az még mindig hagyományos politikai szocializáció. Az új belépők elfogadják a politikai porondot, az ott szereplő csoportokat és azok kultúráját. És úgy igyekeznek közéjük illeszkedni, hogy elfogadják a hagyományos felosztást, legföljebb csupán radikálisabbak az előttek járóknál. Velük erősödik, tartóssá válik a politikai közösség (más kifejezéssel: a fönnálló politikai rendszer).

Alternatív politikai kultúrák. Az új belépők azonban nem mind ilyenek. Egyes csoportok nem a már meglévők közé akarnak illeszkedni, hanem elvetik az eddigi csoportokat – a politikai porondon folyó eddigi csatározást -, és helyette mást, alternatívát keresnek. Ilyenkor az új belépőkkel új politikai csoportosulások formálódnak ki, s ezek új küzdőtereket is kereshetnek maguknak. Velük átalakul, megújul az eddig fönnállt politikai közösség, a politikai rendszer.

A XX. század politikatörténetében sok példát találunk új csoportformálódásokra. Így alakult át Nagy-Britannia politikai rendszere, és így jelentek meg a XX. század totális államai is. A második világháborút követő transzatlanti politikatörténet kiemelkedő alternatív mozgalma a környezetvédelem. A XX. század harmadik harmadában kezdett Európa-szerte politikai párttá is válni (zöldek).

“Harmadik utasok.” A “harmadik út” a XX.-XXI. század európai politikatörténetében elsősorban a megújulni törekvő brit munkáspárthoz fűződik. Törekvéseik az egész kontinensen nagy hatást gyakoroltak a hagyományos baloldalra (hagyományos munkáspártok). E fejlemények hatása alatt kevesebben tartják számon, hogy az ilyen “harmadik utasságnak” hosszú hagyományai vannak Európa középső és keleti régióiban. A hagyományos baloldaltól indulva – ahhoz kapcsolódva vagy azzal konfrontálódva – a “harmadik utasság” a XIX. századtól nyomon követhető. A “harmadik utasok” – e történet szerint – mindig kiutat kerestek nemcsak a parlament és a parlamenti pártok hagyományos felosztásából, hanem a hagyományos választók felosztásából és az addig elfogadott politikai kultúrákból is. Helyettük új, nem pártszerű szervezeteket alakítottak (választói kisközösségek), új típusú választásokat sürgettek, valamint elutasították az addig fönnálló államigazgatásokat is. A harmadik utasság – ahogyan a XX. századi Közép-Európa történetéből kitűnik – az alábbi jellegzetes követeléseket tartalmazta:

- a választók és aktívan politizálók (mozgósíthatók) új köreinek, lakóhelyi vagy munkahelyi közösségeinek, kis köreinek megalakítását (ők is a “civil társadalom” és a “nem kormányzati szervezetek” jelszavával);
- képviseleti demokrácia helyett közvetlen demokráciát (direkt demokrácia, “szocialista demokrácia” “népi demokrácia” stb.) mint a parlamenti politizálás alternatíváját;
- öngazgatást, vagyis az eddigi államigazgatás kiiktatását, elutasítását (amelyet bürokratikusnak és elidegenedettnek tartottak)

Az 1989/90-es fordulat. Az 1989/90-es fejlemények nemcsak Európa keleti régióját rázták meg, hanem Európa nyugati régióját is. Sőt, hatásuk kisugárzott a világpolitikára. Ennek az a magyarázata, hogy az addig két pólusú nemzetközi politika hirtelen egy pólusúvá vált a Szovjetunió összeomlása miatt. Vele együtt veszítették el politikai pozícióikat azok az erők és csoportosulások is, amelyeket főként a Szovjetunió támogatott.

Az 1989/90-es fordulat fölgyorsította és látványossá tette a politika megváltozását mindenfelé. Újak léptek hirtelen a politika porondjára, mégpedig nem egyenként és fokozatosan, hanem hirtelen és csoportosan. Ezzel megváltozott az addigra kialakított hagyományos politikai kultúrák Európa keleti felén, és ez nagy hatással lett Európa nyugati felére is. (A legnagyobb hatást a nemzetközi szervezetek gyors megváltozása okozta, pl. az Európai Unió váratlan megnövekedése. A kérdésre a zárófejezetben még visszatérünk.)

Szülői és lakóhelyi szervezetek

A fönti változások nem maradtak hatás nélkül az egyes országok és régiók oktatáspolitikájára sem. Az oktatáspolitikai új belépők között megnőtt az addig nemzetközileg többé-kevésbé láthatatlan nem kormányzati szervezetek súlya és szerepe is. A 12.2. ábrán a nem állami oktatásban részt vevők arányát mutatjuk be az 1990-es években Európa néhány országában. Egyes országokban az intézmények jelentős vagy túlnyomó része nem is állami fönntartású (még ha a tanulók kisebbsége jár is oda). Az ábrán az is tükröződik, hogy milyen az oktatás központi igazgatása, következésképp milyen az oktatásstatisztikai csoportosítás. Azt azonban, hogy az iskolák nemcsak államiak – tehát hogy a nem kormányzati szervezeteknek jelentős a súlyuk – ezt az ábra jól szemlélteti.

12.2. ábra: Nem állami oktatás Európában

“Lábbal szavazók”. A *white flight* (lásd a fejezet bevezetőjét) csupán egy a számtalan lehetséges példa közül, amelyben a szülők a “lábukkal szavaznak”. A tömegesedés – az oktatást átalakító kiemelt kihívás - tulajdonképpen nem más, mint szülői és hallgatói döntések összegeződése, amelyek kormányzati vagy szakértői szemmel nézve spontának, nem tervezettek és nem is lehet előre kiszámítani őket. Mégis ez az a kihívás, amely a XX. század második felében az európai és a transzatlanti oktatást legerőteljesebben alakította át. Mindez kellő súlyt ad a szülői és lakóhelyi döntéseknek az oktatáspolitikában.

A “lábbal szavazás” jelensége ismert tervezői körökben is. Itt a kiszámíthatatlanságot testesíti meg. Ha mégis megkísérlik számításba venni, akkor megpróbálják követni a “spontán” választásokat, azokra mintegy ráerősítve (pl. több intézmény abból a típusból, amely népszerűbbnek látszik). A “lábbal szavazás” – különösen olyan oktatási rendszerekben, amelyekben az oktatáspolitikát a nyilvánosság előtt a központi kormányzat képviseli – az ellenállás egy fajtájának tűnik. Magyarországon így “szavazták le” az 1980-as évek végére a korábban sokat reklámozott középfokú szakmunkás-képzést; Romániában is így szavazták le az 1990-es évek elején a szelektív felsőoktatási rendszert. Az 1989/90-es fordulat óta – a központosítások lebontásának menetében – Európa keleti felében is megkísérlik “becsatornázni” a szülői szándékokat az oktatáspolitikai döntéshozatalba. Erre különösen a felszabaduló és kibontakozó piacgazdaság adhat példát, amelyben a vevői (felhasználói) igények igenis meghatározzák azt, hogy a vállalkozások mit termeljenek vagy mit szolgáltatassanak. A “becsatornázás” egyik legjobb eszköze, ha az érdekérvényesítések szervezeten jelenhetnek meg. A nem kormányzati szervezetekre kevésbé lehet hivatkozni, és kevésbé lehet visszaélni is velük az oktatáspolitikai érdekküzdelmekben, mint a meghatározhatatlan “lakossági” vagy “munkaerő-piaci” igényekkel.

Szülői szervezetek (intézményi szint). Szülői szervezetek már a XX. században Európá-szerte kialakultak az intézményben és az intézmények körül. Kezdetben elsősorban a tanító,

az iskolaigazgató vagy az oktatáspolitikai meghosszabbított kezének számítottak. Intézményesítették azt, amire az intézmény (oktatáspolitikai) törekedett: egyfajta “családi tanulás” megindítását.

A “családi tanulás” különösen Angliában elterjedt formája a felnőttoktatásnak. Azon alapul, hogy a gyerekek hazaviszik a tudást és a motivációt is a családba, fölkelte ezzel az érdeklődést a tanulás iránt. Az 1930-as évek amerikai “közösségi iskolái” éppen erre törekedtek. (A családi nevelés további, felnőttoktatási példáit az alternatív pedagógiák hosszan tárgyalják.)

A különböző “szülői munkaközösségek” azonban – mint számtalan karikatúra mutatja – főleg arra szolgálnak, hogy a pedagógus kiterjeszthesse az ellenőrzését a tanulók fölött.

Újabb fejlemény – amely Európa keleti felében csak az 1980-as években jelentkezett (elsősorban Jugoszláviában és Magyarországon) -, hogy az intézmény által szervezett szülőkből a maguk által szervezett csoportok alakultak. E csoportok rendszerint bizonyos célokra szerveződnek, és átmeneti jellegűek (rendezvény, aktivitás, érdekvédelem). Egyes törvényekben (egy-egy országban) e szervezeteknek a politikaformálásban is szerepük lehet (“iskolaszékek”).

A 12.3. ábrán azt mutatjuk be, hogy mibe szólhatnak bele a szülők és szülői szervezetek az iskolában. Az összeállítás szerint a szülők leggyakrabban a házirendbe (szervezeti szabályzatokba), illetve az iskolai programokba szólhatnak bele; legkevésbé viszont a tantervekbe és a követelményekbe. Ez a beleszólás lehet ugyan döntési jogkör is (ritkábban), de inkább tanácskozási jog (leggyakrabban). A rendszerek (országok) többségében ez a szülői részvétel az intézményi politika kialakításába magasabb szinten van szabályozva (pl. törvényben vagy kormányrendeletben); néhány rendszerben azonban magától az intézménytől függ (ez adja át a tanácskozási vagy éppen a döntéshozási jogát).

Az ábra szemléletesen különbözteti meg és csoportosítja az országokat. Sajnos, nem segít annak a megértésében, hogy hol milyen a hatalom megoszlása pedagógusok, főntartók és szülők között. Erre való éppen az összehasonlító neveléstudományi és oktatáspolitikai kutatások. Ezek azonban térben és időben rendszerint sokkal korlátozottabbak, hogysen reprezentatívak lehetnének.

12.3. ábra: Szülői részvétel az oktatásigazgatásban, Európa

Önigazgató szervezetek (lakóhelyi szint). A nem kormányzati szervezetek másik fajtáját az intézményfenntartó lakóhelyi, települési szervezetek teszik ki. Ezek átmenetet képeznek kormányzat és nem-kormányzat között aszerint, ahogyan magát az önkormányzatot értelmezik.

Egyes rendszerekben “decentralizációról” beszélnek, és ezen a központi jogkörök alsóbb szintekre adását értik. Ebben a fölfogásban pl. a települési önkormányzatok – amelyek Magyarországon főntartják a közoktatási intézmények mintegy 90 százalékát – ilyen decentralizált kormányzati szervezetek lennének. Ez a hagyományos kontinentális (központosított) oktatásirányítás nézőpontja.

Más rendszerekben viszont ezek a helyi szinten megalakuló nem kormányzati szervezetek teljes vagy részleges önállósággal bírnak, amit a törvény szavatol nekik. Ilyenek elsősorban az angolszász rendszerekben találhatóak (angliai LEA, *local educational authority*, amerikai *school board*). Ezeket helyileg választják, és maguk döntenek az általuk fenntartott intézmények fölött. Ezek a szervezetek is “nem kormányzatiak”, amennyiben nem a központi kormányzat részei. Ilyen értelemben a települési önkormányzatok Magyarországon is nem kormányzati szervezeteknek minősíthetők.

Érdekérvényesítő és nyomásgyakorló szervezetek. Az országos szervezésű nem kormányzati szervezetek esetenként a (központi) kormányzati oktatáspolitikába is bele tudnak szólni. A 11.4. ábra azt mutatja be, hogy Európa mely országaiban milyen országos beleszólásuk van szülőknek. Az ábráról az alábbiakat olvashatjuk le.

- Szülői képviselők csak elvétve vannak olyan (központi) szervezetekben, amelyek oktatáspolitikai döntéseket hoznak. Az ilyen szülői részvétel – országos szinten – inkább különlegességnek számít.
- Annál több országban vannak szülők központi tanácsadó szervezetekben képviselve. Nagyjából ez a helyzet Európa nyugati régiójának oktatási rendszereiben.
- Európa keleti régiójában – ettől eltérően – a szülői részvétel nincs nevesítve az oktatáspolitikai döntéshozó vagy tanácsadó szervezetekben.
- Ezt a megosztottságot (szülői részvétel Európa nyugati és keleti felének oktatáspolitikájában) néhány eltérő példa zavarja meg. Az észak-európai országok is ahhoz a régióhoz tartoznak, amelyben a szülői részvétel nincs külön előírva a szervezetekben. Néhány dél-európai oktatási rendszerben azonban ilyen részvétel mégiscsak van.
- A közép-európai régió oktatási rendszerei a szülői részvétel kérdésében megosztottak. A régió néhány országában több szülői részvételt figyeltek meg ebben az összehasonlításban (Ausztria, Magyarország, Észtország), másutt viszont kevesebbet (más balti államok, Lengyelország, Csehország, Szlovákia, Románia, Bulgária).

Ismét hangsúlyozzuk, hogy ezek inkább számbavételi, statisztikai eredmények, mintsem tudományos összehasonlításoké. Arra szolgálnak, hogy problémákat vessenek föl. Ezek alapján további vizsgálati kérdéseket tudunk megfogalmazni az összehasonlító neveléstudományi /oktatáspolitikai kutatások számára.

12.4. ábra: Szülői képviselők az oktatáspolitikai döntéshozó testületekben, Európa

Mit képviselnek? Az intézményi és lakóhelyi nem kormányzati szervezetek az oktatás átalakulásában fontos érdekeket jelenítenek meg. Azt a fölismerést reprezentálják, hogy az oktatási intézmény nemcsak az oktatási rendszer része, hanem más szerveződéseké is, mint például a szülői vagy a helyi társadalom. Ennek következtében az oktatás átalakulása sem elszigetelt jelenség, amely más szakterületektől többé-kevésbé függetlenül, autonóm módon “fejleszhető”. E fejlesztések – bár fontosak – mindig beavatkozást jelentenek a szűkebb vagy tágabb helyi társadalomba és regionális gazdaságba is. Az oktatás átalakulása a gazdaság és a

társadalom egészének átalakulásával, annak szövetében megy végbe. Azt kisebb vagy nagyobb mértékben megelőzheti, vagy lemaradhat tőle, de nem szakadhat el tőle teljesen.

Ez a súly az oktatás átalakulásában rossz hír azoknak, akik egyik vagy másik ponton megreformálnák az oktatást. Sokszorosan kimutatható, hogy a reformtörekvésekkel szemben az oktatás ellenálló; s ha ezt az ellenállását megtörik, akkor szétesik, szétzilálódik. Jó hír viszont azoknak, akik az oktatás átalakításával magát a társadalmat (kisebb vagy nagyobb közösségét) is alakítani kívánják (iskola telepítésével a térséget fejleszteni, szakképzés indításával tőkét vonzani stb.). Ez az ellensúly éppen abból adódik, hogy a nem kormányzati szervezetek részt vesznek az oktatás formálásában akkor is, ha ez már bizonyos szintről nem vagy nem kellőképp látszik.

Non-profit és for-profit szervezetek

Non-profit szervezetek. Non-profit szervezetek áltál kerülnek be az oktatáspolitikai aktorai közé, hogy iskolákat alapítsanak és tartanak fenn. Az alapítványok és különböző alapok, letétek (*endowment*) által létesített és fenntartott intézmények minden ország oktatási rendszerének fontos kiegészítői.

Non-profitnak nevezzük azokat a gazdasági szervezeteket, amelyek alapításukkor vállalják, hogy a tevékenységeikből származó gazdasági hasznot visszaforgatják eredeti tevékenységükbe. Tehát nem profitként kezelik ezeket a hasznokat, azaz nem folytatják velük a gazdálkodást, nem fektetik egyéb vállalkozásokba, hanem az eredeti tevékenységi kört kívánják fenntartani, megerősíteni, bővíteni vele. E vállalásért cserébe az államkincstár sem kezeli vállalkozásként őket – másként adóznak, más szabályok vonatkoznak rájuk -, sőt ha közcélúak (közhasznúak), akkor a költségvetés még támogatja is őket.

For-profit szervezetek. A nem kormányzati szervezetek közé szokás sorolni az alapítványokat (*non-profit* szervezetek), de nem szokás közéjük sorolni a vállalkozásokat (*for-profit* szervezetek). Valójában azonban az oktatási vállalkozások is nem kormányzati szervezetek, amelyek ugyancsak fontos érdekeket jelenítenek meg az oktatás átalakítása során. Ők közvetítik elsősorban a munkaerő-piac, a munkavállalók érdekeit az oktatásban.

Ezek az érdekek rendszerint rövid távúak, míg az állami fenntartású oktatási szektorok és intézmények a hosszú távú (közösségi, társadalmi, országos, nemzeti) érdekeket képviselik. Csakhogy ezek a rövid távú érdekek közvetlenül érzékelhetők és az oktatási piac révén az oktatáspolitikai döntésekben meg is jeleníthetők. Ezért az oktatási vállalkozások és más for-profit szervezetek érdekérvényesítő képessége erős. Jól érzékelik a gyors változásokat az oktatás iránti keresletben, és gyorsan tudnak (képesek és kell is nekik) alkalmazkodni hozzájuk.

Nem for-profit szervezetek ugyan, mégis ebben az összefüggésben említjük meg a különböző gazdasági testületek (pl. kamarák), illetve érdekvédelmi szervezetek (munkaadói és munkavállalói) szervezetek szerepét is az oktatáspolitikai formálásában és az oktatás átalakulásában. Ezek a szervezetek adnak hangot a kereslet és kínálat változásainak, és ők jelenítik meg őket az oktatáspolitikai tárgyalóasztalok körül. Ezeknek a munkaadói és munkavállalói szervezeteknek különösen a szakképzésbe és a felnőttoktatásba (annak bizonyos területébe) van nagy beleszólásuk.

Magánosítás. A 11.5. ábra a magán-felsőoktatás hallgatóinak arányát hasonlítja össze kiválasztott országokban (2000. évi adatok). A magán-felsőoktatásba járók aránya nemzetközi összehasonlításban erősen szóródik. Van ország, ahol meghaladja a hallgatók 80 százalékát, másutt meg a 10 százalékot sem éri el. Vajon mi befolyásolja ezt a szóródást? A válasz nem a földrajzi elhelyezkedésben vagy az országok gazdasági növekedési ütemében, a politikai átalakulásban stb. van. Inkább abban, hogy az illető felsőoktatási rendszer mennyire fejlett és hagyományos. A magánjellegű felsőoktatás láthatóan inkább hódított teret a fejlődő, semmint a fejlett országokban. Vajon miért?

A válasz a magánosító oktatáspolitikai természetrajzában rejlik. A fejlődő országokban – különösen, ha az oktatás teljes vertikuma – alapoktól az egyetemi oktatásig – még nem fejlődött ki, rendszerint nincs pénz egyetemek alapítására. Ilyen pénz csak nemzetközi közreműködésből várható. Ezek a közreműködések pedig jórészt befektetések vagy ilyen jellegű kölcsönök. A befektető vagy kölcsönt nyújtó azután diktálja az oktatáspolitikai feltételeket, hogy befektetéséből, illetve kölcsönéből hasznot is húzzon. Így már érthető, hogy miért nem az állami oktatási rendszert fejlesztik külföldi támogatásból, miért inkább a magánoktatás rendszerét. Ezt jobban lehet ellenőrizni, és az ellenőrzésben az oktatási kereslet-kínálat (az oktatási piac) is közreműködik.

Ez valamennyi külföldi befektetés logikája. A gazdasági határok megnyílásakor a külföldi (nemzetközi) befektető rendszerint tőkét helyez ki, piacot vásárol, olcsóbb munkaerőt keres. Hogy befektetése biztonságosabb legyen, olyan gazdasági és politikai feltételeket igyekszik kialakítani, amelyek között otthon érezheti magát. Így a külföldi befektetésekkel együtt jár az éppen divatozó gazdasági filozófia, a nemzetközi gazdasági intézményrendszer (pl. bankrendszer), az infrastruktúra stb. átvétele, illetve fejlesztése is. Ha pedig a nemzetközi szervezetek segítenek a fejlődő országokon – pl. a Világbank -, akkor azok is a magánszférához hasonló körülményeket igyekeznek kialakítani, többek között az oktatásban is. Ez a magánosítások és a magánosítók hozzájárulása az oktatáspolitikához.

12.5. ábra: Magánfelsőoktatás világszerte

Mit képviselnek? A magánosítások és a gazdasági előírások szerint tevékenykedő szervezetek fontos hozzájárulása az oktatáspolitikához a piac, a vállalkozás és a verseny szempontjának képviselete. Különösen az oktatás bizonyos szektoraiban (szakképzés, felnőttoktatás) fontos érdek ez. Ezekben a szektorokban található az oktatási vállalkozások (for-profit szervezetek) túlnyomó része. A közoktatásban és a felsőoktatásban – a hagyományosabb oktatási szektorokban – az állami intézményfenntartó mellett az alapítványok és más közhasznú szervezetek jelentek meg. Ezek a közhasznúságot és annak érdekeit képviselik az oktatáspolitikai vitákban.

Kisebbségi szervezetek

A kisebbségek meghatározása. A “kisebbség” sokféle társadalmi csoportot jelenthet. A hagyományos hazai szóhasználatban leszűkítve alkalmazzuk a nemzeti kisebbségekre; a jelenlegi nemzetközi szóhasználatban azonban a legkülönfélébb társadalmi együttesekre használják. Egyedüli közös vonásuk, hogy elkülönülnek a többségi társadalomtól. Így tehát kisebbségnek minősülnek a különleges bánásmódot igénylők, a rendkívüli oktatást igénylők, a hátrányos helyzetben lévők, a sérültek, korlátozottak, a kirekesztettek is.

Hogy ezt a parttalan jelentést korlátozzák, inkább nemzeti (etnikai, vallási stb.) közösségeket szokás megnevezni. Így a nemzeti kisebbség kifejezést újabban az együttélő nemzeti (etnikai, vallási stb.) közösség kifejezés váltja föl a nemzetközi összehasonlításokban.

A kisebbségi oktatás a nemzeti, etnikai, nyelvi vagy vallási kisebbségek oktatását jelenti.

- A *nemzeti kisebbség* olyan társadalmi csoportot jelöl, amelynek önálló politikai azonosságtudata van. Ilyenek Európa keleti felének "elcsatolt" nemzetei, lengyelek Litvániában, törökök Bulgáriában, románok Ukrajnában, magyarok Romániában, osztrákok Olaszországban és így tovább. Ezeket a csoportok ugyanolyan politikai tudattal rendelkeznek, mint az "anyaországok" lakói; csak hogy a történelem során különböző más államok fennhatósága alá kerültek (őshonos vagy *autochton* kisebbség).
- Az *etnikai kisebbség* ettől eltérően nem rendelkezik politikai identitástudattal. Az ilyen kisebbség kulturálisan határozza meg önmagát. Az ilyen kisebbségek rendszerint előbb kerültek jelenlegi lakóhelyükre, mintsem a nemzetállamok és a nemzeti politikai tudatok kialakultak volna. Jellegzetesen ilyen kisebbségek Európa keleti felének cigány /roma közösségei.
- A *nyelvi kisebbséget* az anyanyelve különbözteti meg a többségi társadalomtól. Anyanyelve nem vált nemzeti (politikai) nyelvvé sem a lakóhelyén, sem más állam területén. A nyelvi kisebbség gyakran kulturális kisebbség is, önálló, a többségitől eltérő kultúrával. E közösségek a politika színterére csak akkor tudnak belépni, ha vagy az anyanyelvük fejlődik hivatalossá (erre kevés az esély), vagy átveszik a hivatalos nyelvet (amely rendszerint a többség által is használt nyelv).
- A *vallási kisebbség* is kulturális kisebbség, amelyet felekezeti hagyományai különböztetnek meg a többségi társadalomtól. Identitásuk akkor alakult ki, amikor a politikai önmeghatározás alapja nem a terület vagy a nyelv volt, hanem a vallás.

Ezeket a megkülönböztetéseket újabban gyakran egybemossák az "etnikai kisebbség" kifejezéssel. Ez a kifejezés az angolszász irodalomból származik, és nincs is magyar megfelelője. Ennek az az oka, hogy az angolszász politikai identitás alakulásából mintegy kimaradt a nemzetállami identitás kiformalódása. A "nemzet" kifejezést csupán politikai értelemben használják. A nemzeti kisebbség kifejezés ezért azonossá válik a politikai kisebbséggel, a nemzeti közösség (kollektív) jogai helyett az egyéni (emberi) jogok védelme hangsúlyozódik; a történelmi jóvátételek helyett pedig az egyéni jogsérelem (nemzetközi) megtorlása.

Kisebbségi oktatás mint az állami oktatáspolitikai része. Ebben az értelemben fogva föl a kisebbségeket, minden ország oktatási rendszere fölbontható lenne különböző kisebbségek oktatásává. Hiszen a helyi társadalmak az iskolák körül többé vagy kevésbé valamennyien kisebbségeknek is tekinthetők volnának. Tehát egy valódi, a helyi igényekhez igazodó oktatáspolitikai eleve kisebbségi oktatáspolitikai lehetne.

Ennek ellenére a kisebbségi oktatásról az oktatási rendszerek és oktatási statisztikák alig beszélnek. Szinte alig találunk nyomokat arra a gazdagságra, amelyet Európa nemzetiségi, etnikai, nyelvi és vallási kisebbségei valójában jelentenek. Ha mégis találunk

összehasonlítható kisebbségi oktatást – jellegzetesen ilyen hivatkozási alap pl. Kanadáé –, akkor inkább az a kivétel. Az oktatáspolitikai, oktatásirányítási, oktatásfejlesztési és az oktatási reformok rendszerint nem tudnak a kisebbségekről. Ebben a hivatalos értelmezésben a kisebbségi oktatás a kisebbségi csoportokra irányuló oktatás, amelyet a többségi állam irányít vagy koordinál. A kisebbségi oktatás az állami oktatás része.

Kisebbségi oktatás mint a kisebbségek oktatási erőfeszítése. Ahhoz, hogy a kisebbségi oktatásról többet tudjunk meg, inkább a magánszervezeteket (nyelvi közösségeket, nyelvtanító szervezeteket) kell fölkeresnünk. Itt bontakozik ki a kisebbségi oktatás a maga valódi gazdagságában. Ebben az értelmezésben a kisebbségi oktatás már nem az állam felelősségvállalása a területén élő különféle kisebbségek oktatása iránt. A kisebbségi oktatás ebben az értelmezésben a kisebbségek (kisebbségi szervezetek) erőfeszítése arra, hogy megteremtse a saját oktatásukat.

A kisebbségi oktatás és a kisebbségi szervezetek – így értelmezve a tevékenységüket – nagymértékben átfedik a különböző más magánszervezetek tevékenységeit. Ezek az átfedések törvényszerűek, tudatosak, sokszor pedig egyenesen szükségszerűek is. A kisebbségi szervezetek ritkán jelennek meg politikai szerveződésként (nemzetiségi pártok). Inkább alapítványok formájában szervezik az oktatást, illetve a helyi közösség különböző szülői és önkormányzati szervezeteiben. A nemzetközi számbavétel és összehasonlítás során sokszor nehéz megkülönböztetni a kisebbségi szervezeteket az alapítványoktól vagy a szülői önszerveződésektől.

A kisebbségi szervezetek oktatáspolitikája. A kisebbségi szervezetek oktatáspolitikáját az alábbi vonások jellemzik.

- *A kisebbségi oktatáspolitikai a kisebbség politikai stratégiájának része.* A kisebbségi szervezetek oktatási erőfeszítéseit csak akkor érhetjük meg, ha megismerjük azokat a céljait, amelyek az egész közösségre vonatkoznak. Oktatáspolitikájukat a kisebbségi szervezetek nem a többségi oktatáspolitikából vezetik le (ahhoz legfőljebb viszonyulnak vagy alkalmazkodnak). A kisebbségi szervezetek számára az oktatás a saját közösségre vonatkozó politika része, eleme.
- *A kisebbségi szervezetek oktatásért folyó küzdelme a politikai identitás megszerzésének és megőrzésének része.* A kisebbségi oktatáspolitikai célja a közösségi azonosságtudat megőrzése és fejlesztése. Ez azért van így, mert a kisebbségi szervezetek irányítóit is a politikai racionalitás irányítja, számukra is szükséglet a közönség, választóik, érdeklődők számának megőrzése vagy növelése.
- *A kisebbségi szervezetekben folyó oktatáspolitikai egyben fölkészülés a közösség politikai vezetésére.* A vonatkozó kutatások azt mutatják, hogy a kisebbségi közösség intézményalapítása és intézményvezetése rendszerint az első állomás a közösségi vezetőszerop felé vivő úton. A kisebbségi oktatási szervezetek gyakorló terepei a közösségi politikálásnak. (E kutatásokról ad áttekintést pl. Kozma 2005.)

Mit képviselnek? A kisebbségi szervezetek megjelenése az oktatáspolitikában a XX. század második felének egyik fejleménye. Összefügg az oktatás tömegesedésével, amelynek során a kisebbségek is fokozatosan mind teljesebben bevonódnak az oktatásba. Míg a többségi (állami) oktatáspolitikai homogenizál, addig a kisebbségi oktatáspolitikai megkülönböztet és a közösségi identitás megőrzésére törekszik. A kisebbségi oktatáspolitikusnak az az érdeke,

hogy azoknak a különállása, akiket képvisel, egyre világosabbá és egyértelműbbé váljék. Ebben az értelemben a kisebbségi szervezetek részvétele az oktatáspolitikában az egységes központi döntések ellenében, a helyi-regionális önállóság érdekében hat. Az érdek, amelyet kifejez, az iskola szerepe a kisebb-nagyobb közösségek identitástudatának megőrzésében.

Egyházi szervezetek

Jogállásuk. Az egyházi szervezetek – elsősorban Európában, de részben Európán kívül is – jogállásukban különböznek egymástól. Nem mind tekinthetők tehát nem kormányzati szervezeteknek. Összefoglalóan az alábbi jogállásokat különböztethetjük meg:

- *Államegyházi szervezet.* Az egyház bizonyos közfunkciókat (pl. igazgatási szerepek) lát el, amelyek egyébként állami szerepek szoktak lenni. Ilyen az anyakönyvvezetés, házasságkötés, bizonyos közokiratok kiadása. Ez történetileg alakult így Európában, ahol az Egyház léte megelőzte az államokét, és maga a nyugati (római) egyház járult hozzá a későbbi abszolútizmusok kialakulásához.
- *Egyesületi szervezet.* Európán kívül – főként az transzatlanti térségben (Egyesült Államok) – az egyházakat és más felekezeti alapú szerveződéseket fokozatosan az egyesületekkel azonosan szabályozták. Ennek is történeti okai voltak, hiszen a transzatlanti migráció egyik oka a reformáció korában éppen a (római) egyház főhatósága előli menekülés volt. A gyarmati helyzetből való szabadulás egyik útja az egyház állami funkcióinak megtagadása, a vallási szervezetek civil jellegének hangsúlyozása lett.
- *Önkormányzati szervezetek.* A felvilágosodás eredményeképp azokban az államokban, ahol az egyház államegyházi státusa megszűnt, az egyház egyike lett (maradt) az önigazgató szervezeteknek (a középkorból átszármazott kollektív autonómiáknak). 1989/90 óta Európa keleti felében az egyházak nagy része ismét ilyen önkormányzati szervezetben működik. Az önkormányzatiság annyit jelent, hogy az ország törvényei által biztosított keretek között az egyház maga hozza az önmagára érvényes törvényeket, és betartásukról maga gondoskodik.

Nem kormányzati iskolafenntartók. A következőkben csak azokat az egyházi szervezeteket vesszük figyelembe, amelyek nem államegyházi jogállásúak. Ezek valóban nem kormányzati szervezeteknek tekinthetők. Ugyanolyan szerepeket töltenek be, mint más nem kormányzati iskolafenntartó (érdekérvényesítő) szervezetek.

Jellegzetesen különbözik ettől pl. Nagy-Britanniában az anglikán egyház (*Church of England*, Anglia Egyháza), Észak-Európa számos országában vagy Németországban az evangélikus egyház helyzete. Ez tükröződik az egyházfenntartásban (adók) éppúgy, mint a hitoktatásban (vallásoktatás mint a központi tantervek egyik tantárgya), vagy az egyházi felsőoktatásban (az állami fenntartású felsőoktatás része).

A 12.6. ábra a tanulók megoszlását mutatja be az amerikai magánoktatásban (1999-2000. évi adatok). Megfigyelhető, hogy

- az amerikai (szövetségi) oktatásstatisztikusok az egyházi fenntartású intézményeket a magánoktatás körébe sorolják;
- míg az államilag (helyileg, ill. regionálisan fenntartott) iskolákban a tanulók mintegy 60 százaléka fehér, addig a magánoktatás valamennyi fajtájában 75-80- százalékos a részvételük;

- a többi kisebbség részvétele a különböző egyházi fenntartású intézményekben ehhez képest eltörpül (egyedül a katolikus fenntartású iskolákban lépi túl a latin-amerikaiak aránya a 10 százalékot).

Az Egyesült Államokban az egyházi szervezetek által fenntartott iskolák túlnyomórészt a fehérek iskolái, s mint ilyenek egyfajta társadalmi elkülönülést szolgálnak. Megjelenésük és működésük a bevezetőben említett *white flight* késői megismétlődése.

Hasonló szerepet töltenek be más vallási szervezetek iskolái is, ha egyben kisebbségi iskolák. Ilyenek például a vendégmunkás iskolák Európa számos országában, ha azokat vallási szervezetek tartják fenn.

12.6. ábra: Nyilvános és magánoktatásban tanulók az Egyesült Államokban

Vita az oktatás szabadságáról. Az állami fenntartású iskolák az egyházi fenntartásúakkal szemben – a felvilágosodás korában Európában – az oktatás szabadságát képviselték, és ennek az állam adott nyomatékot. A XX. század második felében megfordult a helyzet. A túlnyomórészt kormányzati oktatáspolitikával szemben az egyházi fenntartású iskolák képviselik az oktatás szabadságát.

Ez az amerikai magánoktatás egyik fő témája. A kérdés úgy vetődik föl, hogy az amerikai közoktatási intézményekben felekezeti jelképeket és tanításokat tilos alkalmazni; az egyházi szervezetek által fenntartott iskolákban azonban ez a pedagógia szerves része. Milyen határ húzódik a nyilvános iskola és a magániskola között? Közoktatási intézménynek tekinthető-e az egyházi iskola, amennyiben saját felekezeti jelképeit és tanításait alkalmazza? Finanszírozható-e közpénzekből?

A közép-amerikai és latin-amerikai egyházi szervezetek – főként katolikus szerzetesrendek – által fenntartott iskolák és azok pedagógiái sokszor szemben állnak a kormányzati oktatáspolitikával. Különösen akkor, amikor a kormányzati oktatáspolitikákat az Egyesült Államok szervezetei befolyásolják. Figyelemre méltó, hogy az alternatív oktatás legismertebb képviselői (pl. Ivan Illich) maguk is katolikus lelkészek. Az egyházi szervezetek éppúgy tükrözik a környező társadalmakat, mint minden más szervezet. Ezért azok a szerepek sem örökérvényűek, amelyeket a társadalmakban betöltenek. A bemutatott esetek arra példák, hogy az oktatás szabadságát egyházi szervezetek jelentik meg az oktatáspolitikai vitákban.

Mit képviselnek? Ezekben a példákban az egyházi szervezetek az oktatás szabadságát képviselték a kormányzati oktatáspolitikákkal szemben. Más összefüggésekben azonban más és más álláspontokat képviselhetnek. Van-e közös vonás, amelyet az egyházi szervezetek képviselnek az oktatáspolitikában, függetlenül attól, hogy keresztények, zsidók, mohamedánok (muszlimok) vagy más világvalláshoz tartozók? (A következőkben elsősorban az európai helyzetre vagyunk tekintettel.)

Ezt a közös álláspontot az elkötelezettségben találjuk meg. Az egyházi szervezetek – függetlenül az adott társadalmi és politikai kontextusoktól – rendszerint azt képviselik az oktatáspolitikai vitákban, hogy az oktatásnak üzenete, mondanivalója, elkötelezettsége van (“értékalapú oktatás”). A világnézeti elkötelezettség miatt az oktatáspolitikai vita nem szolgálhatja

ki egyszerűen a piac diktálta igényeket. Ehelyett elébe kell mennie ezeknek az igényeknek, és a fiatalokat világnézetileg elkötelezetten kell nevelnie.

Ez az üzenet alighanem értelmezhető a közoktatásban – akkor is, ha a kormányzati oktatáspolitikák (a pártállamokat kivéve) semlegesek maradnak világnézetileg, és nem vállalnak “értékelvű” oktatást. Itt elmondható, hogy valamilyen közérdek, a közösség egyfajta szolgálata megkívánja az értékelvű oktatást (a közösség egyfajta identitását, nemzeti tudatát, közös alapokat). Az egyházi szervezetek által képviselt értékelvű (elkötelezett) oktatáspolitiká az azonban már nehezen értelmezhető a szakképzésben vagy a felnőttoktatásban. Különös módon azonban az egyházi szervezetek által fenntartott szakképző vagy felnőttnevelő intézmények mégis ilyenek (pl. Kolping-iskolák, egyházi szervezésű ifjúsági mozgalmak, egyházi kezdeményezésű népfőiskolák, az “ellenállás” teológiája, az „elnyomottak pedagógiája”). Ezek a fejlemények arra mutatnak, hogy az egyházi szervezetek által képviselt értékelvű oktatáspolitiká hatása szélesebb körű, mintsem a kormányzati oktatáspolitiká szemszögéből látni lehet.

*

A kormányzati oktatáspolitikusok rendszerint nem veszik számításba, hogy az oktatáspolitiká egyfajta “csapatjáték”. Ezt a “csapatjátékot” nemcsak a kormányzat játssza – a maga döntéshozóival és szakértőivel -, hanem az egész társadalom. Az oktatás átalakulása ennek következtében tervezett és spontán, kormányzati és nem kormányzati döntések és elhatározások végső eredője. Ebben az együttműködésben fontos szerep jut a nem kormányzati szervezeteknek.

Erre különösen az ad lehetőséget, hogy az 1989/90-es politikai fordulat óta lényegesen átalakult Európában – sőt kimutathatóan szélesebb körben is – a politika kultúrája. Új nemzedék jelent meg a politika porondján, és keresi a helyét a már felosztott politikai csoportosulások között. Ha az új nemzedék tagjainak a politikai szocializációja zökkenő nélkül megy végbe, akkor azokba a politikai szervezetekbe integrálódnak, amelyekben a politizálás eddig is folyt (parlamentari politika, pártpolitika). Lehet azonban, hogy új politikai csoportosulásokat kezdeményeznek (alternatívok, zöldek). Közép-Európában történeti hagyománya van a “harmadik utasságnak” is, azaz a visszafordulásnak a nem kormányzati szervezetekhez, a helyi kisközösségekhez (önigazgatás, közvetlen demokrácia).

A helyi közösségek (szülői szervezetek) fontos szerepet töltenek be az oktatáspolitiká formálásába. Különböző szintű és szervezettségű szervezeteik azt képviselik a tárgyalóasztaloknál (vagy az oktatáspolitikai csatározásokban), hogy az oktatási intézmény nemcsak kormányzati feladatokat lát el. Része a helyi társadalomnak, ennek következtében esélyt jelent a helyi fejlesztések megkezdésére, a regionális fölemelkedésre is.

A *non-profit* és *for-profit* szervezetek (alapítványok, illetve vállalkozások) ettől eltérően a piac és a vállalkozás érdekeit képviselik az oktatáspolitiká formálásában. nagy évtizedeik, az oktatás magánosítása éppen a kormányzati oktatáspolitikázás monopóliumát töri meg, és a piac és a vállalkozások dinamikáját kapcsolja bele az oktatáspolitiká formálásába (bürokratikus koordináció helyett piaci koordináció).

A kisebbségi szervezetek sokszor alig különböztethetők meg a non-profit szervezetektől vagy a helyi társadalom más szerveződéseitől. Jellegzetességük, hogy maguk kívánják meghatározni egy-egy kisebbségben lévő közösség oktatáspolitikáját. Motivációjuk az

identitáskényszer; vagyis az, hogy hozzá kell járulniuk az iskoláztatással az adott közösség azonosságtudatának továbbéléséhez. Amit az oktatáspolitikai vitákban képviselnek, az a hagyományok megőrzésének és továbbadásának fontossága (a modernizációval szemben).

Az egyházi szervezetek éppúgy sokfélék, akár csak a többi nem- kormányzati szervezet. Történeti tradíciójuk más ugyan, de a jelenben az egyházi szervezetek és az általuk fenntartott iskolák mindig az aktuális társadalmi (kulturális, politikai stb.) szerepüket töltik be. Így lehetnek az indoktrináció helyei csakúgy, mint az "ellenállás pedagógiájáé" is. Ami mégis közös bennük, az egy értékelvű pedagógia. Az egyházi szervezetek az oktatáspolitikai csatározásokban azt képviselik, hogy az oktatást nem lehet pusztán gazdasági vagy politikai alapon értelmezni, hanem súlyos etikai vonzatai is vannak. Az oktatás kérdése ezért nem csupán kormányzati vagy állami ügy, hanem a társadalmi kohézió elsőrendű eszköze.

Hivatkozások

- Cremin, L. A.: *American Education I-III*. New York: Harper, Row, 1970., 1980., 1987.
Haskó K.-Hülvely I.: *Bevezetés a politikatudományba*. Budapest: Osiris, 2003.
Kozma T.: "Szabadság vagy igazság?" *Új Pedagógiai Szemle* 48 (1998), 10: 3-19
Kozma T. et al.: *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 2005.
Lipset, S. M.: *Homo politicus*. Budapest: Osiris, 1995.
Simmel, G.: *Válogatott társadalomelméleti tanulmányok*. Budapest: Gondolat, 1973.

Ajánlott irodalom

- Halász G.: *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2001.
Judge, H.: *Faith-Based Schools and the State*. Oxford: Symposium Books, 2002.
Kisebbségek Európában. *Educatio* 9 (2000), 2. szám
Kuti É. (szerk.): *A nonprofit szektor Magyarországon: tanulmányok*. Budapest: Nonprofit Kutatócsoport, 1991.
Nagy Péter Tibor: *Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Budapest: Új Mandátum Kiadó, 2000.
Nonprofit szervezetek Magyarországon 2003. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal, 2005
Oktatás - politika - kutatás - *Educatio* 10 (2001), 1. szám
Pusztai G.: *Iskola és közösség*. Budapest: Gondolat, 2004.
Egyház és oktatás. *Educatio* 13 (2005), 1. szám

Ábrák:

- 12.1. ábra: Gallup felmérés a nemzedéki politikaválasztásról Magyarországon
- 12.2. ábra: Nem állami oktatás Európában
- 12.3. ábra: Szülői részvétel az oktatás igazgatásban, Európa
- 12.4. ábra: Szülői képviselők az oktatáspolitikai döntéshozó testületekben, Európa
- 12.5. ábra: Magánfelsőoktatás világszerte
- 12.6. ábra: Nyilvános és magánoktatásban tanulók az Egyesült Államokban

13 Nemzetközi szervezetek

Törölt: o

Törölt: aktorai IV

Egy előző fejezetben a kormányzatok oktatáspolitikai szerepvállalását néztük meg. Nem a kormányzatok formálják az egyes országok oktatáspolitikáját - nemcsak rajtuk múlik, hogy mi történik az iskolákban és az iskolák körül -, de a feltételeket a jó pedagógiai munkához mégis csak döntően befolyásolják. Ezért legtöbb szakértő úgy tartja, hogy az oktatáspolitikai azonos azzal, amit a kormányzatok tesznek, vagyis hogy az oktatáspolitikai a kormányzaté.

Törölt: csinálnak

Az oktatáspolitikai azonban sokszereplős "játssza", amelyben egyik szereplő sem tud oktatáspolitikát "csinálni" a többi szereplő nélkül. Ez még a kormányzatokra is igaz. Sőt, a globalizáció előre haladtával egy-egy ország kormányzata ma már az oktatáspolitikájában sem teljesen független (és nincs is magára hagyva). Az egyes országok kormányzati oktatáspolitikáját nemzetközi szervezetek is befolyásolják. A nemzetközi szervezetek is "aktorai" az oktatáspolitikának.

Törölt: sok szereplős

Megjegyzés [DEZ4]:

Törölt: "csinálni"

Törölt: s

Törölt: v

Ebben a fejezetben az oktatáspolitikai "játssza" legfontosabb nemzetközi szereplőit vesszük sorra. Ezek: a Világbank, az UNESCO és az OECD.

A nemzetközi szervezetekről, igazi tevékenységükről és az egyes országok oktatáspolitikában betöltött szerepéről még nehezebb beszélni, mint a kormányzatokról. Ennek két oka van:

- A nemzetközi szervezetek komplex nagyszervezetek. Ennek következtében átfogó képet alkotni róluk csak kellő távlatban, pl. történeti perspektívában lehet. Természetesen ilyenkor elvesznek a részletek, amelyek sokszor éppen a lényegét hordozzák.
- A nemzetközi szervezetek igen erős PR-munkával segítik a saját működésüket. Az információk, amelyeket róluk szerezhethetünk, legtöbbször a saját maguk által megtervezett, felépített önkép elemeit jelentik. Ezek a képek pedig – a dolgok természetéből következőleg – torzítanak.

Törölt: "

Törölt: "

Törölt: perspektívában

Törölt: z

Törölt: sugallt

A nemzetközi szervezetekről alkotott jelenkori képünk szükségképp töredékes, mert a működésükről szerzett töredékes információkon alapul. A róluk alkotott képek sok esetben eltérnek egymástól.

Ebben a fejezetben a felsorolt nemzetközi szervezeteket egy szempontból nézzük meg. Hogyan, milyen eszközökkel avatkoznak bele a kormányzatok oktatáspolitikájába? Erre a kérdésre összefoglalóan így válaszolhatunk:

Törölt: r

- a Világbank oktatáspolitikai szerepvállalásának legfőbb eszközei a kölcsönök
- az OECD oktatáspolitikai szerepvállalásának fő eszköze a benchmarking (a különböző államok iskolarendszereinek strukturált összevetése előzetesen kialakított és szabványosított teljesítményértékelő eljárások segítségével)
- az UNESCO az oktatáspolitikai formálásába főleg szakértéssel működik közre
- az Európai Unió működésében az ún. intézményi forradalom játssza a fő szerepet.

Törölt: ú

Világbank

A Világbank alulnézetből, A Világbank oktatáspolitikai szerepvállalásának legfontosabb eszközei az egyes országoknak (kormányzatoknak) nyújtott kölcsönök, amelyekkel oktatásügyüket formálhatják.

Törölt: .

Washingtonban (Washington, D. C.), az Egyesült Államok fővárosában, néhány lépésre a Fehér Háztól és a kormányzati negyedről emelkedik a Világbank márvánnyal és üveggel borított konstruktivista stílusú épületnegyede. Üveg homlokzatán szolid dekorációként tükröződik az USA alelnökének cifra palotája (hivatala). A H-utca az egyik legforgalmasabb negyedben található. A Világbank kirakatában – ez az 1980-as évek kezdeményezése volt – megtalálhatók a szervezet kiadványai, hozzászólások az emberiség globális problémáihoz. A kép, amelyet a Bank sugall, lenyűgöző, átfogó, csaknem tökéletes.

Ugyanezt sugallja a szervezet emblémája is, amely maga a földgolyó. A Világbank igazi neve nem az, ami erre a földgömbre rá van írva; ezt csak a szakmai köznyelv adta neki (és jól sugallja az ambíciókat). A szervezet eredeti neve: Nemzetközi Újjáépítési és Fejlesztési Bank (az angol nyelvű eredeti rövidítése: IBRD)

Az első korszak: 1944-1960. A Világbank a II. világháborús pusztítások egyik szülötte. 1944-ben alapította negyvennégy ország kormánya. 1947-től az ENSZ egyik szakosított szervezeteként működik. A Világbank az ENSZ egyik sikertörténete, amely a XX. század második felében fokozatosan kinőtt eredeti szerepéből (háborús újjáépítés), és a század végére a világ fejlődésének egyik jelentős tényezőjévé – a fejlesztések jelentős eszközévé és közreműködőjévé – vált.

Törölt: ENSz

Törölt: ENSz

A Világbankot 1944-ben alapították az Egyesült Államok-beli Brettons Wood-ban, a háború utáni újjáépítés és a tagállamok gazdasági fejlődésének előmozdítása céljából. Egy évvel később kezdte meg működését, 1947-től az ENSZ szakosított intézménye.

Törölt: .

Fejlődése során a Világbank pénzügyi-gazdasági szervezetek egész csoportjává alakult át (Világbank-csoport). Az eredeti tevékenységet kísérő, kiegészítő szervezetek közül fontosabbak a következők: IDA Nemzetközi Fejlesztési Társulás, IFC Nemzetközi Pénzügyi Társaság, MIGA Multilaterális Beruházási Ügynökség.

A szervezetről számos – néha egymásnak ellentmondó – további részletet közölnek a vonatkozó lexikonok és kézikönyvek. A magyar Pedagógiai Lexikon is külön címszóban ismerteti a Világbankot mint fontos oktatásfejlesztési szervezetet.

Törölt: ellentmondó

Törölt: Világbankot

Törölt: .

Törölt: fontos

A Világbank megalapításának eredeti célja a világháborús pusztítások újjáépítése volt (innen a neve is).

A világháború a bennük részt vevő feleknek – különösen az európai hatalmaknak – mérhetetlen anyagi pusztítást jelentett, de nemcsak ezt. Anyagokat és erőforrásokat pazaroltak el ezekhez a pusztításokhoz, amellet a gazdaság bizonyos szektorai fokozatosan kiestek a termelésből. A világháborús károk mindezt együttvéve jelentették. A háborús emlékiratokban rendszeressé vált egy-egy katonai tevékenység költségeinek a megbecsülése és közreadása is.

Törölt: gazdaság

Ami azonban pusztulást jelentett az egyik oldalon, az meggazdagodásként jelentkezett a másik oldalon (a háborúk finanszírozóinál). Hiszen a világháború a haditermékek intenzív kereskedelmével és ezzel kapcsolatos pénzügyi tranzakciókkal (kölcönök nyújtása, eszközök lízingelése stb.) járt. Gazdagság és szegénység egyensúlytalansága a háború végére akadályozta a normális élet megindítását, a kereskedelmet és a piaci forgalmat. A világháborús helyreállítások tehát nem jótevény akciók voltak (még ha időnként így kommunikálták is őket). Súlyos gazdasági megfontolás állott mögött. Ezért volt szükség hozzá a pénzügyeket lebonyolító bankra.

Törölt: finanszírozóinál

Törölt: intenzív

Törölt: jótevény

Törölt: te

A Világbank nem egyszerűen egy volt a magánkézben lévő nemzetközi bankok között. Ahhoz, hogy a háborús újjáépítéshez járuljanak hozzá, olyan kölcsönökre volt szükség, amelyeknek a kamatai kisebbek, mint a pénzpiacon aktuálisan megszerezhetőek. (A kamatfizetés biztosítéka pedig az volt, hogy államok, kormányzatok vették föl, és nemzetközi szerződésben állapodtak meg a visszafizetésekről). Az olcsó kölcsönökért cserébe a Világbank feltételeket diktált a kölcsönök fölhasználására.

Törölt: nem

Törölt: kormányzatok

Törölt: k

A Világbank első, leglátványosabb akciója az európai újjáépítési program (Marshall-segély, 1948) volt. Ennek keretében épültek újjá azok a termelési kapacitások Németországban, Franciaországban, Nagy-Britanniában, Olaszországban stb., amelyeket a világháború során leromboltak. Európa újjáépítése az 1960-as évek elejére lezárult. Ettől az időtől kezdve a Világbank már nem elsősorban újjáépítésre nyújtott a kormányoknak kölcsönt. Új feladata a világ gazdasági fejlesztése lett (vagyis a volt gyarmati országok gazdasági fejlesztésének segítése és befolyásolása aszerint a minta szerint, amely Európa újjáépítése során egyszer már bevált).

Törölt: Franciaországban

Törölt: Franciaországban

Törölt: N

Törölt: időtől

Törölt: gyarmati

A második korszak: 1960-2000. Az 1960-as évektől kezdve alakult ki a Világbank ma ismert tevékenysége. Az új tevékenység kialakulása egybeesett a volt gyarmati országok felszabadulásával. Kialakult a fejlett és a fejletlen világ kettőssége, és ez nem esett egybe a politikai megosztottsággal.

A politikai szembenállást a korabeli politikai irodalom úgy jellemezte, mint Kelet és Nyugat szembenállását. A fejlett és fejletlen világ szembenállását viszont Észak és Dél különbségeként mutatták be. A Világbank új szerepe a fejlődés elősegítése lett, vagyis Észak egyre növekvő gazdagságának átcsatornázása Dél egyre növekvő szegénységébe. A cél most is a piac és a kereskedelem folytonosságának biztosítása, ezzel a volt gyarmati országok (a "harmadik világ") saját fejlődésének megindítása volt.

Törölt: .

Törölt: s

Törölt: országok

Kibővült a Világbank tevékenysége is. Az eddigi szolgáltatások mellett (kormányzati kölcsönök nagy beruházásokhoz) további programok társultak hozzá:

Törölt: tevékenységek

Törölt: tevékenységek

- gazdasági fejlesztési projektek tervezése, szervezése, irányítása és értékelése
- regionális fejlesztési szervezetek támogatása (Ázsiában, Afrikában, Óceániában, Latin-Amerikában)
- az oktatás beemelése a fejlesztés céljai közé.

Törölt: gazdasági

Az 1. ábra a Világbank tevékenységeit mutatja be (2003-as adatok), kölcsönei alapján. A Világbank kölcsöneit ebben az időben már jelentős részben nem közvetlen gazdasági fejlesztésekhez nyújtja, hanem az államigazgatás és az igazságszolgáltatás kiépítéséhez, a tömegkommunikáció kiépítéséhez, a pénzügyi szektor (bankrendszer)

fejlesztéséhez, egészségügyi és szociális célokra. Az összes kölcsönök egytizede pedig oktatásra fordítódik.

1. ábra: A Világbank kölcsöneinek megoszlása

A **Világbank oktatáspolitikája**. Az 1960-as évektől kezdve a kölcsönök egyre nagyobb része fordítódik oktatásügyre. Ez jól mutatja a Világbank növekvő oktatásügyi szerepvállalását is. A Világbank központi szervezetében megalakul a **Gazdaságfejlesztési Intézet (EDI)**. Az **intézet** eredeti feladata azoknak a kormánytisztviselőknek a képzése, akiknek a bank kölcsönt nyújt. Ennek az intézetnek válik a főadatává az oktatásügyi kölcsönök szakmai-tudományos háttérének a kimunkálása. Az EDI a korszerű oktatás-gazdaságtan egyik nemzetközileg kiemelkedő szakmai-tudományos műhelyévé válik.

- Törölt: z
- Törölt: a
- Törölt: é
- Törölt: inmtézet

A 2. ábrán azt mutatjuk be, hogyan növekedtek az **oktatásügyi** kölcsönök az 1960-as évektől kezdve a századfordulóig. A táblázatból megállapítható, hogy az újonnan nyújtott oktatásügyi kölcsönök negyven év alatt csaknem megháromszorozódtak. A Világbank a nemzetközi oktatáspolitiká egyik legfontosabb tényezőjévé vált (lásd a 3. ábrát).

- Törölt: oktatásügyi

2. ábra: Világbanki oktatásügyi kölcsönök

3. ábra: Világbanki oktatási projektek világszerte, 1999

Az **oktatásügyi** kölcsönök szakmai-tudományos feltételeit nemzetközileg elismert oktatás-gazdaságtani szakértők alakították ki. Arra törekedtek, hogy az **oktatás-gazdaságtan** új felismeréseit az oktatásügyi kölcsönökön keresztül elfogadtassák a kölcsönöket kérő kormányzatokkal. A kölcsönök megnövekedése pedig arra az időszakra esett (1980-as évek), amikor a neoliberais **gazdasáspolitiká** vált világszerte elfogadottá. A Világbank oktatáspolitikája a kölcsönvevő kormányzatok oktatáspolitikáját erőteljesen irányította a neoliberais oktatáspolitiká alkalmazása irányába.

- Törölt: oktatásügyi
- Törölt: oktatásgazdaságtan

- Törölt: gazdasáspolitiká

Amikor számukra ismeretlen helyzetekkel találkoztak, a Világbank szakértői a már ismert tényeket, illetve hazai tapasztalataikat "vetették be". A legtöbb fejlődő országnak az oktatás privatizálását ajánlották. (Mint korábban már említettük, az oktatásügyi privatizációban a fejlődő országok járnak elől, minthogy a fejlett országok nem kölcsönöztek a Világbanktól). Elsősorban az újonnan kiépülő oktatási, illetve nem hagyományos szinteken kezdődött meg a privatizáció (középfokú, érettségi utáni szakképzés, felsőfokú szakképzés). Az 1989-90-es fordulattól kezdve hasonló oktatáspolitikai stratégiát "**finanszíroztak** meg" a kelet-közép-európai országoknak is.

- Törölt: ik

- Törölt: az

- Törölt: finanszíroztak

A Világbank küldetésstudatát és önképét a XX. század végén ebben a mondatban foglalta össze: "Olyan világra törekszünk, ahol nincs többé szegénység!" A valóság ezzel szemben kiábrándító. A neoliberais oktatáspolitiká (tandíjak bevezetése, oktatásügyi privatizáció, a visszavonuló állam helyett "köztes szervezetek" kialakítása, PPP (vagyis magánberuházásokkal létesülő iskolák és diákotthonok stb.) a kölcsönző országokban súlyos társadalmi feszültségeket gerjesztettek. Hozzájárultak e társadalmak kettészakadásához szegényekre és gazdagokra. Ezért a XX. század végén a Világbank ismét oktatáspolitikai váltás elé került.

- Törölt: n

- Törölt: é

- Törölt: d

- Törölt: ,

- Törölt: ö

Egy 1995-ös tanulmányból – amelyet maguk a világbanki oktatásügyi szakértők készítettek – világossá vált, hogy számos tanulni valójuk van az oktatásügyi fejlesztési

kölcsön-nyújtási tapasztalataikból, illetve abból a politikából, amelyet e kölcsönök felvételekor feltételként szabtak. A kiadvány címe is ez: *Az oktatásügyi fejlesztési kölcsönök tanulságai*.

Törölt: ökből

Törölt: b

OECD

Az OECD alulnézetből. Az OECD a már többször említett *benchmarking* révén hat az egyes országok kormányzatainak az oktatáspolitikájára. Ezt rendkívüli statisztikai adatbázisa teszi lehetővé. Az OECD oktatási statisztikai adatgyűjtése és földolgozása jelenleg (2004) a világ legátfogóbb oktatásstatisztikai adatbázisát alkotja.

Az OECD székháza – akárcsak a budapesti Központi Statisztikai Hivatal székháza – egyáltalán nem ezt a benyomást sugallja. Sokkal inkább kifinomult gazdagságot tükröző, hagyományörző udvartartás székhelyének látszik. Az irodák azonban, amelyeket az OECD megfelelő részlegei Párizsban bérelnek, éppen erre valók: adatgyűjtésre, statisztikázásra, tervezésre és szakértésre. Bekerülni oda – akárcsak ideiglenesen is (a szakértőket határidőre szerződtetik) az oktatásügyi szakértők pályafutásának nemzetközi csúcsa.

Törölt: Dtatisztikai

Törölt: megffelelő

A *benchmarking* angol kifejezés, összemérést jelent. (Részletesebben lásd a kormányzatokról szóló fejezetben.)

Törölt: “

Törölt: ”

1947-61: Az első szakasz. Az OECD előtörténete szintén a második világháborúig, illetve az azt követő európai újjáépítésig nyúlik vissza. Az előd intézmény 1947-ben alakult azzal a céllal, hogy a Marshall-segélyt “levezényelje”.

Az Európai Gazdasági Együtműködési Bizottság (OEEC) 1947-ben alakult meg. Eredetileg az volt a célja, hogy az Egyesült Államokból Európába irányuló újjáépítési segélyprogramot megtervezze, megszervezze és lebonyolítsa. Ebből a célból a segélyt nyújtó szervezetet hozott létre, amelyet egy bizottság ellenőrzése alá helyezett. Ez a bizottság egyúttal kísérlet is volt egyfajta európai egyesítésre a világháborúban szemben álló felek között. Ezt a politikai szándékot (európai egyesítés) fölismerve a Szovjetunió és az általa megszállt kelet-európai államok nem fogadták el a segélyt. Az OEEC helyett 1948-ban szovjet irányítással megalakult a kelet-európai államok gazdasági kooperálását irányító KGST (Kölcsönös Gazdasági Segítségnyújtás Tanácsa).

Törölt: is

Törölt: kjooperálását

A Marshall-segély befejeztével az OEEC 1948 után tulajdonképpen feladat nélkül maradt. A politikai szándék továbbra is megvolt az európai országok valamilyen egyesítésére (különösen is a szovjet fenyegetés árnyékában), ehhez azonban már nem állt rendelkezésre a pénzügyi eszköz. Történetének ebben a második szakaszában az OEEC különböző gazdaságfejlesztési feladatokkal kísérletezett, hatása azonban csökkent. Az 1960-as évek elejére a szervezet a megszűnés határa jutott (feladatait más szervezetek vették át, különösen is a francia kezdeményezésre kialakuló Európai Gazdasági Integráció).

Törölt: á

Törölt: kialéakuló

1961-ben – a szervezet megmentésére és új orientációjára – az Egyesült Államok és Kanada is belépett. Az eredeti Európai Gazdasági Együtműködési Bizottság ezzel elvesztette európai jellegét, és átalakult Gazdasági Együtműködési és Fejlesztési Szervezetté (OECD).

1961-: A második szakasz. Az OECD indulásától kezdve a kormányok gazdaságfejlesztési politikáinak összehangolására törekedett. A XX. század harmadik harmadában, a “tudományos-technikai forradalom”-nak nevezett fejlődési szakasz idején az együttműködés, a kapcsolatok kiépítése és a politikák harmonizálása egyre több területen vált szükségessé. Az 1970-es években az OECD szervezete további alszervezetekkel bővült. Egyre több kormányzat jelentkezett belépésre az Európán kívül világ fejlett részeiből. Az OECD-hez tartozás diplomáciai presztízst, technikai segítséget és pénzügyi rangot is jelentett.

Törölt: –
Törölt: –
Törölt: gazdaságfejlesztési

Megalakult az OECD Fejlesztési Központja (1962), majd pedig a Nemzetközi Energia Ügynökség (1974). 1979-ben pedig Oktatáskutató és Innovációs Központot hoztak létre. Ezzel az OECD oktatáspolitikai “aktorrá” is vált, amennyiben a tagországok kormányzatainak oktatáspolitikáját is befolyásolni kezdte.

Törölt: kormányzat
Törölt: a világ
Törölt: presztízst
Törölt: rangiot
Törölt: Fejlesztési
Törölt: Nemzetközi
Törölt: R

Az 1989-90-es fordulattól kezdve (részben azt elő is készítve) a közép- és kelet-európai országok sorban jelentkeztek felvételre az OECD szervezetébe. Ezzel az OECD valóban a világ legfejlettebb államainak szervezetévé vált (2004: 23 tagállam).

Az OECD céljaival, tevékenységeivel és eredményeivel a hivatkozott közgazdasági kézikönyvek foglalkoznak. A Pedagógiai Lexikon is tartalmaz címszót az OECD-ről (a címszó az OECD oktatásügyi szerepvállalásával is foglalkozik). Az OECD-t mint pedagógiai tényezőt az összehasonlító pedagógiai kézikönyvek is bemutatják (Daele, 2001, Bábosik 2002).

Törölt: .
Törölt: ...

Az OECD oktatáspolitikájának azonban a legátfogóbb történetét “részt vevő megfigyelőként” a szervezet legismertebb oktatásgazdája, George Papadopoulos írta meg (Papadopoulos 1994). Ő az OECD oktatáspolitikájának történetét a következőképp tagolja: a kezdetek (az 1950-es évek); az “aranykor” (az 1960-as évek); a reformok kora (az 1970-es évek első fele); “új kiegészítés” a társadalommal (az 1970-es évek második fele); a gazdasági recesszió következményei (az 1980-as évek első fele); a szerkezeti változások kora (az 1980-as évek második fele).

A kilencvenes évek végén elkezdődött az OECD-n belül a szervezeti változásokat is magával hozó reformfolyamat. A reform egyik legfontosabb célja az OECD tevékenységét közelebb vinni a tagállamok elvárásaihoz, szakmapolitikai stratégiai céljaihoz. A folyamat megalapozását szolgálja a *Nicholson-jelentés*. A folyamat eredményének tekinthető többek között az önálló oktatási igazgatóság létrehozása.

Az OECD oktatáspolitikája. Az OECD azzal szólt és szól bele a tagországok oktatáspolitikájába, hogy összehasonlíttja adottságaikat és eredményeiket másokéival. Ehhez a tevékenységéhez egyrészt összehasonlítható mutatókra volt szükség, másrészt pedig olyan értékekre, amelyeket valóban össze lehetett hasonlítani. Az OECD e tevékenységével a hagyományos összehasonlító pedagógia (oktatásügyi komparatiztika) új dimenziókat nyert.

Az OECD nem-kötelező ajánlásokat küld meg a tagállamoknak. Ezzel az OECD a nemzetközi összehasonlító értékelések új korszakát nyitotta meg. A nemzetközi összehasonlítások ebben az új korszakban statisztikai adatgyűjtésekre, ún. indikátorokra, illetve nemzetközi fölmérésekre alapozódnak (lásd alább). Miközben adatokat gyűjtenek, indikátorokat alakítanak ki és nemzetközi fölméréseket készítenek elő, az OECD illetékes intézményében tudományos munka folyik. A cél nem

egyszerűen az összehasonlítás, hanem az összehasonlításokon keresztül a nemzeti oktatáspolitikák befolyásolása.

Az összehasonlításhoz olyan mutatókat (*indikátorok*) kellett kidolgozni, amelyek segítségével az eltérő oktatási rendszerek (és oktatáspolitikák) egyáltalán összevethetővé váltak. Korábban az egyes oktatási rendszerek a nemzetállamok identitásának kifejeződései (is) voltak; a nemzeti önállóság kialakulásával alakultak ki. Egyik törekvésük tehát az elkülönülés és az egyediség volt (más tankönyvek, tantervek, tanítási anyagok; a mindenk*ori* államigazgatáshoz illeszkedő irányítási rendszerek; eltérő nevelésfilozófiák és kormányzati ideológiák). Most azonban az összehasonlíthatóság érdekében közös mutatókká kellett átalakítani az eltérő oktatásügyi valóságokat tükröző oktatásügyi statisztikákat.

Törölt: összehasonlítás

Törölt: összehasonlíthatókká

Törölt: é

Az oktatásstatisztikai harmonizációt két fontos eszköz szolgálja: az UNESCO, OECD, és Eurostat egyesített kérdőíve (UOE) és az ISCED. Egyik sem pusztán OECD kezdeményezés, a kezdeti szakaszban (az 1970-es évek közepe) az UNESCO játszott ebben úttörő szerepet.

• Az OECD CERI első nagy eredménye a *Handbook of Educational Indicators* (Az oktatásstatisztikai mutatók kézikönyve) volt. Ez a kézikönyv nemcsak magukat a mutatókat tartalmazta, amelyeket a további nemzetközi összehasonlításokra alkalmazni akartak. Tartalmazta egyúttal azokat az elméleti és statisztikai megfontolásokat is, amelyek egy-egy javasolt indexben összesűrűsödtek. Azokat a vizsgálati eredményeket, amelyek következtében a szakértők egyik vagy másik indexet alkalmazásra javasolták. A statisztikák nemzetközi összehasonlíthatóságának egyik példája a különböző iskolarendszereket összehasonlító ISCED (részletesebben lásd a közoktatás átalakulásáról szóló részben).

Törölt: n

Törölt: aé

• A második, látványos eredmény az OECD oktatásügyi adatbázisának kialakítása. Ennek alapján készült el és adják ki folyamatosan az *Education at a Glance* (Pillantás az oktatásra) című kiadványt. Ebben a kiadványban – illetve a mögötte álló OECD oktatásstatisztikai adatbázisban) a tagországok szakértői megtalálhatják saját oktatásügyük és oktatási rendszerük “helyezését”. Az adatbázis elérhető részeiben pedig maguk is folyamatosan készíthetnek további, eddig nem közölt összehasonlításokat. Ezt a munkát az teszi lehetővé, hogy a részt vevő országok szakértői együttműködve “töltik föl” adatokkal az OECD oktatásstatisztikai adatbázisát.

• A harmadik, igen hatékony eszköz az oktatáspolitikai befolyásolásra az OECD oktatásügyi országtanulmányai. Ezek az országtanulmányok monografikus földolgozásban egy-egy állam oktatásügyét tekintik át egységes, egymással összehasonlítható szerkezetben. (Újabban egy-egy oktatáspolitikailag fontos témát tematikusan is áttekinthetnek.) Az, ami bennük olvasható, magyarázatul szolgálhat a statisztikai adatok adott alakulásának; egyben fejlesztési irányokat is javasolnak. (Az 1989/91-ben jelentkező kelet-közép-európai országok országjelentéseiben az ebből a régióból érkező szakértők, így például magyarországi szakértők is részt vettek.)

Törölt: oktatásügyi

Törölt: monografikus

Törölt: Az országtanulmányokat nemzetközi szakértő csoportok készítik le.

Törölt: jjelentkező

A *peer review* (egymás kölcsönös értékelése) az OECD kedvelt eljárása. Az ország- és tematikus tanulmányok elkészítésének folyamata a következő (1990-2000 fordulóján): nemzeti jelentés - OECD látogatás – a látogató csoport jelentése - vizsgált ország illetékeseinek reagálása – ajánlások közös megfogalmazása.

Az elmondott eszközök nemcsak az országok oktatáspolitikájának összehangolására szolgálnak. Egyben erőteljes eszközök arra is, hogy az OECD által jóváhagyott információk és kiadványok az egyes kormányok oktatáspolitikai célkitűzéseit is befolyásolják.

Törölt: szolgálnak

Törölt: l

PISA. Az OECD oktatáspolitikai szerepvállalása a PISA-vizsgálatokkal új szakaszába lépett. Míg az előzőekben említett statisztikai adatokat a tagállamok országai szolgáltatották – az OECD szakértők földolgozták és csoportosították őket –, addig a PISA-vizsgálat nem a kormányzatoktól származó adatgyűjtéseket tartalmazza, hanem a neveléstudományi szakemberek adatgyűjtéseit. A PISA-vizsgálat alapegysége – az, akire (vagy amire) a vizsgálat irányul – nem egy-egy állam oktatásügye vagy oktatási rendszere, hanem a különböző oktatási rendszerekben, különböző típusú iskolákban tanuló 15 éves fiatalok. A PISA-vizsgálat során az OECD a kormányok “mögé” is betekinthez a teljesítménymérő tesztet kiegészítő tanulói és igazgatói kérdőívek segítségével.

Törölt: ő

Törölt: típusú

A PISA-vizsgálat (*Programme for International Student Assessment*) eredete az 1960-as évekre nyúlik vissza. Nemzetközi összehasonlító adatgyűjtéseket a tanulók tanulmányi teljesítményeiről sztenderdizált eszközzel (kérdőív, tesztlap) ekkor indítottak először (matematika vizsgálat tizenkét országban a már többször említett T. Husén és N. Postlethwaite vezetésével, 1964). E vizsgálat összefoglaló eredményei magyarul is megjelentek (Báthory 1971). A nemzetközi összehasonlításban használt neveléstudományi módszertan jóval régebbi. Már az 1940-es években alkalmazták a chicagói egyetemen az alapképzésben részt vevő hallgatók teljesítményvizsgálatára (Bloom).

Törölt: nemzetközi

Törölt: ...

Törölt: é

Ebből az első kísérletből nőtt ki az IEA (Nemzetközi teljesítményértékelési Szövetség). Az IEA-vizsgálatok az 1970-es években túlépték az országhatárokat és a nemzetközi politikai megosztottságot. Egy időben a kezdeményezést az UNESCO vette védnökség alá. A vizsgálatban Kelet-Európából először Magyarország vett részt (1968). A vizsgálatok időről-időre megismétlődnek, és jelenleg is tartanak. Ezeknek a vizsgálatoknak az a jellegzetességük, hogy a bennük részt vevő oktatási rendszerek tanulóinak iskolai teljesítményeit hasonlítják össze (vagyis olyan kérdéseket tesznek föl, amelyekre a válaszokat megtanulták az iskolában).

Törölt: international Evaluation of Educational Achievement ?

Törölt: é

Törölt: t

- Az OECD PISA-vizsgálata az IEA módszertanára épül. Kezdeményezőit többek között az vezette, hogy az IEA-vizsgálatok eredményeit számos nemzetközi szervezetben úgy kezdték használni, mint az oktatási rendszerek eredményességének a mutatóját (minél többet teljesítettek a tanulók egy-egy tárgyban, annál eredményesebben tanították meg őket az adott iskolarendszerben; természetesen miután a nem iskolai befolyásoló tényezők hatását statisztikailag már “kiszűrték”).

Formázott: Felsorolás és számozás

Törölt: el

Törölt: eredményesebben

Az összefüggés az IEA és a PISA vizsgálatok között a részt vevő személyek köréből is kikövetkeztethető. Az IEA egyik egykori vezetőjének a tanszékén készültek el a PISA első elgondolásai. Ők dolgozták ki a statisztikai adatfeldolgozás elveit is. A PISA elgondolásának kialakítása az 1990-es évek második felében kezdődött. Az első PISA-vizsgálatot 2000-ben hajtották végre, a másodikra 2003-ban került sor.

A PISA-t más, hasonló kezdeményezések előzték meg (felnöttek kompetencia vizsgálatok). Akiket ezekben a vizsgálatokba bevontak, nem tartoztak a kormányzatok kompetenciájába (s ezért az eredményeket nem is lehet feltétlenül a kormányzatok oktatáspolitikájára vonatkoztatni). A PISA ezzel szemben a tanuló ifjúságra irányult.

Törölt: m

Törölt: kormányzatok

Törölt: kompetenciájába

Törölt: irányult

Eredményeiből – még ha nem iskolai tanulmányi eredményességet mértek is vele – a kormányzatok oktatáspolitikájára lehet következtetéseket levonni.

- *A PISA-vizsgálat “filozófiája” azonban eltér az IEA alapelveitől. Az IEA iskolai teljesítményeket mér, míg a PISA képességeket, készségeket, azaz kompetenciákat. A PISA szakmai nyelvén ezek a kompetenciák adják ki a matematikai, természettudományos “írni-olvasni tudást” (azaz a matematikai, természettudományos stb. műveltséget).*

Formázott: Felsorolás és számozás

Törölt: teljesítményeket

Ez az elvi döntés eredetileg azért volt szükséges, mert a részt vevő országok oktatásügyi vezetői húzódoztak tanulóik teljesítményeinek nemzetközi nyilvánosságra hozásától. Inkább azt javasolták, hogy a PISA olyan kompetenciákat mérjen, amelyek minden matematikai, természettudományos stb. tanterv követelményeihez szükségesek. Ebből a kényszerből később neveléstudományi elv lett.

Törölt: szükséges

Törölt: teljesítményeinek

Törölt: természettudományos

- *A PISA-vizsgálat szokatlan eredményekkel járt. Olyan országok, amelyeknek a tanulói eddig rendszerint jó eredményeket értek el az IEA fölmérésekben, a PISA-vizsgálatban hátrányba kerültek. Olyanok kerültek előnybe, amelyek az eddigi mérések alapján erre jó eséllyel nem számíthattak.*

Formázott: Felsorolás és számozás

A 4.-6. ábrán az első PISA-vizsgálat néhány összefoglaló eredményét mutatjuk be. Jól kivehető az országok sorrendjének szokatlansága. Németország például, amelyet a kontinentális oktatási rendszer egyik modelljeként szokás említeni, itt számottevően hátrányba szorult az atlanti rendszerekkel szemben. Ez általában is igaz: a PISA-vizsgálatban az atlanti rendszerek láthatóan jobban “teljesítenek”, mint a kontinentálisak. (Magyarország eredményei a németországi tanulókéhoz esik közel.)

Törölt: i

4.-6. ábra: PISA-vizsgálatok eredményei.

- *A PISA-vizsgálat oktatáspolitikai hatása megdöbbentő volt. Az érintett kormányok közül számosan (pl. Németország, Franciaország) valóságos politikai kampányt kezdeményeztek, hogy oktatáspolitikai lemaradását értelmezzék, illetve behozza. Az érintett országokban a PISA a média címlapjára került. A közvélemény kezdte megismerni az OECD nevét és ismerkedett a PISA vizsgálatokkal.*

Formázott: Felsorolás és számozás

A további szakmai hatások természetesen még jelentősebbek. A PISA igen tanulságos minden részt vevő ország szakértői számára, részben hatalmas adatbázisa miatt, részben pedig alkalmazott módszertana miatt. Fontos tanulsággal jár a tantervek tervezőinek is, mert rámutat a tantárgyközi kompetenciák jelentőségére a tanulók teljesítményeiben. További várható hatása a tantervi tervezés szemléletének és módszereinek a közeledése az egyes OECD-országokban. Egy sajátos kutatási kihívása az, hogy miért teljesítettek gyöngébben a kontinentális rendszerekben tanulók az atlanti rendszerekben tanulóknál. E kérdés megválaszolására további nemzetközi összehasonlító kutatások szerveződtek. E kutatások egészen az osztálytermekben dolgozó tanárok módszertani kultúrájának összehasonlításáig jutottak el.

Törölt: m

Törölt: n

Törölt: juotttak

Törölt: (pl. videós kutatás!).

UNESCO

Az UNESCO alulnézetből. Az UNESCO a felvilágosítás és az ismeretterjesztés révén hat a kormányzatok oktatáspolitikájára. Az UNESCO elegáns emblémája (görög templom) az európai kultúra értékeit sugározza a világnak (különösen azoknak, akik még nem részesültek

benne). Ezt a szervezetet kifejezetten azért hozták létre, hogy a világ oktatási, tudományos és kulturális tevékenységét “irányítsa”.

Ezt fejezi ki az UNESCO palotája Párizsban, a világ (egykori) kulturális fővárosában. Pár lépésnyire nyugszik Napóleon, és ha kilépünk az UNESCO központjából, pillantásunk egyenesen az Eiffel-toronyra esik. Párizsi légi felvételeken is ez a kettő dominál: az Eiffel-torony és az UNESCO-palota Y-alakú modern tömbje. Zászlóerdejével nem annyira szolgálatot tükröz, mint inkább dicsőséget és nagyságot. Az oktatás és kultúra dicsőségét? A nemzetekét? Vagy a szervezetnek otthont adó Párizsét?

Törölt: Napoleon

Az UNESCO-palota szorgos hivatalnokok ezreinek ad munkahelyet, akik – francia módra – reggel későn kezdenek, és délután későn végeznek. A hivatalos óra elérkezteivel sötétbe öltözött hivatalnokok (férfiak: öltöny, nők: kosztüm) sietnek és állnak sorban a főkapunál, nehogy elkéssenek. Aztán ha bent vannak, kezdődhet a terefere.

Törölt: a terefer

1945-1970 körül: az UNESCO nagy korszaka. Az UNESCO (*United Nations' Educational, Scientific and Cultural Organisation*) az ENSZ szervezete. Ez a nemzetközi szervezet is a második világháborúhoz és az azt követő korszakhoz kötődik. Azért hozták létre, hogy az újjáépítést az oktatásügyben, a tudományos és kulturális életben is véghez vigyék. A létrehozók (főként a franciák) törekvése az volt, hogy az UNESCO a világ oktatásügyi, tudományos és kulturális “minisztériumává” váljék.

Törölt: l

Az UNESCO-t az ENSZ-tagállamok 1945-ben alapították meg Londonban és 1946-ban Párizsban szerveződött meg. Eredetileg tevékenységét az oktatásügyre, a természettudományos kutatásra, a humán és társadalomtudományokra, valamint a kultúrára terjesztette ki. Ezeket a területeket az UNESCO-palotában főigazgató-helyettesek és adminisztratív apparátusaik képviselik. Az UNESCO hivatalát (a végrehajto testületet) főigazgató irányítja.

Törölt: ENSZ-tagállamok

Törölt: .

Törölt:

Törölt: adminisztratív

Az UNESCO szervezeti fölépítése elvileg a következő. Az ENSZ tagállamai és társult államai közgyűlést tartanak; ez az UNESCO legfelső döntéshozó szerve. Döntéseit a hivatal – UNESCO-nyelven a “főhadiszállás” – hajtja végre. Az UNESCO hivatalának regionális hivatalai és központi háttérintézményei vannak. Legfontosabb oktatásügyi háttérintézményei az alábbiak:

Törölt: ENSZ

- *Nemzetközi Nevelésügyi Iroda, Genf.* Az intézményt még Piaget alapította, eredetileg összehasonlító pedagógiai kutatásokra. Később vette át az UNESCO. Szokták az UNESCO könyvtárának is tekinteni.

Törölt: é

Törölt: é

- *Nemzetközi Pedagógiai Intézet, Hamburg.* Az UNESCO és Németország (kezdetben Nyugat-Németország) közös fönntartásában. Eredetileg a német összehasonlító pedagógia központi intézménye; újabban a felnőttoktatással foglalkozó UNESCO-intézmény.

- *Európai Felsőoktatási Központ, Bukarest.* Az intézmény alapításának célja egy új oktatási terület, a felsőoktatás áttekintése, összehangolása és befolyásolása.

- *Nemzetközi Oktatástervezési Intézet, Párizs.* Az UNESCO legnagyobb oktatásügyi “projektje”, a kormányzatok oktatáspolitikájának befolyásolására.

Törölt: é

Az első időszak nagy projektje az alfabetizáció volt. Azt tűzte célul maga elé, hogy megtanítsa a világ analfabétáit írni-olvasni. Ez a célkitűzés mindmáig az UNESCO egyik nagyratörő célja.

A 7. ábrán az analfabétizmus megoszlását mutatjuk be 1975-2000 között. A statisztika egyértelmű emelkedést mutat. Az írástudatlanság fől számolását azonban – a nemzetközi kritikák szerint (Myrdal, 1974) – lefékezi a világ népességének demográfiai robbanása, az agrárválás és a gyöngye kormányzatok.

7. ábra: Az írástudatlanság megoszlása

1970 után: Válság és útkeresés. A nagy szervezetek történetében szokásos módon az UNESCO központi adminisztrációja fokozatosan átvette a kezdeményezést. Ő szervezte és hívta össze a közgyűlést, ajánlotta a közgyűlésnek a megfelelő döntéseket, szakértői pedig világosabban láttak prioritásokat, mint a tagállamok kormányzatai. Az UNESCO apparátusával együtt költségvetése is megnövekedett. A gyarmati országok fől szabadulásával és belépésükkel az ENSZ-be az UNESCO-ban is meghatározó szerepet kezdtek betölteni a harmadik világ politikusai, hivatalnokai és szakértői.

Törölt: ,

Törölt: ENSZ-be

Ezeket a változásokat személyében és tevékenységében is kifejezte az UNESCO nagy szabású főigazgatója, M^B Bow. Döntései és választásai azt eredményezték, hogy más kultúra – értékek és kapcsolatok – is megjelent a nemzetközi kultúrpolitikában, mint amelyre az UNESCO-t eredetileg alapították.

Az UNESCO szervezeti válsága azzal következett be, hogy 1984-ban az Egyesült Államok, azt követve pedig Nagy-Britannia (1985) felfüggesztette a szervezetben a tagságát. Ezzel a központi hivatal megbénult, mert elvesztette eddigi költségvetési forrásainak több mint a negyedét. Az 1980-as évek a válság évtizede az UNESCO történetében.

Törölt: é

Törölt: o

Az 1989/90-es fordulat tovább bizonytalanította az UNESCO helyzetét. Megszűnt a politikai szembenállás Kelet és Nyugat között, és ezzel elveszett az UNESCO politikai közvetítő szerepe is. Az 1990-es évtized az útkeresés évtizede.

Törölt: Nyugat

- Új prioritásokat fogalmaztak meg (1990)
- új területeket vontak be az UNESCO tevékenységébe (információ és kommunikáció technológia)
- átszervezték az UNESCO központi hivatalát és háttér szervezeteit (1999)

Törölt: rü

E változtatásokra hivatkozva – valamint a megváltozott világpolitikai helyzetre tekintettel – az USA és Nagy-Britannia 2003-ban ismét aktivizálta tagságát.

Törölt: é

Az UNESCO oktatáspolitikája. A kormányzati oktatáspolitikákra leginkább az UNESCO háttér intézményei lehetnek hatással. Közülük kiemelkedik a párizsi Nemzetközi Oktatástervezési Intézet, amelyet egyenesen a kormányzati oktatáspolitikák befolyásolására hoztak létre. A kormányzati oktatáspolitikákat kiadványaival, konferenciáival, tanfolyamaival és szakértőivel befolyásolja.

Törölt: é

A Nemzetközi Oktatástervezési Intézetet (IIEP, *International Institute for Educational Planning*) 1961-ben alapították. Alapító igazgatója az amerikai oktatásgazdász, Philip

Coombs volt. Önálló irodaépülete – benne könyvtár, nyomda, kiadó – Párizs egyik lelegegánsabb negyedében áll. Ez az intézet képviseli az oktatás-gazdasági megközelítést az UNESCO oktatáspolitikájában.

Alapítása idején a központi oktatástervezés az oktatásgazdászok és az oktatáspolitikusok nagy vállalkozása volt. Mögötte a Kennedy-kormányzat állott. E kormányzatot azok a harvardi közgazdászok támogatták (pl. J. K. Galbraith), akik az állami szerepvállalást szorgalmazták a világszegénység fölszámolásában. A kor, amelybe az ilyen vállalkozások beleillettek, az 1960-as évek első fele, a nyitások és világpolitikai szerepvállalások korszaka (amely a vietnami háborúba és a Kennedy-gyilkosságba torkollott).

Az UNESCO Nemzetközi Oktatástervezési Intézetének eredeti feladata az volt, hogy ezeket a kormányzati intézményeket összefogja. Ezt a célt szolgálták már említett kiadványai, tanfolyamai és szakértői kiszállásai is.

Ennek a tevékenységnek a “bibliája” Philip Coombs könyve lett, Az oktatás világválsága. “A válság leküzdésére akkor kerülhet sor, ha kiegyensúlyozott nemzeti és nemzetközi stratégiák jönnek létre... E stratégiáknak a közvetlen taktikai szükségletektől az öt-, tíz – és húszéves távlati célok irányába kell tolniuk. Ha nem dolgozunk ki ilyen stratégiát, a másik alternatíva a veszélyekkel teljes oktatási jövő...” (Coombs 1971, 171).

Törölt: z

Törölt: alternativa

A könyv igen nagy hatással volt elsősorban a harmadik világ oktatási szakértőire. A “második világ” (a Szovjetunió és szövetségesei) elutasították ugyan a “világválságot” mint a tőkés társadalom jellegzetes tünetét. Coombs könyvét azonban lefordították és oktatáspolitikusaikkal elolvastatták.

Törölt: könyvté

A központi oktatástervezést – amely a szakértők kezébe tette volna le az oktatáspolitikai alakítását (a kormányzati tisztviselők kezéből) – az 1980-as évek neoliberális oktatáspolitikája elmosta. Az UNESCO törekvése - hogy a kormányzatok oktatáspolitikáját központi szakértéssel és az állami tervezéshez nyújtott segítséggel befolyásolja – zsákutcába jutott. Mint oktatáspolitikai szereplő az UNESCO fokozatosan háttérbe szorult az OECD-vel szemben. Az UNESCO hivatalának figyelme – e folyamatok következtében is – elsősorban a volt gyarmati országok felvilágosítására összpontosult.

Törölt: kormányzati

*

Törölt: Coombs második könyve*

A nemzetközi szervezetek ugyancsak belépnek az oktatáspolitikát befolyásoló “aktorok” közé. A XX. század harmadik harmadának folyamán egyre fontosabbak lesznek a nemzeti oktatáspolitikákban is, esetenként pedig felül is írják az egyes kormányok döntéseit.

Oktatáspolitikai szerepvállalásuk két jellegzetes fajtáját láttuk kirajzolódni a példaként kiválasztott nemzetközi szervezetek kapcsán. Az egyik eszköz az oktatáspolitikai befolyásolására a pénz (újraépítési, illetve fejlesztési segélyek és kölcsönök formájában). Az oktatáspolitikai, mint a gazdaságfejlesztés eszköze még akkor is hasznos megközelítésnek bizonyult, amikor nem pénz társult hozzá, hanem csak egyszerűen nemzetközi összemérhetőség.

Törölt: k

Törölt: sgeélyek

Törölt: oktatáspolitikai

Az oktatáspolitikai szerepvállalás másik jellegzetes fajtája az oktatásnak (kultúrának, tudománynak) mint modernizációs, civilizációs, felvilágosító tevékenységnek a képviselője. Ezt a tevékenységet – amely a francia fölvilágosodásra vezethető vissza, és amely jellegzetesen kontinentális európai – eseteink közül az UNESCO képviselte leginkább. Azonban úgy tűnik, hogy az oktatás, mint magánvaló érték – amely központi döntésekre és tervekre vár – kevésbé hatásos, mint a gazdaságból kiinduló oktatáspolitikázás.

Törölt: oktatáspolitikai

Törölt: o

Törölt: fajtája

Törölt: o

Törölt: oktatás

Törölt: f

Hivatkozások

Bábosik I.-Kárpát A. (szerk.): Összehasonlító pedagógia: a nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái. Budapest: Books in Print, 2002.

Báthory Z. (szerk.): Tudásszintmérés világszerte. Budapest: Tankönyvkiadó, 1971.

Törölt: Báthory Matek vizsgálat

Coombs, P. H.: Az oktatás világválsága. Budapest: Tankönyvkiadó, 1971.

Daele, H.: Összehasonlító pedagógia. Debrecen: Kossuth Egyetemi K., 2001.

Higher Education: The Lessons of Experience. Washington D. C.: World Bank, 1995.

Törölt: Világbanki kiadvány 1995

Myrdal, G.: Korunk kihívása, a világszegénység. Budapest: Gondolat, 1974.

Papadopoulos, G.: Education 1960-90: The OECD Perspective. Paris: OECD, 1994.

Pierce, D. W.: A modern közgazdaságtan ismerettára. Budapest: Közgazdasági Kiadó, 1993.

Törölt: modern

Samuelson, P. A.: Közgazdaságtan. Budapest: Közgazdasági, 1976.

Törölt: közgazdaságtan

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics. Paris:OECD, 2004.

Ajánlott irodalom

Education at a Glance. Paris: OECD, 2004.

Forgács A-Loboda: Az Európai Unió és az oktatás. Budapest: Press Publica, 2003.

Halász G.: Az OECD Magyarországon. *Educatio*, 1993/3, 574-577. o

Johnstone, J. N. Indicators of Education Systems. Paris: UNESCO, 1981.

Iván G.: Világbank. In: Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon III.* Budapest: Keraban, 1997., 639.

Kovács K.: UNESCO. In: Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon III.* Budapest: Keraban, 1997., 595.

Kovács K.: OECD. In: Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon III.* Budapest: Keraban, 1997., 12.

Vári P. (szerk.): PISA vizsgálatok 2000. Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2003.

Törölt: PISA-könyv (Vári szerk)

Ábrák:

1. ábra: A Világbank kölcsöneinek megoszlása
2. ábra: Világbanki oktatásügyi kölcsönök
3. ábra: Világbanki oktatási projektek világszerte, 1999
- 4.-6. ábra: PISA-vizsgálatok eredményei.
7. ábra: Az írástudatlanság megoszlása

Oktatási rendszerek

Könyvünk negyedik része az oktatásügyi komparatiztika (összehasonlító neveléstudomány) hagyományát követve az oktatási rendszerekről szól. Valaha, a pedagógiai komparatiztika kezdeteinél ez volt a nemzetközi leírások és összehasonlítások tulajdonképpeni – majdnem hogy kizárólagos – terepe. Mára megváltozott körülöttünk a világ. Az oktatásügyek megváltozása egyre gyorsabb és gyorsabb, mert a politikusok alkalmazkodni igyekeznek a nemzetközi trendekhez és az oktatáspolitikai divatokhoz. Hihetetlenül gazdaggá vált az információs környezet is: elvileg bárki bármikor naprakészen megtekintheti egy-egy adott oktatásügyi rendszerét és aktuális problémáit.

Mi a feladata ilyen körülmények között az oktatásügyi komparatiztikának? Egyrészt a háttérinformációk begyűjtése és feldolgozása a döntéshozóknak; olyan háttérinformációké, amelyeket hivatalos úton nem lehetne beszerezni, de amelyek fontosak ahhoz, hogy a nemzeti döntéshozók fölmérhessék partnereik valódi szándékait és tartalékait. A komparatiztikának ez a vonulata jórészt szakértői munka, mert olyan hálózat kell hozzá, amelyben a különböző oktatásügyek szakértői egymást támogatva folytatják háttérelmzéseiket a mindenkori döntéshozók aktuális igényeitől függetlenül is.

Az összehasonlító neveléstudomány tennivalója másrészt az oktatási rendszerek „logikájának” - nevelésszociológiai nyelven szólva a „kultúrájának” - a kiszűrése. Vagyis azoknak a tartós együtthatóknak a keresése, amelyek az oktatási rendszereket tipikussá tehetik. Ez segít ugyanis abban, hogy hosszabb távon ki lehessen számítani az oktatási rendszerek változásait, illetve a bennük dolgozó, őket reformáló oktatáspolitikusok valódi lehetőségeit. Nem az egyes oktatási rendszerek részleteinek megismerése a főadat többé, hanem azoknak az okoknak a föltárása, amelyek miatt egy-egy oktatási rendszer olyanná válik, amilyen.

Nem is oktatási rendszerekkel foglalkozunk tehát ebben a részben, hanem a történeteknek, tradícióknak és kultúráknak olyan köreivel, amelyek miatt az oktatási rendszerek egyik típusa elkülönül a másiktól. E relatív elkülönüléseket az oktatási rendszerek két típusában fogjuk leírni. Az egyik típust kontinentális rendszernek, a másikat pedig atlanti rendszernek nevezzük.

A kontinentális rendszer – lényegében az európai országok oktatásügye – a felvilágosodás, a francia forradalom és a napoleoni korszak eredményeképp alakult olyanná, mint amilyen ma is. Azok a rendszerek, amelyeket ebbe a típusba sorolunk, lényegében a napoleoni háborúk során, annak következtében alakult ki. Ezeknek az oktatási rendszereknek a középpontjában a klasszikus középiskola állott, amely a központi államapparátus hivatalnoki intézményéből az elmúlt két évszázadban fokozatosan az egész közoktatás meghatározó intézményitípusává vált. A kontinentális oktatásügyben minden, ami történt, a klasszikus középiskolára tekintettel történt. Ezért ennek az intézményitípusnak az átalakulása – megváltozott helye és funkciója a társadalomban – megindította és magával rántotta az oktatásügy egészét a változások sorozatába.

Az atlanti rendszer – lényegében az angolok és amerikaiak által kialakított vagy továbbítetett oktatásügy és oktatáspolitikája – mintegy „kimaradt” az európai felvilágosodás sodrából. Intézményei és funkciói a felvilágosodás hatásaitól függetlenül fejlődött tovább, hogy mára a kontinentális rendszer jól megkülönböztethető alternatíváját jelentse. Ennek a rendszernek a

középpontjában – a kontinentálistól eltérően – a népiskola állott, amelyet a helyi közösségek hivatottak megalapítani és fenntartani. Az oktatásügy nem a közigazgatás mintájára épült ki, hanem a helyi intézmények hálózataként. A kormányzatok szerepe az oktatáspolitikában éppúgy gyöngye és törekény, mint ahogy a társadalompolitikában és a gazdaságpolitikában is az. Nem a kormányzatok koordinálják a gazdasági, társadalmi és oktatásügyi folyamatokat, hanem a gazdasági erők (magyarán a tőke és a vállalkozások). Így az atlanti típusú rendszerekben sokkal nagyobb szerep jut a kormányzati oktatáspolitikán kívüli erőknek, és sokkal nagyobb a szerepe diáknak és szülőnek is abban, ami az egyes iskolákban végbemegy.

Az oktatásügy e két történetileg eltérő szerveződése – oktatásügyi és irányítási kultúrája – eltérően hatott mindenütt, ahová eljutott. A holland-angolszász gyarmatosítás során sem a kormányzatok lettek a meghatározók a gyarmatok oktatásügyének kiépítésében (vagy átalakításában), hanem a gazdasági érdekek. Ezek az érdekek a kereskedelem és a piac erőivel fűzték és fűzik az egykori brit birodalom tagjait egymáshoz – míg az oktatásügy megmaradt (lesüllyedt) a helyi kormányzatok szintjére. Ezt a sajátosságot tartják ma is sokan a brit birodalom (illetve az angolszász gyarmatosítás) legfontosabb következményének. Politikai függetlenedésük után helyi értelmiségük mintegy importálta a brit politikai rendszereket, s ezek tartósabbaknak bizonyultak, mint más, volt gyarmati országok politikai rendszerei.

A francia gyarmatosítás – amelynek csúcspontja mintegy fél évszázaddal később következett be – ettől eltérően egyfajta „intézményi gyarmatosítás” volt. Abban az értelemben, hogy politikát, kormányzatot és kultúrát is exportált a meghódított társadalmakba (ezt diktálta többek között a felvilágosodás). A főlzabadulás során ezek az intézményi (kormányzati, politikai, kulturális és oktatásügyi) kapcsolatok is elvesztek, és ez sérülékenyebbé tette a harmadik világnak ezt a részét.

A harmadik világ oktatásügyének tanulmányozása persze bonyolultabb kérdés ennél. Annyi azonban bizonyosnak látszik, hogy a két versengő oktatásügyi hagyomány másként és másként befolyásolja oktatáspolitikusaik politikai mozgásterét. Kölcsönözni egymástól sokkal egyszerűbb akkor, ha két rendszer azonos típusba tartozik (mint pl. a közép-európai vagy a dél-európai oktatási rendszerek). Bonyolultabb és kevésbé szerencsés dolog az atlanti rendszer egy-egy sikeres gyakorlatát vagy technikáját átültetni a kontinentális rendszer keretei közé. Pedig napjainkban ez a valódi kérdés. A nemzetközi szakértők ilyen tanácsokat adnak, a nemzeti oktatáspolitikusok pedig – a globalizációra hivatkozva – ilyenekkel próbálkoznak. E kísérletek kilátásait, sikerességét vagy kudarcait csak akkor jósolhatjuk meg, ha az oktatási rendszerek eltérő logikáját ismerjük és szem előtt tartjuk. Ebben kívánnak segíteni a következő fejezetek.

14 A kontinentális rendszer

A kontinentális rendszert – lényegében az európai szárazföld államainak oktatási rendszereit – három történeti fejleményre vezetjük vissza (az egyszerűség és a könnyebb megjegyezhetőség érdekében). Ezek: a fölvilágosodás, a nagy francia forradalom, valamint és a Napóleoni korszak. Lássuk egyenként őket!

A kontinentális rendszer kialakulása

A fölvilágosodás hatása. A fölvilágosodás hatására az abszolút uralkodók politikája fokozatosan telítődött az alattvalók “fölvilágosításának” szándékával és különböző “népjobbító”, “népboldogító” politikákkal. A XVIII. század második felében a francia fölvilágosodás legkiemelkedőbb képviselői nemcsak a nagy enciklopédiát írták – bennük a fölvilágosodás jellegzetes állásfoglalásait és ítéleteit is -, hanem különböző nevelésügyi reformtervezeteket is. Ez utóbbiakat sokszor abszolút uralkodók (Mária Terézia, Nagy Katalin), illetve abszolút hatalomgyakorlási helyzetbe került hatalmi csoportok (pl. a lengyel sejm) fölkerésére.

Nemcsak a legnagyobbakra kell gondolnunk (Voltaire, Diderot). Követőik – pl. a magyarországi Tessedik Sámuel – a XIX. század első évtizedében írta meg agrárokztatási reformtervezetét a cári udvar számára. A neveléstörténet széles területe ez, amely még számos meglepetést tartogathat.

A kontinentális rendszer kialakulásától kezdve a társadalmi reformtörekvések és az állami modernizáció kiemelkedő terepe. A megújuló oktatási reformok nem a XX. század jellemzői – bár akkor rengették meg igazán az európai politikai rendszereket -, hanem a fölvilágosodásig és az abszolutizmusig vezethetők vissza. Az európai abszolutizmusok tették lehetővé, hozták “helyetbe” azokat az értelmiségi csoportokat, amelyek az új eszméket megfogalmazták és terjesztették. A fölvilágosodás pedig “eszmei mondanivalót” adott nekik: az iskolázás népjobbító hatásába vetett hitet. A kontinentális rendszer mind a mai napig az ilyen oktatáspolitikák lenyomata.

A francia forradalom hatása. A francia forradalom széttörte az abszolutizmus nyújtotta (oktatás)politikai kereteket, és új teret teremtett a társadalomnak nemcsak a megjobbítására, hanem a megváltoztatására. Hatása mintegy száz évre – egészen az első világháborút követő szocialista forradalmakig – befolyásolta az európai értelmiség társadalmi politikai ismereteit, attitűdjeit és értékvilágát. A francia forradalom (tulajdonképpen minden valamire való forradalom) teremtett olyan *tabula rasa*-t (tiszt lapot), amelyen új alapra lehetett helyezni az egész közösségre vonatkozó oktatást is. A kontinentális rendszer kialakulásának mind a mai napig azok a “nagy pillanata”, amikor a forradalomhoz hasonló társadalmi válságok alapján lehetett, illetve kellett új rendszereket kialakítani. (Ez következett a fölvilágosító értelmiségi csoportok szándékaiából, hogy a központi oktatáspolitikai pozíciókat elfoglalhassák, valamint abból a meggyőződésükből, hogy nemcsak lehetséges, hanem szükségszerű is az általuk képviselt ideológiát az oktatási rendszeren keresztül is a lakosság minél szélesebb köreiben elterjeszteni.)

Ilyen “nagy pillanat” volt a második világháború után az egykori totális államok, volt pártállamok demokratizálása; az 1960-as évek fölismerése, hogy a gyarmati oktatási

rendszerekkel (is) föl kell számolni a fölszabadult országok elmaradottságát; vagy az 1989-90-es rendszerváltozások, különösen a szovjet megszállás övezeteiben.

A napóleoni korszak hatása. A kontinentális rendszer előzményei Napóleonig vezethetők vissza. A modern (polgári) állam közoktatását – akárcsak pl. a kötelező katonai szolgálatot stb. – Napóleon idején törvényesítették. Az oktatás törvényesített rendszerét, amely része volt a francia politikai állam kialakításának – a napóleoni háborúk exportálták. Európának azokon a részein, amelyek Napóleon befolyása alatt szerveződtek újjá (rendszerint általa kinevezett vagy megerősített uralkodókkal), átvették és polgári átalakulásuk alapjává tették a napóleoni kodifikált jogot, és kialakították a francia mintájú oktatási rendszert.

Így történt ez minden olyan államban, amelyet a napóleoni hadsereg “szabadított föl” (Hollandia, Észak-Európa, Dél-Európa). Ezeknek az államoknak az oktatási rendszerein a mai napig kimutatható az egykori francia befolyás. Ezek alkotják a kontinentális rendszer egyik változatát, a “francia típust”.

A napóleoni “fölszabadítás” lendülete azonban a német államok és tartományok határán megtört. Európa középső és keleti felében a napóleoni reformok már nem (nem csupán) fegyverrel jöttek el, hanem a helyi reformerőkre támaszkodva is. Közép-, illetve Kelet-Európában ezért a francia oktatási rendszer hatásai közvetve, áttételesen érvényesültek. A felvilágosodás, a forradalom és a napóleoni kihívás eredményeképpen ezekben az országokban a francia oktatási rendszer reakciójaként születtek meg az oktatási rendszerek.

Tipikus példaként a német rendszert említjük. A francia rendszerrel egybevetve kétségtelenek a hasonlóságok, azonban szembeötlők a különbségek is. A német rendszer, valamint az általa befolyásolt közép- és kelet-európai rendszerek alkotják a kontinentális rendszer másik változatát, a “német típust”.

A két-három évszázaddal ezelőtti fejlemények alakították ki a kontinentális rendszer “logikáját”. Ez a “logika” máig többé-kevésbé kiolvasható az európai oktatási rendszerekből. Segítségével megállapíthatjuk, hogy egyes változtatások ezekben a rendszerekben “rendszer immanensek” (a rendszer logikájából következnek), vagy pedig “rendszer idegenek” (azaz nem követik a rendszer történeti hagyományait, hanem szakítanak vele).

A rendszer meghatározója: a klasszikus középiskola

Ahhoz, hogy a kontinentális rendszer “logikáját” megértsük, mindenképp a klasszikus középiskolára kell gondolnunk. A klasszikus középiskola – bármilyen nevetek adtak is neki – volt a meghatározója a kontinentális rendszernek.

A leginkább elterjedt két elnevezés a francia eredetű liceum és a német hatás alatt kialakult gimnázium. Észak-Európában nevezték “főiskolának” is – értve rajta a felsőoktatás felé vezető (de annak részét még nem képező) előkészítő iskolát. (Az elnevezés öröklődött a magyar “népfőiskola” elnevezésben, amelyet dán mintára kezdtek használni.) A liceum, illetve gimnázium típusú intézményeket a jelenlegi nemzetközi statisztikai osztályozás szerint ISCED 2-3 szintnek nevezik.

A klasszikus középiskola abban az értelemben nyomta rá a bélyegét a kontinentális rendszerre, hogy diákoknak, szülőknek, tanároknak és főntartóknak mintát és modellt jelentett valamennyi más iskolatípus számára. A kontinentális rendszerben az intézmények –

mindegyik a maga módján – a középiskolához igazodott. Ugyanígy nyomta rá a bélyegét a klasszikuális középiskola az egyes társadalmakra is – tagjaik pályafutására és értékvilágára egyaránt. Nem véletlen tehát, hogy a XX. század második felében bekövetkező tömegesedés éppen ezeket a klasszikus középiskolákat alakította át gyökeresen.

Jellemzők. A klasszikus középiskolát – bármilyen néven szerveződött is meg, és bármely nemzeti oktatási rendszer részét képezte – alapvetően meghatározták a következők.

- *Nem a diákokat tanították benne, hanem a tantárgyakat.* A tantárgyak a tudomány mindenkori állása szerinti osztályozást követték; a tantárgyak a kor tudományainak kicsinyített másai voltak.

Ebben az értelemben a klasszikus középiskolákat úgy kell elképzelni, mint egy-egy kisváros “egyetemét”. Földrajzi elhelyezkedése, sőt épülete is ezt sugallta. Ez volt a szerepe is. Benne olyan laboratóriumokat, arborétumokat találhattunk, amelyekben a kor színvonalának megfelelő tudományos kutatás folyt. Nem egy XIX. századi találmány született a klasszikus középiskola laboratóriumában.

- *Az intézményszervezés alapja a tantárgyak felosztása volt.* Az egész intézmény annak megfelelően szerveződött, hogy hol, mikor kellett az egyes tárgyakat a fiataloknak megtanítani. A klasszikus középiskola tantárgyrendszere képezte az alapját a középszintű oktatás más intézménytípusainak csakúgy, mint a tanárképzésnek – sőt az iskolaépítésnek is.

A fizikai előadók rendszerint valóban “előadótermek” voltak, hogy a kísérleteket látni lehessen. A rajztermekben (műtermekben) műalkotások álltak. Az osztálytermek folyosókról nyíltak, mintegy a folyosók füzéreiként alakították ki őket. Az emeleteken – növekvő sorrendben – helyezték el a növekvő sorszámú (első, második, harmadik stb.) évfolyamokat. Aki a kontinensen végigutazik, ma is meglehetősen biztonsággal állapíthatja meg a klasszikus középiskolák egykori épületeit. Nem véletlen, hogy számos ilyen épületből később felsőoktatási intézmény lett: mintha csakugyan egyenesen felsőfokú tanításra készültek volna.

- *Záróvizsga.* A klasszikus középiskolai tanulmányokat ünnepélyes és tudományos záróvizsga zárta le. Ez a vizsga volt a legszigorúbb és a legjelentősebb az egész oktatási rendszerben (nem számítva most ide a felsőoktatásban szerezhető diplomákat és fokozatokat).

E záróvizsgákat más és más kultúrákban persze másként és másként nevezték el. Azokban a rendszerekben, amelyekben francia mintát követtek, rendszerint *baccalaureátus* volt a neve (a kifejezés eredetileg is egyetemre fölkészítő vagy egyetemi felvételi vizsgát jelentett). A német minta szerinti rendszerekben korszerűbb neveket adtak neki (*Abitur*, *Matura*, érettségi vizsgálat stb.). Bármelyik kultúrában rendezték is azonban meg, a vizsga koreográfiája föltűnően hasonlított egymásra.

Ez a vizsga a felsőoktatás “bizottsági vizsgáit” utánozta. Bizottság előtt kellett letenni, a bizottságot a fenntartók jelölték ki. Maga a vizsga is inkább egyetemire, semmint mai értelemben vett iskolai vizsgára hasonlított. Tantárgyi alapú volt, általában írásos és szóbeli részekből állt. Az ünnepélyes és szigorú vizsga eredményeképpen egyfajta középiskolai

diplomát (érettségi bizonyítvány stb.) kapott a fiatal. Ez a vizsga egyetemi továbbtanulásra, illetve a közalkalmazotti létre jogosított föl.

A legtöbb kultúrában a középiskolai záróvizsgálathoz más, a felnőttiséget kifejező informális “vizsgák” társultak (pl. férfiatadások, eljegyzések stb.). A középiskolát záró vizsgák e kulturális beépülése a XX. század második felében is tartott – elsősorban olyan rendszerekben, amelyek épp ebben a történelmi szakaszban váltak tömegessé, széles körben társadalmilag elfogadottá. Közülük a legismertebb a német mintára mind több helyen megrendezett “ballagások”, azaz diákbúcsúztatók lettek.

A klasszikus középiskola hatására különböző nemzeti rendszerekben vissza-visszatért az a próbálkozás, hogy hasonló vizsgát rendezzenek alsóbb iskolaszinteken is. E próbálkozások egyik figyelemre méltó társadalmi-kulturális visszhangja az oktatási rendszer különböző szintjein is megrendezett intézménybúcsúztatók (ballagások, pl. óvodában stb.).

Célja. A klasszikus középiskola célja az államigazgatásnak közhivatalnoki réteget képezni, ezen keresztül pedig mintegy kifejezni a nemzetállamot – sőt, hozzájárulni annak kialakulásához.

- *Professzionális államigazgatás.* A klasszikus középiskola alakította ki az “állam támaszait”, vagyis az adminisztrátorokat (francia) vagy bürokratákat (német). A közigazgatás professzionalizálódásával és megszervezésével egyre több hivatásos közhivatalnokra volt szükség. A klasszikus középiskola tulajdonképpen ennek a hivatalnok rétegnek a kialakítását és professzionalizálódását szolgálta.

Azért nevezték az “állam támaszainak” őket, mert ez a hivatalnoki réteg működtette a XIX. század közepétől Európa-szerte megszervezett államigazgatást. Jelentőségüket mi sem mutatja inkább, mint hogy az általuk működtetett igazgatási rendszer milyen nagy hatással volt az illető társadalmakra. Fayol francia mérnök a XX. század elején a francia nagyvállalatot akarta átszervezni a francia közigazgatás mintájára (Fayol 1992). Maupassant novelláiban újra meg újra találkozunk azzal, hogy az adminisztrációban betöltött hely, elfoglalt pozíció egész családok életét határolta meg – akár véglegesen is. Weber viszont a német államigazgatást a társadalmi szervezetek ideáltípusának tartotta. A XIX. század harmadik harmadában egységesülő német birodalom kialakítójának többek között a német *Beamter-t* (közhivatalnokot) tartották, élén Bismarckkal, a “vaskancellárral”.

- *Nemzetállami identitás.* A fentiek következtében a klasszikus középiskola a XIX. század második felére az Európa-szerte kialakuló nemzetállamok identitásának kifejezőjévé vált. Mert:
 - benne készültek föl államigazgatási szerepükre az állam “jövendő támaszai”, a bürokraták
 - hivatalossá tette, művelte és terjesztette az addig jobbra csak a törvényhozásban használatos nemzeti (hivatalos) nyelvet
 - kialakította, terjesztette és egységesítette a nemzetállami történelmet (a kor politikatudományát)
 - hozzájárult az igazgatás, a közlekedés és a hírközlés központosításához
 - megalapozta a nemzetállami szabványosításokat stb.

Törvényszerű tehát, hogy a XIX. század második felében kialakuló nemzetállamok mindenütt kiépítették a maguk középiskolai hálózatát. Ez a folyamat a XX. században is tartott, hiszen Kelet-Közép-Európában az egykori birodalmak romjain csak ekkor alakultak meg nemzetállamok. (Ez a folyamat a XX. század hatvanas éveiben érte el az egykori gyarmati országokat, benne azok középiskola-hálózatát.) Az (egykori) nemzetállamok tehát törvényszerűen ragaszkodnak mindmáig a hivatalos nyelven tanító középiskola-hálózathoz, ami egyúttal meghatározza egész iskolarendszerüket is. Ebből következik, hogy a nemzettudattal rendelkező kisebbségek ezekben a nemzetállamokban ugyancsak ragaszkodnak a saját középiskoláikhoz, amelyeket "anyanyelvűnek" neveznek ugyan, de valójában alternatív hivatalos nyelvhasználatra készítenek föl bennük.

Funkciói. A klasszikus középiskola – a felsoroltak mellett – további társadalmi hatásokkal (funkciókkal) is járt. A legfontosabbak:

- *A közalkalmazotti középosztály megteremtése.* A klasszikus középiskola megszervezése hozzájárult ahhoz, hogy a kontinentális Európában a társadalmak "középosztályai" lényegében köztisztviselőkből és közalkalmazottakból formálódják ki. (Az angolszász világban ez másként alakult; a köztisztviselői réteg sokkal szűkebb maradt, a társadalmak középosztályai pedig másokból, főként a polgárságból tevődtek ki.) A közalkalmazotti lét mint életforma és mint gazdasági biztonság fölértékelődött; a munkásmozgalmak egyik fő célkitűzése lett, és a XX. századi Európában kialakult pártállamokban, ahol a gazdaságot államosították, általános létformává vált.
- *A társadalmi mobilitás csatornája.* A klasszikus középiskola egyúttal egy foglalkozás intézményévé is vált. Ebben a minőségében a vertikális (több lépcsős) társadalmi mobilitás egyik legfontosabb csatornájává is vált azokban a társadalmakban, amelyekben a közalkalmazotti lét vált a középosztály létformájává.

A klasszikus középiskolába egy-egy korosztálynak csak mintegy 2-5 százaléka járt; ez az arány fokozatosan emelkedett, és a XX. század közepére elérte, sőt meghaladta az illető korosztályok 10 százalékát. Így hát tömeges mobilitásra nem adhatott alkalmat, csak majd azután, hogy elkezdett tömegessé válni (expanzió). De ezekben a társadalmakban a klasszikus középiskola széles körben elfogadottá vált (nemcsak oktatási intézmény volt, hanem társadalmi intézménnyé is vált). Ennek következtében a klasszikus középiskola léte és fennállása mintegy mintát adott arra, hogyan lehet iskolázás révén fölemelkedni a közalkalmazotti középosztályba.

- *Az oktatási rendszer meghatározója.* Korábban már szóltunk róla, itt tehát csupán megismételjük: a kontinentális rendszerben ez a klasszikus középiskola fejezte ki az oktatási rendszer "szellemét". vagyis ehhez az intézménytípushoz igazodtak a többi iskolatípusok is. Ennek az a magyarázata, hogy mind a szülők, mint a tanárok, mind a fönntartók a klasszikus középiskolát tekintették a (köz)oktatás csúcsának, ennek következtében ennek a jellemzőihez igyekeztek igazodni.

A rendszer szerkezete

A klasszikus középiskola határozta meg az egész rendszer "szerkezetét". Ez azt jelenti, hogy minden más intézménytípus a klasszikus középiskolához viszonyítottak, ehhez kapcsolódtak

hozzá. Azt vizsgálták, hogy az alapfokú oktatás, a felsőfokú oktatás vagy más középiskola-típusok hogyan vezetnek a klasszikus középiskolához, vagy hogyan viszonyulnak hozzá.

Az oktatási rendszer szerkezete – a kontinentális rendszerben – alapvetőnek és meghatározónak tűnt. Azt, hogy hány évfolyamos az alapfokú, a középfokú vagy a felsőfokú oktatás, sokáig az oktatási rendszerek lényegének tartották. (Ez a szemlélet sugallta a nemzetközi összehasonlítások számára kialakított osztályozást, az ISCED-et is.) A különböző intézménytípusok a kontinentális rendszerben “egymásra épültek”, mintha valóban valamely elvont rendszer “elemei” volnának. Köztük az összetartó erőt az oktatásirányítás képezte. Így a “rendszer szerkezete” azonossá vált az oktatásigazgatás különböző szintjeivel. Egész “tudomány” alakult ki az oktatási rendszerek elemzésére (lásd erről részletesebben Inkei, Kozma 1975).

Ennek a “rendszer szemléletnek” a jegyében mi is az oktatási rendszer “szerkezetével” kellett volna kezdenünk a kontinentális rendszer ismertetését. Mi azonban a klasszikus középiskolát mutattuk be először, mert ez határozza meg az európai országok oktatási rendszereit, nem pedig a “szerkezetük”. De az, hogy egy nemzeti oktatási rendszernek “szerkezete” van, és az az intézményeitől függetlenül is elemezhető, szintén a kontinentális rendszerre jellemző.

Közös vonások. Az európai rendszerek szerkezetét néhány fontos, közös vonás jellemzi. Ezek a következők.

- *Hármas tagoltság.* Az európai iskolarendszerek három szintből állnak: első szint (vagy alapfokú oktatás), második szint (középfokú oktatás) és harmadik szint (felsőfokú oktatás).

Az egyes nemzeti oktatási rendszerek, illetve azok leírásai, bemutatásai néha több szintet is megkülönböztetnek (alapfok előtti oktatás, vagy “negyedik fokozat”, azaz élethosszig tanulás stb.). De ezeket a szinteket is a fenti három szinthez viszonyítva nevezik el, határozzák meg.

- *Szelektivitás.* E “szintek” közt az átmenet eredetileg nem folyamatos volt, hanem szelektív. Az alacsonyabb szintről a magasabbra különféle vizsgákkal választották ki azokat, akik tovább tanulhattak. Ezek a válogató vizsgák arra szolgáltak, hogy egy-egy tanulói korosztály (az egy évben születettek) közül csak a kiválasztottak (“legjobbak”, “rátermettek”, “tehetségesek” stb.) jussanak tovább.
- *“Több csatornás” haladás.* A legtöbb nemzeti rendszerben a továbbtanulás számára több intézménytípus alakult ki egymással mintegy “párhuzamosan”. Ez főként a második szinten (középfokon) vált jellemzővé. Azért alakultak ki különböző továbbtanulási utak, hogy azokat is bent tartsák az iskolarendszerben, akiket nem vettek föl a klasszikus középiskolába. (A szakképzések elhelyezkedését ebben a rendszerben – viszonyukat a klasszikus középiskolához, illetve az állami oktatási rendszerekhez – a szakképzés átalakulásakor tárgyaljuk.)
- *A választás koréve.* Az európai rendszerek szerkezetét mindenhol jellemzi, hogy a tanulóknak hány éves korukban kell választaniuk továbbtanulást, illetve jövődő pályát. Ezek az első választások eredetileg 10-12 éves korban következtek be aszerint, hogy egy-egy országban mikor kezdtek a gyerekek iskolába járni. A “választás koréve”, sőt maga a

választás is elkeseredett viták tárgya volt a XX. században. Számos európai oktatási reformer törekedett arra, hogy a választás "korévét" eltüntesse az adott nemzeti rendszerből. (Ezeket a reformtörekvéseket a közoktatás átalakulásakor tekintjük át.)

A főnti szerkezeti vonások minden európai oktatási rendszert jellemeznek. A rendszerek változásakor, átalakításakor éppen ezek a szerkezeti jellemzők változnak meg látványosan. E szerkezeti jellemzők szerint az európai oktatási rendszereknek két típusát különböztetik meg. Ezek: a francia és a német típus.

A francia típus. A 14.1. ábrán a francia oktatási rendszer ábrázolását látjuk (2000. év). Elemezzük ezt az ábrát a főnti szempontok szerint!

- *Az ábra két fő részből, a "második", valamint a "felső" szintből áll.* A két szintet nyíl köti össze, amely a továbbtanulás irányát sugallja. Ez az ábra a felsőoktatást mutatja be részletesebben, a középszintet csupán rövidebben. Nyilvánvaló, hogy az első szint hiányzik erről az ábráról. Persze a francia típusból nem hiányzik. A francia típus is három szintből tevődik össze, bárhonnan jellemezzük is.
- Bár a második szint csak vázlatosan van föltüntetve, *markánsan látható az egykori klasszikus középiskola meghatározó szerepe* (liceum). A "haladás" fő iránya a liceum; mint látjuk, ebből vezet az út a bakkalaureátus (BAC, középiskolai záróvizsga) felé, amelyre külön évben lehet fölkészülni.
- Az ábrán kétfelől a *szakképzés két fajtája* van feltüntetve. Egyik az oktatási rendszeren belül folyik, és szintén meg lehet szerezni a záróvizsgát (bár ez a záróvizsga speciális). A másik az oktatási rendszerrel lazább kapcsolatban van. Lehet itt is záróvizsgát szerezni, de az csupán szakmai. Annak, aki belép a második szintbe, e három haladási út között kell választania. (A több csatornás rendszer különösen jól követhető a felsőoktatás ábrázolásán. Itt még láthatók az eredetileg három éves évfolyamok is.)
- *A választás koréve* nincs föltüntetve ezen az ábrán. Mégis nyilvánvaló, hogy az első választást a gyerekek és szüleinek akkor kell meghoznia, amikor a liceumba (az ábra szerint a középiskola felső szakaszába) belép. Ekkor kell eldöntenie, hogy általános vagy szakképző irányt választ, esetleg a szakmunkás képzési irányt. (A választás koréve eltolódott a középfokú oktatás második szakaszára.)

14.1. ábra: A francia oktatási rendszer szerkezete

A francia típus jellegzetessége, hogy intézménytípusai három évfolyamosak (vagy a három többszörösei). A szakképzés és az általános képzés is az oktatási rendszeren belül szerveződik. A bakkalaureátus nagy jelentőségű, szelektív hatású vizsga, amely a tanuló sorsát is meghatározhatja.

Egyes intézménytípusok nemcsak három évfolyamosak, mint az 1. ábra mutatja. Ennek az az oka, hogy előkészítő vagy pótló évfolyamokat csatoltak hozzá. Ezt rendszerint az elnevezések is sugallják.

A német típus. A 14.2. ábra a jellegzetes német oktatási rendszerét mutatja be az 1990-es években (a német újraegyesítés után). (Megjegyezzük itt, hogy nem Németországnak van

rendszere, hanem az egyes német tartományoknak; az ábra megkísérli ezek lényeges vonásait összesűríteni.) Vizsgáljuk meg ezt a rendszert is a fönti szempontok szerint!

- A 14.2. ábra is *két részből áll* (közoktatás, felsőoktatás), de itt világosan fel van tüntetve az első szint, sőt az azt megelőző oktatási szintek is. A tanulók továbbtanulásának százaléka azt sugallják, hogy az első szint és a második szint csakugyan két különböző szintje az oktatási rendszernek.
- *Az ábrát a gimnázium uralja.* Ehhez az intézménytípushoz képest alakítottak ki továbbiakat (pl. a komprehenzív vagy közös középiskolát). A szakképző intézményeket is föltüntették az ábrán; ezeknek az első szakasza párhuzamosan szerveződik a gimnáziummal (de nem azonos vele). Látható, hogy az elemi oktatás végén a tanulónak döntenie kell legalább e három legfontosabb középfokú intézménytípus között (szelektivitás). Aki a szakképzés valamelyik iránya mellett dönt, az dönt a felsőfokú továbbtanulásáról is.
- *A választás koréve igen korai* (10 éves kor). Ezt próbálják csökkenteni a “közös” középiskolával, valamint a különböző középfokú intézmények első két évfolyamán közös tananyaggal. Mindez a rendszer szerkezetét nem változtatja meg. A tíz éves korban meghozott döntés a fiatalok egész iskolai pályafutását befolyásolja.
- Tizenhét éves koruk után a fiatalok kikerülnek az oktatási rendszerből, ha csak nem váélasztották eleve a klasszikus középiskolát. A “*duális*” szakképzés az oktatási rendszeren kívül folyik. (Részletesebben lásd a szakképzés átalakulásáról szóló fejezetben.) A felsőoktatásban is megismétlődik ez a “több csatornás” rendszer.

14.2. ábra: Egy német oktatási rendszer

A német típusú oktatási rendszer szerkezete eredetileg négy évfolyamokból állt (a négyes osztást még mindig föl lehet ismerni rajta). A német típusban a választás igen korai – ezt a középfokú oktatás különféle egységesítésével próbálták később enyhíteni. A szakképzés alapvetően az oktatási rendszeren kívül zajlik. A párhuzamos (szak)képzés a felsőoktatásban is követhető, egészen a XX. század végéig.

A 14.3. ábra a svéd oktatási rendszert mutatja be a XX. század végén. Ilyen ábrákon szokás bemutatni, hogyan alakul át a kontinentális rendszer. A svéd oktatási rendszerben – legalábbis első látásra – nem ismerjük föl a klasszikus középiskolát, csupán a kontinentális rendszerben megszokott hármas tagolódást. A klasszikus középiskola helyett ezt az ábrát a “kötelező oktatás” (vagy magyarul: az “általános iskola” uralja). Hasonló ábrákkal ábrázolták az 1989/90-es fordulat előtt a volt szocialista országok oktatási rendszereit is.

14.3. ábra: A svéd oktatási rendszer

Hasonlítsuk össze a svéd oktatási rendszert a német vagy a francia típussal! Megállapíthatjuk, hogy a “felső középiskola” a klasszikus középiskolából alakult ki, annak az általánossá tétele. Az “általános iskola” magában foglalja az eredeti elemi oktatást, valamint a klasszikus középiskola első szintjét (ISCED 2). Ami az évfolyamok felosztását illeti (hármas tagoltság), a svéd rendszer a francia rendszer leszármazottja. De hová tűnt a szakképzés? A német rendszerben is megjelenő “közös

középiskola”, amely általános és szakképző programokat egyaránt tartalmaz, a svéd rendszerben teljesen elterjedt. Itt valamennyi középiskola (elvileg legalábbis) komprehenzív. Az általános és a szakképző programok a közös középiskolán belül szerveződnek meg. Ez az a jelentős oktatási reform, amely az 1970-es években az európai oktatáspolitikusok és szakértők lelkesedését és elkötelezettségét kiváltotta. Kiharcolása végett szembefordultak a politikai erőkkel, a tanárokkal és a szülők jelentős csoportjaival is. (Az oktatási reformokat a közoktatásátalakulásáról szóló fejezetben ismertetjük.)

A második világháborút követően a kontinentális rendszer szerkezetét sok európai országban átalakították. Egybeszervezték az alapfokú oktatást a középfokú oktatás alsó tagozatával (általános vagy alapiskola), hogy megszüntessék vagy későbbre tolják az alapfok és a középfok közti átmenet korévét. Az 1970-es évek oktatási reformjaiban pedig a klasszikus középiskolából egységes, szakképzési programokat is tartalmazó (politechnikai) középiskolákat szerveztek. Bár ezeket a reformokat úgy népszerűsítették, mint a kontinentális rendszer megszüntetését, valójában csupán módosították a kontinentális rendszer szerkezetét. A rendszer szerkezete nem változott meg, csupán módosult.

Tartalom

A kontinentális rendszer szerkezete – és nem (mint gondolni szokták) fordítva – határozta meg a tartalmi kérdéseket. Azért lett olyan a tanárképzés, a tanterv fölépítése, a tankönyvek kiadása vagy a vizsgák természete, mert a kontinentális rendszer “logikájába” így illeszkedett bele.

A **tanár**. A kontinentális rendszer három osztatú és “több csatornás”. Ebből következik, hogy

- *A tanárok (pedagógusok) képzése* külön-külön intézményekben történt más-más oktatási szinteknek, illetve a “több csatornás” középfokú oktatásnak megfelelően. Az alapfokra (és azt megelőzően) eredetileg középiskolákban képezték tanítókat és óvónőket. E középfokú oktatási intézmények a XX. század közepén lettek felsőfokúakká. Így a felsőoktatás részei, de rendszerint nem egyetemiek még a XX. század végén sem. A klasszikus középiskolák professzorait egyetemen képezték (nem mindig követelve meg tőlük a teljes egyetemi tanulmányokat). A leendő egyetemi tanároknak viszont tudományos fokozattal (doktorátus), magántanári vizsgával stb. kellett rendelkezniük.
- Az oktatási rendszer más-más szintjén tanító pedagógusok *társadalmi pozíciója* is különböző volt; más és más társadalmi rétegbe tartoztak, rendszerint végzettségük szerint. (A klasszikus középiskola tanárai – a rendszer “támaszai” és az oktatási rendszer “modelljei” – hagyományosan a közalkalmazotti középosztály tagjai voltak.)
- *A tanárok érdekképviselete kamarai*, nem pedig szakszervezeti jellegű. Ez is azt fejezte ki, hogy a tanárok (és a pedagógusok) nem a munkásosztály tagjai, hanem a középrétegeké. Esetükben a szakmai-tudományos szervezkedés volt az elfogadható, akárcsak a köztisztviselők és közalkalmazottak körében.

A tanári sorsokról és a pedagógusok helyzetének alakulásáról részletesebben szólunk a pedagógusokról (mint oktatáspolitikai szereplőkről) szóló fejezetben.

A tanterv. A kontinentális rendszerben a tantervnek is sajátos jelentése alakult ki, és ezt még az összehasonlító pedagógusok is hajlamosak voltak abszolutizálni. Ez magyarázza a sokszor elkeseredett szakmai-tudományos vitákat akörül, hogy milyennek kell lennie a “jó tantervnek”. A kontinentális rendszer tantervét általánosságban a következők jellemezték.

- *Központi tanterv.* A tantervet nem a XX. század diktatórikus államaiban központosították (vö. pl. “sztálini tanterv”). A központi tanterv a kontinentális rendszer “logikájához” tartozik. A központban körvonalazott tananyag megtanítása volt a kontinentális rendszer legfontosabb feladata. Ezért kellett a tantervnek alapvetően központi lennie.

Természetesen voltak és ma is vannak módosítások. A tanterv fő céljait központilag határozzák meg, a részleteket az irányítás alsóbb szintjeire bízzák, le egészen az egyes iskolákig. Lehet az egész tantervfejlesztést is decentralizálni. Egyes nemzeti rendszerekben a “központ” is mást és más jelent. Van, ahol a miniszter maga hagyja jóvá a tantervet (vagy annak alapjait), van, ahol szakértői intézetek dolgozzák ki, és olyan is van, hogy a tanterv a törvényhozásban dől el. Ez azonban nem változtat a lényegen: hogy a tanterv alapvetően azt tartalmazza, amit az állam szerint tanítani kell az oktatási rendszerben. Az is beszédes, hogy mindez rendszerint az államok fővárosaiban dől el – nem pedig egyes vidéki központokban.

- *Egységes tanterv.* Ez a helyzet a központi tantervből következik. Egy központi tantervnek csak akkor van értelme, ha egységes, legalábbis iskolatípusonként. Az eltérő variációkat is központilag és egységesen tervezik meg és ajánlják.

A francia oktatási hivatalnokot azzal szokták közmondásosan csúfolni, hogy párizsi hivatalában ülve meg tudja mondani, adott időben adott osztályban mit tanítanak. Ezen az adomán az angolok nevetnek, a németek mosolyognak (talán). Francia fejjel ez a természetes. A kontinentális rendszer azért van, hogy rendet vigyen a rendtelenségbe, civilizációt a civilizálatlan természetbe. Jól szemléltetik ezt a két különböző “logikát” az angol parkok és a francia kertek – az egyik gondosan tervezett (francia), a másik tervezetlen gondozatlan (angol).

Az egységes tanterv kötelezettségei alól különféle címen keresnek mentességet azok, akik a saját tanterveik szerint szeretnék tanítani tanítványaikat az állami iskolában. Ezek a kivételek: pedagógiai kísérletek, az intézmények magánosítása, a lelkiismereti szabadságra hivatkozás stb. Az 1980-as években sajátos formája alakult ki az angol oktatási rendszerben (“opting out”, azaz kilépés). Ez a mozgás éppen fordított volt: a helyi fenntartók ellenőrzése alól a központi ellenőrzés alá “menekültek” egyes iskolák.

- *A tanterv mint sillabusz.* A központi és egységes tanterv a tanárok számára készül, és a tanítási anyag felsorolását tartalmazza (a “sillabusz” szó listát, felsorolást, vázlatot jelent). Tehát nem pszichikus képességeket vagy elérendő készségeket stb. tartalmaz, hanem a tanítási anyag tartalmát, kötelező témáit. A tanterv nem a diákok munkaterve, hanem a tanároké.

Ezt a tantervet “gyűjteményes tantervnek” is nevezték. A kifejezés Basil Bernstein (...) angol oktatásszociológustól származik. Arra utal, hogy az ilyen tanterv a tantárgyak egymás mellé rakott sillabuszaiból áll. Csak úgy lehet átalakítani őket, ha vagy a tantárgyak számát csökkentik (pl. tantárgyi összevonásokkal), vagy pedig az egy-egy tantárgyra fordítható időt. Ez utóbbi az oktatáspolitikai érdekharcok fontos terepe a

kontinentális rendszerben. (A kérdésre visszatérünk a tanárok oktatáspolitikai szerepéről szóló fejezetben.)

A tankönyv. Az egységes központi tanterv meghatározza a tankönyvek jellegét, természetét, sőt kiadását és forgalmazását is. A kontinentális rendszer "logikája" szerint a tankönyvet az alábbiak jellemzik.

- A tankönyv *tudományos kiadvány*, a tudományos könyvek között a helye. (Egyetemi, esetleg gimnáziumi tankönyvként – különösen ha az adott nyelvet viszonylag kevesen beszélnek, tudományos műveket használnak. És fordítva: a tudományos könyvkiadás és a tankönyv kiadás nagy mértékben átfedik egymást.)
- *A tankönyv a tantervben felsorolt tananyag foglalata.* Ezért van az, hogy a tanár a tankönyvet tanítja; a tankönyv egyben a tanár "kézikönyve" is (tehát nem a diákok munkáltató könyv, amelyet fejleszteni, kiegészíteni lehet).
- *A tankönyv hivatalos jellegű kiadvány.* Ez azt jelenti, hogy hivatalosan hagyják jóvá, engedélyezik; az engedélyezési eljárás rendszerint kormányzati szinten (oktatási minisztériumok) történik. Csak az engedélyezett tankönyv minősül tankönyvnek, miután hivatalosan bizonyították, hogy tartalma egybevág a tantervvel.
- Mint hivatalos jellegű kiadványt, *a tankönyvet az állam adja ki*; rendszerint központi kiadója segítségével. Nem minden nemzeti rendszerben működik persze központi állami tankönyvkiadó, különösen az 1980-as évek óta (Európa keleti felében az 1989/90-es fordulat óta). A tankönyvek engedélyezési eljárása annél fontosabb, mennél nagyobb a privát tankönyvkiadás szerepe a nemzeti oktatási rendszerekben.

A vizsga. A kontinentális rendszer szerkezete több szintes és szelektív. Ennek következtében a kontinentális rendszerben a vizsgák egyik funkciója, hogy kiválasszanak (szelektáljanak), a másik célja pedig, hogy lezárjanak, befejezzenek.

- *A vizsgák szimbolikus jellege.* A kontinentális rendszerben a vizsgának szimbolikus jelentősége van. Nemcsak szűkebben szakmai jelentéseket tulajdonítanak neki (a tananyag ismerete, a készségek gyakorlása, a teljesítmények összemérése stb.), hanem tágabban oktatáspolitikai, sőt társadalmi jelentéseket is. A vizsgák oktatáspolitikai jelentése a kiválasztás és a tovább juttatás a rendszeren belül (vagy kizárás a rendszerből). A vizsgák társadalmi jelentése: fölvétel abba a társadalmi csoportba, amelybe az iskola elvégzése révén kerülhetünk.
- *A vizsgák társadalmi funkciója.* Ennek következtében a kontinentális rendszer legfontosabb vizsgái egyben a társadalmi mozgásokat, folyamatokat, sőt a társadalmi átalakulásokat is meghatározhatják. Minthogy a vizsgák révén kerülhet az egyén lejjebb vagy följebb a képzeletbeli társadalmi ranglétrán, a vizsgáknak társadalmi szelektációs szerepe is van. Ha változtatjuk őket, egyben fontos társadalmi szelektációs mechanizmuson is változtatunk.

Az összehasonlító neveléstudomány egyik jellegzetes kutatási területe a vizsgák összehasonlítása különböző nemzeti oktatási rendszerekben. Megállapítható, hogy a vizsgák módszereit, technikáját, megrendezését lehet ugyan átvenni és átültetni egyik nemzeti rendszerből a másikba – ha az illető nemzeti rendszerek valamennyien

kontinentálisak (pl. nemzetközi érettségi vizsga). Ha azonban a nemzeti oktatási rendszerek egyike kontinentális, a másika pedig atlanti, akkor a vizsgák technikai lemásolása életidegenné válik. Ennek az a magyarázata, hogy a vizsga nemcsak pedagógiai vagy oktatáspolitikai kérdés, hanem egyben társadalmi probléma is. A kontinentális rendszer vizsgái meghatározott társadalmi funkciót is betöltenek.

A 14.4. ábra a különböző középiskolai záróvizsgákat hasonlítja össze Európában a 2000-01-es tanév adatai alapján. A záróvizsgák (záró értékelések) négy csoportját különböztették meg rajta: az évközi osztályzatokon alapuló évvégi osztályzást; az évközi osztályzatok és egy év végi, intézményen belül megrendezett összefoglaló vizsgát; az intézményen belüli bizottsági vizsgát külső tag részvételével; végül az intézményen kívüli (bizottsági) vizsgát.

14.4. ábra: Érettségi vizsgák Európában

Megállapítható, hogy

- Az európai oktatási rendszerek túlnyomó többségében a középiskolai záróvizsga bizottsági vizsga, amelyet az intézmények szerveznek külső tag(ok) részvételével. (Bizonyos nemzeti rendszerekben viszont csak maga az intézmény rendezi meg a záróvizsgát.)
- Ettől néhány nemzeti rendszer francia mintára eltér, ahol a középiskolai záróvizsgát külső bizottság előtt kell letenni.
- A kontinentális rendszerekből “kilép” két nemzeti rendszer, amelyben eltörölték a bizottság előtt leteendő záróvizsgákat.

Megjegyezzük, hogy mint a neveléstudományi-oktatáspolitikai összehasonlítások többségénél, itt sem mérlegelték e vizsgák társadalmi funkcióit. Az eltérések a kontinentális és a atlanti rendszerek záróvizsgái között nem módszerekben keresendők, hanem e vizsgák társadalmi-oktatáspolitikai jelentőségében.

Irányítás

A kontinentális rendszer átalakítási kísérlete. A kontinentális rendszer intézményeit rendszerint az állam alapította, tartja fenn és irányítja. A második világháborút követő európai fejlődés során természetesen számos különböző változat született, különösen ami az állami iskolamonopóliumot, illetve a központosított igazgatást illeti. E változások sem érintették azonban a kontinentális rendszer történeti “logikáját”.

A második világháború után az egykori totális államokat (a Szovjetunió kivételével) megszállók angol-amerikai mintára demokratizálták; ezzel együtt demokratizálták oktatási rendszereik irányítását is. Bár az angol-amerikai megszállók és tanácsadók célja a kontinentális nemzeti (pártállami) rendszerek átépítése volt a saját (atlanti) rendszerük mintájára, a demokratizálás úgy jelent meg, mint a központi irányítás decentralizálása. Az történt, hogy a központi irányítás több vagy kevesebb hatáskörét az intézményekhez “közelebb” telepítették. Olyan irányítási alközpontokat alakítottak ki, amelyek a központi irányítás bizonyos feladatait átvették. Az 1980-as évektől kezdve – Európa keleti felében főként az 1989-90-es fordulat következményeként – egyre gyakrabban kerülnek egyes jogkörök átmenetileg vagy véglegesen magukhoz az

iskolákhoz. Ez azonban nem változtat azon a tényen, hogy a rendszer irányítása felülről lefelé, a központból történik; vagyis hogy az oktatáspolitikai továbbra is állami ügy marad. Csak épp a végrehajtás egyes rendszerekben centralizáltabb, másokban viszont decentralizáltabb.

A 14.5. ábra az állami fenntartású alapfokú iskolák autonómiáját hasonlítja össze Európában. Három témakört vettek figyelembe ebben az összehasonlításban: a tanárookra vonatkozó kérdéseket, az iskolai munkára vonatkozó kérdéseket, valamint a finanszírozás problémáit. Megállapítható, hogy annál "önállóbbak" az állami iskolák – a legtöbb európai nemzeti rendszerben –, mennél kevesebb közük van pénzhez. Minél több pénz fűződik valamely problémakörhöz – pl. a pedagógusok alkalmazásához vagy az intézmény fenntartásához –, annál kevesebb az állami iskolák autonómiája. A kontinentális oktatási rendszerben az intézmények alapvetően államiak; ami ma (2000-01-es tanév) azt jelenti, hogy túlnyomórészt költségvetésből működnek. Nagyobb szabadságuk tartalmi kérdésekben lehet.

14.5. ábra: Állami alapfokú iskolák autonómiája Európában

Iskolaalapítás. A kontinentális rendszer "logikája" szerint az iskola az államé (nem pedig a helyi közösségé, az egymással szövetkező szülőké vagy különböző piaci vállalkozásoké). Ez még akkor is igaz, ha minden európai rendszerben vannak önkormányzati, alapítványi és más nem kormányzati iskolák (a nem kormányzati szervezetek oktatáspolitikai részvételéről lásd a vonatkozó fejezetet). Mindez nem változtat azon a történeti gyökerű fejleményen, hogy Európában az iskolát az uralkodó - vagy elődje, az egyház - alapította.

A legnagyobb nem kormányzati intézményalapítók és fenntartók Európában az egyházak. Ez látszólag ellentmond annak, hogy a kontinentális rendszer "logikája" szerint az iskola tulajdonosa az állam. Ha azonban az egyes nemzeti rendszerektől közelebről megvizsgáljuk (pl. Németország, skandináv országok stb.), kiderül, hogy ezekben az országokban az egyház államegyházi státusban tartja fenn az intézményeket. Ez azt jelenti, hogy olyan jogkört vállalt át vagy tartott meg, amely másutt az államot illeti.

Európa déli országaiban az állam és az egyház következetesen szét van választva. A szétválasztás már a XX. század elején megtörtént - Franciaország, ahol ez a folyamat az 1789-es forradalomra nyúlik vissza -, vagy a totális államok kialakulása idején vált teljessé (pl. Olaszországban). Németországban (NSzK) az egyház bizonyos államegyházi státusát a második világháború után állították vissza azért, mert az egyház(ak) volt(ak) a legfontosabb szervezett ellenzékei a náciizmusnak. (Az NSzK és az NDK egyházainak eltérő statusa alakult ki. Az újra egyesítés után a volt NDK egyházában ez az államegyházi státus feszültséget és ellentmondásokat is okozott.)

Európa keleti felében – a szovjet befolyás nyomán – az egyházakat látszólag elválasztották az államtól, és megfosztották iskoláiktól is (az iskolák államosítása). Azért nevezzük ezt a folyamatot látszólagosnak, mert az egyházak egyrészt szoros állami ellenőrzés alatt állottak. Másrészt pedig – mint a lelkészek egyfajta állam által ellenőrzött "köztestülete" – részesévé váltak az új rendszer kiépítésének és működtetésének. Néhány iskolájukat is ennek jegyében tarthatták meg (országonként eltérő számban). Ebben az értelemben az egyházak szerepe a szovjet befolyás alatti országokban államegyházinak nevezhető.

Finanszírozás. A kontinentális rendszer intézményeit – az elmondottak következtében – az államkincstár tartja fenn, finanszírozza. A kontinentális rendszer “logikájából” következően az iskolák állami intézmények, következésképpen a költségvetés tartja el őket.

Ez természetesen elsősorban a klasszikus középiskolára vonatkozott. Másodsorban pedig az alapfokú oktatásra, amelyben az állampolgároknak a tankötelezettségüket teljesíteniük kellett. Az állami finanszírozás olyan mértékben terjedt ki az egyes nemzeti rendszerek intézményeire, ahogyan a közoktatás kezdett tömegessé válni (lásd a tömegesedésről szóló fejezetben). A szakképzés – különösen a német típusú rendszerben – nem föltétlenül tartozott a kontinentális oktatási rendszerhez. Ezért az 1980-as évek új oktatáspolitikai filozófiájának jegyében az egyes nemzeti oktatási rendszereknek ezt a szektorát volt legkönnyebb elkezdni magánosítani.

Igazgatás. Ugyancsak a kontinentális rendszerek “logikája”, hogy az iskolák irányítása az államigazgatás egyik részét képezi. Súlya, fontossága és helye az államigazgatáson belül természetesen eltérő lehet. Ezek a különböző ségerk azonban nem érintik a rendszer “logikáját”, azt, hogy az oktatásigazgatás nem önálló, hanem mintegy leképezi, tükrözi az adott állam igazgatási rendszerét. Az oktatásigazgatás minden európai államban a központi szakigazgatás egyik fontos szektora.

A 14.6. ábrán a spanyol oktatási rendszer finanszírozási “cvsatornáját” mutatjuk be; azaz hogy hogyan kerül a pénz az intézményekhez. Látható, hogy a legnagyobb szerepe itt az igazgatónak, valamint (kisebb mértékben) a helyi adminisztrációnak van a pénzek elosztásában. A 14.7. ábrán pedig a német finanszírozási rendszert szemlélhetjük. Ebben az iskolafenntartó adminisztratív egységeknek (municipiumok) van a legnagyobb szerepük; a finanszírozás nem kétlépcsős, hanem csak egy. Még egy német érdekesség: egyedül itt történik az iskolafenntartás a tartományok, nem pedig a szövetségi állam szintjén.

14.6. ábra: A spanyol oktatásfinanszírozás rendszere

14.7. ábra: A német oktatásfinanszírozás rendszere

Mindez azonban csupán a közpénzek elosztását mutatja be. Bármilyen testületek osztják is szét a közpénzeket az oktatásban –központi kormányzattól magáig az iskolaigazgatóig -, a tendencia változatlan marad. A kontinentális rendszer iskolái közintézmények, amelyeket az állam irányít, nemzeti rendszerenként eltérő testületek közbenjöttével.

Szellemisége

A fentiekből következően beszélhetünk a kontinentális rendszer “szellemiségéről”. Ezen azt értjük, hogy a kontinentális rendszernek saját kultúrája (vagyis intézményrendszere, magatartásmintái, normái és értékvilága) van, amely megkülönbözteti ezt a rendszert más rendszertől, pl. a atlanti oktatási rendszertől.

Az egyes nemzeti rendszereknek természetesen mind megvan a maguk saját “kultúrája”, amit leglátványosabban a tanítás nyelve fejez ki. Amikor a kontinentális rendszer szellemiségéről beszélünk, akkor azt hangsúlyozzuk, hogy az egyes nemzeti rendszereket Európában még összeköti valami. Ez a “valami” a közös történelmi

örökség, amelynek során a nemzeti rendszerek kialakultak. Amikor a kontinentális rendszer “szellemiségéről” (kultúrájáról) beszélünk, ezeket a nemzeti rendszereknél fölüli, közös vonásokat vesszük szemügyre.

Az oktatási rendszer mint az állami lét kifejeződése. A kontinentális rendszer, láttuk, az abszolutizmusok révén bontakozott ki. Úgy jött létre, hogy az oktatás közös európai örökségét az egyes nemzetállamok – történetük során – a maguk szükségletei és hagyományai szerint formálták át. Ebből következik, hogy oktatási rendszerük a saját (nemzet)állami létük kifejeződése, megjelenítése. Európában minden államnak megvan a maga oktatási rendszere, és minden államnak csak egy (hivatalos, manifesztált) oktatási rendszere van. Egy-egy államon belül nincsenek alternatív vagy párhuzamos oktatási rendszerek; és a nemzetállami lét, ahogyan Európában a XIX. században kialakult, nem is tesz lehetővé ilyeneket. Ha valamely állam elveszti az önállóságát, akkor ez azzal jár együtt, hogy elveszti az eredeti oktatási rendszerét is, és átveszi azét, akihez tartozik. Ha viszont egy állam újjászületik, kiépíti a saját oktatási rendszerét is.

Innen érthető a nemzetállami tiltakozások a kisebbségi oktatási rendszerek ellen – és innen érthető a kisebbségek törekvése is arra, hogy elkülönült és lehetőleg teljes oktatási rendszert tudjanak kialakítani. Etekintetben “kisebbséginek” számítanak a különböző egyházak is, amikor saját oktatási rendszerük kifejlesztésére törekszenek az adott államon belül (alapfokú képzéstől a felsőfokú képzésig). Nem az egyes intézmények okoznak problémát, amelyek egy vagy több nyelven tanítanak, hanem a rendszerek. Vagyis az a törekvés, amely összeegyeztethetetlennek látszik a kontinentális rendszer logikájával”, hogy azonos államon belül több teljes oktatási rendszer működjen. Ez ugyanis ellentmond annak, hogy az adott oktatási rendszer a nemzeti identitás kifejeződése.

Az oktatási intézmény térszervező ereje. Nemcsak az oktatási rendszer válik az állami identitás kifejeződésévé, hanem az iskola is a közösségi szerveződés tükröződése. Különösen a klasszikus középiskolák telepítése és elhelyezése egy-egy településen belül mutatja az iskola térszervező erejét. Város nem lehet(ett) meg középfokú oktatás nélkül, mint ahogy állam sem lehetett meg saját oktatási rendszere nélkül. A középiskola elhelyezkedése a térben megszabta a város központját és hivatalainak elhelyezkedését is; befolyásolta a közéletét. A (közép)iskola a település egyik legfontosabb állami intézményévé vált. Hatása hasonlít ahhoz, ahogyan a középkori templomok is megszervezték a társadalmi teret maguk körül.

Az iskola térszervező hatásából következik, hogy ha a település elveszti az iskoláját, lefokozódik. Minthogy az iskola fontos közintézmény, jelenléte a településen az állami elismertség jele, egyben pedig az oka is. (Az állami finanszírozás jelentős csatornája is éppen az iskolai költségvetés – mint azt fentebb is láthattuk.)

A pedagógia mint egyetemi diszciplína. Ennek a fontos állami intézménynek a hivatalnokai – a tanárok, tanítók, igazgatásban dolgozók – a kontinentális rendszerben fokozatosan önálló tudományt fejlesztettek ki, a pedagógiát. A pedagógia a tudományos világban legitímálta az oktatásügyet és a vele való (tudományos, testületi) foglalkozást. A kontinentális rendszernek – eltérően más rendszerektől – elkülönült és önállóvá váló tudománya alakult ki. Így bontakozott ki a XVIII. század második felében Európában a neveléstudomány. Mára széles és egyre gyarapodó tudományos élet és vállalkozás nőtt ki belőle.

Az első pedagógia tanszéket a heidelbergi egyetemen alapították meg (1786); a világ második ilyen tanszéke pedig a bécsi egyetemen szerveződött 1815-ben. Mind az időpontok, mind pedig a helyszínek beszédesek. A jellegzetesen kontinentális oktatási rendszerekben a felvilágosodás, illetve a Napóleoni háborúk hatására bontakozott ki az oktatási rendszerrel és a benne folyó munkával való szakszerű foglalkozás. A atlanti rendszerben is folytak tudományos vizsgálódások az oktatásról; történetük során azonban – mind a XX. század végéig – nem szerveződtek tudományos diszciplinává.

A kontinentális rendszer “szellemisége”. A kontinentális rendszer “szellemiségét” – azaz azoknak a gondolkodását, akik ebben a rendszerben tanultak, később pedig dolgoztak – talán egy idézettel fejezhetnénk ki a legjobban. Az idézet így szól:

“Mivel a társadalomnak emberekre van szüksége, és a legtöbb baj az emberek hibája – azért nem szabad arra várni, hogy maguktól nőjenek... Fáradságot és időt nem kímélve kezünkbe kell vennünk a nevelést. Mert ki hibája, hogy mindenütt annyira szűkében vagyunk a megfelelő embereknek? Azé a felsőségé, amelyik úgy hagyta felnőni az ifjúságot, mint ahogy az erdei fa tenyészik, s nem látott hozzá a tanítás és nevelés dolgához... Fellette szükséges hát nemcsak az ifjúságért, hanem a világi és egyházi rend fennmaradásáért is, hogy ehhez a dologhoz komolyan és idején hozzáfogjunk.”
(Luther Márton)

*

A kontinentális rendszer történeti alakulat; kialakulásának fő eseményei az európai felvilágosodáshoz, a francia forradalomhoz és Napóleon “restaurációjához” köthető. Az egész rendszer “megtestesítője” és kifejezője a klasszikus középiskola (liceum, gimnázium). A klasszikus középiskola – bárhogy nevezte is az egyes európai oktatási rendszerekben – azt az állami adminisztrációt (bürokráciát) nevelte föl, amelynek segítségével a modern államigazgatás kialakult, és amelyet nem alaptalanul neveztek “az állam támaszainak”. Nyomunkban alakult ki az európai társadalmak középrétegei, bennük a meghatározóvá a köztisztviselők és állami alkalmazottak lettek.

A klasszikus középiskola határozta meg az oktatási rendszer szerkezetét. Ez a szerkezet minden európai rendszerben három szintű, szelektív és “több csatornás” volt. Az oktatási rendszerben fölfelé haladva válogatódtak ki azok, akik a társadalom középosztályába bekerültek, és az “állam támaszaivá váltak”. A kontinentális rendszernek több változata is kialakult (francia, illetve német mintára) aszerint, hogy hány évfolyamos programból épültek föl, de főként aszerint, hogy a szakképzést az iskolarendszeren belül vagy azon kívül szervezték meg.

A kontinentális rendszer szerkezete határozta meg a rendszerben folyó munkát, a rendszer “tartalmát” is. Tanára – a középosztály tagja – képzettségét aszerint nyerte el, hogy melyik szinten tanított (a középiskolát végzetek az alapfokon, az egyetemet végzetek a középfokon, az egyetemi fokozatokat megszerzetek pedig magán az egyetemen taníthattak). A tantervek központiak és egységesek voltak; foglalatuk a hivatalosan elismert tankönyv volt. A vizsgák jellege szimbolikus, a vizsgák fontos társadalmi funkciókat (társadalmi mobilitás legitimálása) töltötték be.

A kontinentális rendszer irányítása fokozatosan összeszövődött az állami igazgatással. Ahogyan az államigazgatás – főként a XX. század második felében – decentralizálódott, úgy

decentralizálódott az oktatásigazgatás is. A decentralizálás azonban önmagában nem bontotta meg az állami fönntartás és finanszírozás rendszerét. A kontinentális rendszerben az iskola közintézmény, munlása köztisztviselők, finanszírozása pedig alapvetően a kinsctárból történik.

Az egyes nemzeti oktatási rendszerek a nemzetállami identátst hivatottak kifejezeni. Ezértz minden állam kiépítette a XIX. és XX. század folyamán a maga oktatási rendszerét. Ezek magukon hordják a történeti különbségeket, azonban szellemiségük máig markánsan hasonlít egymásra.

Hivatkozások

Bernstein B Az iskolai nyelv elemzése. In: Ferge Zs et al eds Iskolaszociológia. Budapest: Közgazdasági 1979, 123-52
Churchill W S 1956, 2004 Az angol ajkú népek története. Budapest: Európa
Fayol, H Üzemszervezés. Budapest: Közgazdasági Kiadó, 1992
Inkei P, Kozma T Célok és stratégiák a köznevelés tervezésében. Budapest: Akadémiai, 1975

Ajánlott irodalom

Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban, 1997 (vonatkozó szócikkek)
Delors J. (szerk.): *Oktatás - rejtett kincs*. Budapest: Osiris, 1997
Tankönyv. *Educatio* 9. évf. (2000), 3. sz. (Tematikus szám)
Ferge Zs., Háber J. (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kvk., 1974.
Halász G.: *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2001.
Imre A. (szerk.): *A középfokú oktatás nemzetközi tükörben*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 2005.
Kozma T. (szerk.): *Euroharmonizáció*. Budapest: Oktatáskutató Intézet Educatio Kiadója, 1998.
Kozma T., Sike E. (szerk.): *Pedagógiai informatika*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2004.
Mátrai Zs. (szerk.): *Tanterv és vizsga külföldön*. Budapest: Akadémia, 1991.
Sáska G., Vidákovich T. (szerk.): *Tanterv vagy vizsga?* Budapest: Educatio, 1990.

Ábrák:

- 14.1. ábra: A francia oktatási rendszer szerkezete
- 14.2. ábra: Egy német oktatási rendszer
- 14.3. ábra: A svéd oktatási rendszer
- 14.4. ábra: Érettségi vizsgák Európában
- 14.5. ábra: Állami alapfokú iskolák autonómiája Európában
- 14.6. ábra: A spanyol oktatásfinanszírozás rendszere
- 14.7. ábra: A német oktatásfinanszírozás rendszere

15 Az atlanti rendszer

Az atlanti – vagyis a szárazföldi Európán kívüli, magyarán az angol-amerikai – oktatási rendszerről talán a legfontosabb tudnivaló a következő. Eltérései, különlegességei, számunkra, kontinentális európaiak számára szokatlan és idegen (bár sokszor vonzó) sajátosságai abból adódnak, hogy kimaradt a (francia) felvilágosodásból. “Felvilágosodás” – vagy amit annak nevezhetünk – természetesen Angliában is volt, sőt korábban kezdődött, mint az európai szárazföldön. Az amerikai angol gyarmatokon pedig a Függetlenségi Nyilatkozathoz vezető fejlődést is erőteljesen befolyásolta. Mégis, a felvilágosodás abban a formájában, ahogyan azt Napóleon katonai hatalommal is terjesztette, az angol-amerikai fejlődést nem befolyásolta. Ezért az atlanti oktatási rendszer – hasonlóan a társadalmi fejlődés más területeihez – olyan, ahogyan az európai fejlődést elképzelhetjük a francia felvilágosodás és a napóleoni háború nélkül. Ez az atlanti oktatási rendszerről szóló legfontosabb tudnivaló.

Miért nevezzük “atlantinak”? Ez a kifejezés arra az angol és részben amerikai történészek között kialakult véleményre utal, hogy az Atlanti óceán egyfajta angol-amerikai “beltenger” (ugyanúgy terül el az angolszász országok között, mint ahogy a közterület, a *commons* terült el az egykori angolszász települések közepén). A tengerek partvidéke mindig gyorsabban fejlődött gazdaságilag és kulturálisan is, mint a szárazföldek belseje, mondja Fernandez-Armesto (2004) oxfordi történész. A tengerek és folyók ugyanis megbízhatóbb közlekedési utaknak számítottak, mint a szárazföld. Így emelkedett föl a Földközi-tenger partvidéke, vagy a Balti-tenger partvidéke Európában. Ehhez hasonlóan képzelik el az Atlanti-óceán partvidékét is, amelynek a keleti partján Nyugat-Európa óceáni partvidéke terül el, s Anglia dominálja, nyugati partvidékén pedig elsősorban az Egyesült Államok. Az atlanti oktatási rendszer elsősorban az angol és az amerikai, másodsorban pedig az általuk meghódított vagy befolyásolt további országok (pl. Ausztrália, Új-Zéland, Kanada stb.) oktatási rendszereit jelenti.

Az előző fejezetben a kontinentális rendszerek közös sajátosságait mutattuk be. Igyekeztünk rámutatni azokra a vonásokra, amelyek számos eltérésük mellett is rokonítja őket. Ebben a fejezetben az angol-amerikai oktatási rendszert mutatjuk be, szembeállítva a kontinentális rendszerrel. Először a történeti gyökerekről beszélünk. Azután bemutatjuk az atlanti oktatási rendszer egyik jellegzetességét, a közösségi iskolát. A közösségi iskolából kiindulva beszélünk az atlanti rendszer tartalmi és irányítási kérdéseiről. Végül néhány szóban megrajzoljuk az atlanti rendszer “szellemiségét”.

Gyökerek

Európa – felvilágosodás nélkül. Mint mondtuk, az atlanti rendszer a “felvilágosodás nélküli” (vagy felvilágosodás előtti) európai oktatás vonásait mutatja. A felvilágosodás (a felvilágosult abszolutizmus) előtti oktatási rendszer a nyugati egyház oktatási rendszerén alapult. A rendszer jellemzői a következők voltak.

- *A püspökök székhelyén felsőfokú oktatási intézmények.* Ezek az intézmények az egyház “káder utánpótlását” voltak hivatva szolgálni.

- A püspöki székhelyeken működő intézményekhez *csillagszerűen kapcsolódtak az alsófokú iskolák*. Ezeknek az volt a szerepük, hogy előkészítsenek a felsőfokú tanulmányokra. Egy-egy felsőfokú intézmény és partikulái együttesen képeztek egységet.
- Ezek az “oktatási rendszerek” nem voltak egymásnak alá-fölé rendelve, hanem *egymással csupán hálózatot alkottak*. A fölérendelt intézmény az egyetem volt (Párizs, Bologna stb.)

Ezzel az egymás mellé rendelt hálózattal szemben a felvilágosult abszolutizmusok országos vagy birodalmi rendszereket szerveztek. E rendszerek alakultak később át “nemzeti oktatási rendszerekké” (állami oktatási rendszerek). Birodalmi oktatási rendszerek a felvilágosodás előtti Európában még nem léteztek.

Reformáció és népoktatás. Az egyházi oktatási rendszer elsősorban a papi-szerzetesi utánpótlást biztosította. A hívek “oktatása” a templomban történt (többek közt az istentiszteleti alkalmakon). Az európai reformáció a XVI. században gyökeresen változtatott ezen.

- Az istentisztelet középpontjába – az egyházi felsőoktatás mintájára – a Biblia olvasását és magyarázatát állította (igehirdetés; a lelkészek az akadémiai talárjukat vagy palástjukat viselték),
- Biblia magyarázatuk megértéséhez szükséges volt, hogy mindenki olvasni tudja a Bibliát,
- a vallási gyülekezetek újjászervezéséhez pedig az együttes olvasás, imádkozás és éneklés vált szükségessé (új, a népének dallamain alapuló egyházi énekekkel),
- mindezt lehetővé tette a kor nagy találmánya, a könyvnyomtatás.

Ezért a reformáció mintegy “aláépítette”, eléje szervezte az egyháztól örökölt oktatási rendszernek a népoktatást. A protestáns népoktatás vált a felvilágosodás előtti Európa oktatási rendszerének az alapjává, amelyre az egyháztól örökölt partikulák és akadémiák “épültek rá”. Ez az oktatási rendszer, amelyet az atlanti térségben (nyomokban bár) ma is láthatunk.

A XIX. század közepéig a magyarországi és erdélyi protestantizmus oktatási rendszere is ilyen volt. Egy-egy protestáns egyházkerület “kollégiuma” szervezte és tartotta fenn az akadémiát, amelynek partikulái az egyházkerület határain belülről előkészítették és kiválogatták az egyházi szolgálatokra megfelelő fiatalokat. Ezt a rendszert váltotta föl a Bach-korszakban, majd a kiegyezés után a Habsburg birodalmi rendszer, csúcán a jezsuita alapítású “universitas”-szal. Az áttérés egyik rendszerről a másikra – vagyis egy “atlantiról” egy “kontinentálisra” - a XIX-XX. század fordulójának fontos, sőt megrendítő egyház- és oktatáspolitikai kérdése volt.

A közösség iskolája

Cooper első és legharmonikusabb regénye, a *Bőrharisnya* nemcsak kalandos és megejtő indián történet, hanem egyúttal hiteles dokumentálása is a XVIII. század új-angliai telepes világának. A történet egyik helyszíne az egyházi épület, amelyet a helybeliek (a bíró unszolására) azért építenek föl közerővel, hogy legyen a közösségnek is háza. Az emeleten vasárnaponként istentiszteletet tartanak, a földszinten pedig a téli hónapokban tanítják a gyülekezet fiataljait. Nem kellett hozzá

sem hivatásos lelkész - a protestánsoknál bárki végezhet egyházi szolgálatot -, sem pedig hivatásos tanító. Így keletkeztek az első amerikai telepes iskolák.

Száz évvel később Mark Twain is megörökítette ezt az iskolázást a *Tom Sawyer kalandjai*-ban. A közösség, amely kivonul a társadalomból, hogy a romlatlan természetben kezdjen új életet (Tom Sawyer és Hucklebery Finn egyszerűen elszökik hazulról), a XIX. században is nagy, romantikus álm maradt. Számos ilyen közösséget ismerünk az amerikai irodalomból (*A salemi boszorkányok*-tól a *Skarlát betű*-ig); a romlatlan közösség fölépítése az utópikus szocialistákat is megihlette (Owen). A legszebb és legszomorúbb történet talán Hawthorne könyve, a *Derűvölgy románca*.

Kialakulása. A “közösség iskolája” – vagyis a helyi intézmény, amelyet a közösség tagjai alapítanak, építenek, tartanak fenn és irányítanak – csakugyan így keletkezett, legalábbis Új-Angliában, ahová a puritán bevándorlók érkeztek a Mayflower hajón (1647). Kereskedő szokás szerint már a hajón megkötötték a maguk szerződését, amelyet közös imával pecsételtek meg, és amely aztán az új-angliai puritánok alapszerződésévé is vált egészen a függetlenségi háborúig. Az első puritán telepesek államaiban (pl. Massachusetts) a közösségek iskolái mind a mai napig önállóak és autonómak. Akárcsak a puritán vallási gyülekezetek, azt a függetlenséget jelképezik és testesítik meg, amelyet a puritán bevándorlók biztosítottak maguknak, amikor az angol király és az anglikán egyház elől az Atlanti-óceánra és az amerikai gyarmatokra menekültek. A “közösség iskolája” ezért az atlanti rendszer egyik szimbóluma.

Az Egyesült Államok mintegy kétszázötven éves története során természetesen nemcsak az új-angliai közösségek alapították meg az iskoláikat. A nyugatra költözés hosszú időszakában valamennyi közösség – legyen eredeti angliai bevándorló vagy későbbi és más európai – megalapította a maga közösségi iskoláját. Az urbanizálódás és az iparosodás folyamán pedig az egyre terjeszkedő iparvállalatok is iskolákat alapítottak munkásaik gyerekeinek (akiket helyben akartak letelepíteni). E történetből most azt emeljük ki, hogy nem valamely állami többség – legkevésbé a szövetségi állam – alapította meg az iskolákat; ez a helyi közösségek felelőssége volt.

A szövetségi állam az iskolalapításba a rendelkezésére álló eszközökkel tudott beavatkozni. Például a földadományozási törvénnyel (Land Grant Act, 1862), amely szerint a városnak biztosított földterület egy részét kötelezően fenn kellett tartani oktatási intézmények számára. (Így alakult ki például a “közösségi főiskolák” hálózata az újonnan meghódított Közép-Nyugaton.)

Funkciói. A közösség iskoláját azért alapították, hogy a gyerekeket és fiatalokat a közösség tagjává tegyék vele, általa. Ezért

- a tanítás anyagát meghatározta vagy alaposan átszínezte a közösség kultúrája (ismeretei, mintái, értékei és normái),
- e telepes közösségek fizikai munkából, a természet meghódításából éltek; iskoláik is gyakorlat orientáltak voltak,

- az újonnan érkezetteket, letelepedni szándékozókat vagy a helyi lakosokat (indiánok) csak akkor voltak hajlandók befogadni, ha elfogadták a közösség kultúráját; a közösség iskolája volt a közösségi “olvasztó tégely”.

Szerkezete. Hiába keressük az amerikai oktatási rendszer szerkezetét – vagy akár Nagy-Britanniáét –, ilyent nem találunk. Az atlanti rendszer egyik jellegzetessége, hogy a rendszer “szerkezetét” – ahogyan azt európai szokás szerint várnánk – nem tartják számon. Ez adódik abból a hagyományból, hogy az atlanti rendszer “alulról” épül föl és válik rendszerré (egy vagy több rendszerré, egyetlen országon belül).

Európai adatbázisokban újabban az angol oktatási rendszer szerkezetét szokás ugyanúgy ábrázolni, mint az Európai Unió más rendszereinek szerkezetét. Ennek az értelme az összehasonlíthatóság. Ezekben az összehasonlításokban általában Anglia szerepel Nagy-Britannia (az Egyesült Királyság) helyett. Ennek az a magyarázata, hogy a szigeten ma is három, Észak-Írországgal együtt négy “oktatási rendszer” létezik együtt, egy időben. Széttagoltságuk megmaradt, szerkezetük tüöbbsé-kevésbé különböző (különösen Skóciáé tér el, amely máig mutatja az egykori francia hatást). Ez a széttagoltság – más és más oktatási rendszerek együttes érvényessége egyetlen államon belül – az egyik olyan örökség, amely a felvilágosodás és a nemzetállamiság kialakulása előtről származik.

Ugyanígy nincs az Egyesült Államoknak oktatási rendszere; az USA-ban ötven állami oktatási rendszer létezik egymás mellett. Ezért az Egyesült Államok oktatási rendszeréről – e rendszer szerkezetéről – nem is lehet összefoglalóan beszélni. Nagyon is lehet azonban egy-egy állam oktatási rendszeréről és annak szerkezetéről. Ezek többsé-kevésbé eltérhetnek egymástól (New York állam vagy Kalifornia rendszere centralizált; az egykori Új-Anglia államaié viszont máig szélsőségesen széttagoltak). A “közösségi iskola” – ahogyan azt fntebb bemutattuk – elsősorban az új-angliai viszonyokat (az USA északkeleti partvidéke) mutatja be.

A kontinentális rendszer szerkezete lényegében az igazgatás rendszerét tükrözi. Az iskolatípusok úgy rendelődnek egymás alá és fölé, ahogyan a hivatali szervezetben szokás (az alsófokú oktatás után a középfokú következik, azt a felsőfokú oktatás követi). A kontinentális rendszer szerkezetét az oktatásigazgatás, azt pedig a közigazgatás (államigazgatás) tartja össze.

Az atlanti rendszernek nincs ilyen összetartó ereje, minthogy alulról, az egykori közösségek intézményei alapján alakult ki, nem pedig felülről, az egykori uralkodó udvarából. Mi tartja akkor mégis össze az egyes iskolákat? Mitől válik rendszerré a rendszer? A válasz a tanulók útjában rejlik, amelyet az iskolai “fokok” (minősítések, szintek, rangok) szegélyeznek. Egy-egy intézménybe csak akkor lehet beiratkozni, ha valamilyen fokozatot már megszerzett a pályázó (vagy legalábbis egy előírt teszteredményt). Az atlanti rendszert az egymás után következő fokozatok tartják össze és szervezik rendszerré.

Erről az amerikai nevelésfilozófus, Thomas F Green így ír: “Minden rendszernek van szerkezete. A szerkezetet részben a kontrollok működésében, részben a cserekapcsolatokban, részben a hozzájuk fűződő társadalmi hiedelmekben, részben pedig a rendszer elosztó mechanizmusaiban ismerhetjük föl. Mindez azonban még csak a rendszer horizontális szerkezetét tárja föl. Holott a rendszereknek hierarchikus szerkezetük is van... A rendszer hierarchikus szerkezete nemcsak az iskolai

osztályzatokban (fokozatokban) táruul föl... A fölsőbb és alsóbb iskolák között is vannak magasabb és alacsonyabb státusú iskolák..., és mindez a társadalmi pozíciók közti különbségeket tükrözi vissza.” (Green 1980, 53)

Bár az atlanti rendszernek nincs “szerkezete” – amit grafikusán szokás ábrázolni minden európai nemzeti oktatási rendszerben -, az egymástól eredetileg eltérő helyi-területi rendszerek fokozatosan itt is szabványosodtak. A fokozatos szabványosodásnak ez a folyamata az atlanti rendszert is egy többé-kevésbé egységesedő rendszer irányába fejleszti. A párhuzamosan kialakult rendszerek tehát fejlődéseik eredményeképp lassan szintén egységesednek.

Az amerikai államok rendszereit a Green által is említett fokozatok és szabványosított vizsgák terelik az egységesedés felé. Ugyancsak az egységesedés felé terelik őket az oktatáspolitikai és jogi szabályozások. Ha ezeket a szabályozásokat szövetségi szinten (kormány, bíróság) hozzák, akkor ezek valamennyi állami oktatási rendszerre érvényesek, és az egységesedés irányába kalauzolják őket.

A nagy-birtanniai rendszereket újabban az euórpai csatlakozás kényszerei terelik az egységesedés felé. A kormánynak itt is kevés mozgástere van arra, hogy az egymástól elkülönült intézményeket és intézménycsoportokat egységesen rendszerbe szervezze; vannak azonban kényszerek. Jellegzetesen ilyen kényszernek használta M Thatcher kormánya az 1980-as években – az európai közeledés jegyében – például a nemzeti alaptantervet (*national core curriculum*).

Más atlanti rendszerek (Ausztrália, Kanada) részben a nemzetközi kapcsolatrendszerek miatt, részben a nagy mértékű bevándorlások következtében, részben az egykori nemzetközösség (*Commonwealth*) máig érezhető hatásai eredményeképp lassan ugyancsak egységesülnek.

Az egységesülés e lassú folyamata azonban nem jelenik meg az oktatáspolitikai és az oktatási jog szintjén. Az atlanti rendszer jelszava mági egyértelműen az, hogy az oktatás mindig a szövetségre lépők saját ügye, amelyben elvileg nincs helye a központi beavatkozásnak.

Ki mit tanít?

A 15.1. ábra egy “cselekvési terv” kialakításának folyamatát ábrázolja. Jól leolvasható róla, milyen hosszú és sokoldalú egyeztetés eredményeként születik meg az ilyen cselekvési terv. Érdemes számbavenni a szereplőket: a szülők csoportjait, az iskolai alkalmazottak csoportjait, az irányítási csoportokat (részletesebben lásd őket a nem kormányzati szervezetekről szóló fejezetben). A cselekvési terv azért ennyire bonyolult, mert az iskola erősen strukturált érdekviszonyok között dolgozik. Ha azt kérdezzük, ki mit tanít, az atlanti rendszerben ez egyáltalán nem csak “tartalmi” (didaktikai, tudományos vagy szakmódszertani) kérdés. Sokkal inkább magáról a helyi oktatáspolitikáról szól. Ez annak a következménye, hogy az atlanti rendszerben az intézmény elsősorban a helyi-területi) közösség intézménye, annak folyamatos kontrollja alatt áll.

15.1. ábra: Iskolai cselekvési terv készítésének folyamata

Mit tanítanak? A tananyag kiválasztását és a tanterv megtervezését az atlanti rendszerben a következők jellemzik.

- *A tananyag helyi kérdés.* A közösség iskolájában a tananyag kiválasztásában is a közösség tagjai – rendszerint képviselők útján – döntenek. Eltérően a kontinentális rendszertől – ahol a tanítás anyaga végső soron tudományos kérdés -, az atlanti iskola tananyaga politikai ügy: a közösség jogkörébe tartozó döntés.

Így fordulhat elő, hogy a helyi fenntartók határoznak “tudományos” kérdésekben, mint pl. az evolúciós elmélet vagy a teremtéselmélet alapjainak megtanítása. A híres oktatásügyi adoma itt Darwin leszavazása, amikor a helyi oktatásügyi hatóság megtiltotta az iskolának, hogy Darwin nyomán a természetes kiválasztódás elméletét megtanítsa. Ez természetesen csupán szélsőség. Csak arra szolgál, hogy érzékeltesse a helyi oktatásügyi hatóság befolyását a tananyag meghatározásában.

A tanítás anyagának kiválasztása – az iskolai program elkészítése – természetesen bonyolultabb folyamat ennél. Hogy mennyire bonyolult, azt a 15.2. ábra érzékelteti. Az ábrán azt a folyamatot láthatjuk, amelynek révén a meglévő tantervhez “új kurzust” (azaz új tantárgyat) alakítanak ki.

15.2. ábra: Tantervalkotási folyamat

Értelmezzük a bemutatott folyamatábrát! Ahhoz, hogy új kurzust kezdeményezzenek, a következő tényezők kelljenek: a kurzus *koncipiálása* (elképzelése, fölvezetése), a megfelelő fölszerelések, a pénzügyi háttér, azok, akik tanulni akarják és azok, akik tanítani lesznek képesek. Az ábráról az is leolvasható, hogy az iskolának (itt: középiskola) aktív szerepe van (pl. az igények fölvezetésében, a támogatások megszerzésében). Egy-egy új tantárgy bevezetése mégsem csak az iskolán – igazgatón, pedagógusokon, esetleg magukon a diákokon múlik. A további tényezők szövevényes összefüggése azt sugallja, hogy itt is – akár csak a 15.1. ábrán bemutatott cselekvési terv esetében – egymástól elkülönült, nem egyszer egymással szembenálló érdekek egyeztetésén keresztül vezet az intézmény útja addig, amíg új kurzust vezet be.

A „mit tanítsunk?” kérdése tehát a kontinentális rendszerben jobbra “tartalmi” (rendszerint tudományos) kérdés. Az atlanti rendszerben azonban sokkal inkább oktatáspolitikai probléma. A tanterv kialakítása az európai rendszerekben tudományelméleti kérdés (vagyis a körötte zajló érdekharok tudományelméleti köntösben jelentkeznek). Az atlanti rendszerben azonban nyíltan fejeződnek ki az érdekek – aminek következtében a tantervtervezés a már megkötött érdekalkuk technikai kivitelezésévé válik.

- *Szükségletek és kompetenciák.* A tanítás anyaga jelentős részben arra szolgál, hogy a közösségbe vezessen be. Ezért az atlanti rendszerben a kompetenciákra (készségekre, képességekre) sokkal nagyobb hangsúly esett – kezdettől fogva -, mint a kontinentális rendszerekben. Az iskola a gyakorlati élet laboratóriuma, ezért tanításának legfontosabb mozzanatai a fölvezetés az életre.

Ralph Tyler (1971, 1-2) klasszikussá vált bevezetésében a tanterv megalkotásának négy alapkérdését fogalmazza meg: “Milyen célokat teljesítsen az oktatás? Milyen tapasztalatokat nyújtsunk, hogy oktatásunk és nevelésünk teljesítse ezeket a célokat?”

Hogyan szervezhetjük össze hatékonyan ezeket a tapasztalatokat? És hogyan határozzuk meg, vajon oktatásunk és nevelésünk valóban elérte-e a célját?” Majd pedig így folytatja: “Nem próbáljuk megválaszolni a fenti kérdéseket, mivel a válaszok ezekre a kérdésekre oktatási szintenként és oktatási intézményenként változnak. Ehelyett azt magyarázzuk el, hogy milyen eljárásokkal lehet válaszolni a fenti kérdésekre. Tehát segítünk megtalálni azt a vezérfonalat, amellyel a tanterv és a tanítás problémái megoldhatók.” Tyler “tantervemlélete” gyökeresen eltér azoktól a tantervemléletektől, amelyekkel a kontinentális pedagógiában találkozhatunk. Kiindulópontja a “nevelési szükséglet” (a tanulóé), amelyet a “nevelési tapasztalat” megszervezésével tud a pedagógus kielégíteni. A szükségletekre és tapasztalatokra épülő tanítást kompetencia alapúnak is nevezik. A kompetencia alapú képzés leginkább a szakoktatást jellemzi.

A tanuló teljes személyiségének fejlesztése vagy csupán jól körülírható és a gyakorlatban alkalmazható készségek (a három R, azaz írás, olvasás és számolás, e tudnivalók angol nevének kezdőbetűiből) kialakítása volna az iskola valódi feladata? Ez a kérdés a XX. században sok vitára adott alkalmat a „progresszív nevelés”, illetve a “vissza az alapokhoz” mozgalom hívei között. Bár ezek a viták bizonyos hasonlóságot mutattak a korabeli európai vitákhoz – és erőteljesen hatottak is rájuk (amerikai és európai reformpedagógia) -, azért a vitákat csak abban a pedagógiai kultúrában lehet helyesen értelmezni, amely az atlanti rendszer alapját képezi.

- *Curriculum.* A kontinentális rendszer tantervi sillabuszaival szemben a közösségi iskola tananyagát curriculum típusú tantervek jellemzik (*curriculum*: versenyfutás, pályafutás). A *curriculum* típusú tanterv nem a pedagógus számára tartalmaz előírásokat, hanem a tanuló számára mutatja meg a tanulni valót (az iskolai “pályafutását”). Arra szolgál, hogy a tanuló teljesítse iskolai pályafutását, amiben a pedagógus támogatja őt. A pedagógus értékeli a tanulót, a tanuló pedig elnyerheti a továbblépéshez szükséges fokozatát.

A kontinentális tanterv (sillabusz, *ratio*) azokat a tananyagokat sorolja föl, amelyeket a tanárnak meg kell tanítania. A *curriculum* úgy fogalmazza meg a kompetenciákat (készségeket, képességeket), hogy a tanuló értékelni tudja önmagát, illetve hogy a pedagógus meg tudja mérni a teljesítésüket. Ez a tantervi “filozófia” egészen más, mint a megszokott európai tantervek. A tanulás révén elérhető viselkedés változások mérése – az ilyen mérések bevezetése az iskolai értékelésbe – az amerikai Benjamin Bloom (1967) nevéhez fűződik.

Tankönyv. A tanítás anyagának másfajta meghatározása befolyásolja és átalakítja a tankönyveket is.

- *A tankönyv mint munkaeszköz.* A kontinentális tankönyv egyfajta szakkönyv, tudományos teljesítmény (népszerű tudományos munka). Ezek a tankönyvek a pedagógusnak íródtak. Az a tankönyv, amely a fiatalt abban segíti, hogy végigfussa az iskolai pályáját, elsősorban a fiataloknak íródik. Természetesen tartalmaz ismereteket is – de legalább ilyen fontos a munkáltató jellege. Ennek következtében a tankönyvek munkaeszközzé, munkáltató anyaggá, segédanyaggá alakulnak át. Ezt az átalakulást jelentősen befolyásolja az IKT (információs és kommunikációs technológia) megjelenése (virtuális osztálytermek stb.).

- *A tankönyv mint áru.* A kontinentális tankönyvet hagyományosan az állam adja ki, engedélyezi, terjeszti, szponzorálja stb. Ezzel szemben az atlanti rendszerben a tankönyv elsősorban áru. Sikerét a kelendősége, a sokszori kiadás, a gyors átfutás stb. határozza meg.

A tankönyv (munkakönyv, feladatlap, segédanyagok) piaca biztos, jól lehatárolható és főként igen nagy. Ez magyarázza, hogy számos nemzetközi kiadó nőtt naggyá az atlanti rendszerben a tankönyvkiadásokon. Minden könyvkiadó, amely a pedagógiában nevet szerzett magának, tankönyvkiadóként kezdte, sőt mai napig is a tankönyvek kiadása a legfontosabb ágazata. (Pl. az amerikai Macmillan, vagy Prentice Hall, az angol Routledge-Falmer stb.)

A fejlődés következtében a tendencia lassan meg is fordult. Nem az iskola – az iskolák főntartói, helyi és regionális oktatásügyi hatóságok – rendelik meg a nekik szükséges tankönyvet, hanem a kiadók diktálják (ajánlják, reklámozzák és terjesztik) a maguk által kifejlesztett tankönyveket. A kiadók többségében maguk is főntartanak szakképzéseket, sőt iskolákat, és bennük a saját tankönyveiket a gyakorlatban próbáltatják ki és reklámozzatják. Ezzel a könyvkiadás lassan a tantervfejlesztő szakmai műhelyek helyébe lép, és átveszi azok szerepét. (Ez a fejlemény hasonlatos ahhoz, ami pl. az egészségügyben ment végbe a XX. század harmadik harmadában. Az egészségügyre fordítandó összegek egyre nagyobb hányada nem az állami költségvetésből vagy a biztosítóktól származik, hanem a gyógyszergyáraktól.)

A legismertebb angol nyelvű (nemzetközi) tudományos és tankönyvkiadók ismertetését lásd pl. a Pedagógiai informatika c. könyvben (Kozma, Sike eds 2004, 47-66).

Ki tanít? Az elmondottak átformálták a tanítók szerepét és magatartását is az atlanti rendszerben.

- *A helyi közösség alkalmazottja.* Szemben a kontinentális rendszerből ismert “professzor” típusú pedagógussal, a tanító az atlanti rendszerben a helyi (területi) közösség alkalmazottja. Függhelmi viszonyai hasonlítanak a közösség más alkalmazottjának viszonyaihoz (mint amilyen a helyi rendőr, a köztisztasági alkalmazott és így tovább).

A szerencsétlen és kiszolgáltatott tanító képe a kontinentális rendszerből sem ismeretlen. Az amerikai “tanbanya” (*school mam*) ennek a jellegzetes atlanti változata. A XX. század elejének üzemi fenntartású iskoláiban alkalmazták őket, fiatal, képzetlen és egyedülálló nők voltak, tehát a szervezetlen munkásoknál is kiszolgáltatottabbak, szellemi és fizikai értelemben egyaránt. Azt kellett csinálniuk, amit az üzemi menedzsment diktált. Nem véletlen, hogy az amerikai feminista mozgalom jelesei kerültek ki közülük.

- *Oktatásügyi szakmunkás.* Az atlanti rendszerben a fiatal úgy válik pedagógussá, hogy felsőoktatási pályafutása során alapképzettséget (bakkalaureusi fokozat, B.A, B.Sc) szerez valamilyen tudományból, aztán pedig, ha vállalkozik rá, pedagógussá képezik ki (bizonyítványt, esetleg egyetemi fokozatot kap). E diploma utáni kiképzéseknek külön színhelyük van (*school of education*). Ezt a képzést *konzekutivnak* (egymást követőnek) nevezik, mivel a szakmai-tudományos képzés a módszertani-technikaitól elválasztva

történik. A konzekutív pedagógus képzést gyakran kiképzésnek (*teacher training*) is hívják, hangsúlyozva ennek a képzésnek a szigorú gyakorlati orientáltságát.

Az elmondottak jellemzők pl. a pedagógus képzésre Angliában, ahol jelenleg (2004) nem magiszteri fokozatot szerez a leendő pedagógus, hanem "posztgraduális bizonyítványt". Ez a posztgraduális képzés az iskolában történik, ahol a leendő pedagógust először mint képesítés nélkülit alkalmazzák, gyakorlat orientált, és két-négy félév alatt lebonyolítható. Neveléstudományokat úgyszólván egyáltalán nem tanul, pusztán módszertant és oktatásügyi adminisztrációt. Neveléstudományi tanulmányokhoz magiszteri (*Master*, mester, M.A. vagy M.Sc.) végzettséget kell szerezni.

A legtöbb amerikai egyetemen ennél tudományosabban alapozzák meg a pedagógus képzést (*teacher education*, pedagógussá nevelés). Az ilyen egyetemeken a pedagógusképző intézetben rendszerint magiszteri fokozatot szereznek, amely gyakorlati jellegű (kb. másoddiplomás képzésnek megfelelő).

Mindkét képzésre jellemző a rendelkezésre álló társadalom- és viselkedéstudománynak (neveléslélektan, oktatásszociológia, politikatudomány stb.) alkalmazása az iskolai munkára. Ezek a tudományok ennek következtében nem alakultak át "akadémiai tudományokká", hanem megmaradtak alkalmazott kutatásoknak. Az atlanti rendszerben az a neveléstudomány, amely a kontinentális rendszerben akadémiai tudománnyá fejlődött, ismeretlen. Igen gazdag viszont társaslélektani technikákban, fogásokban, kvantitatív és kvalitatív értékelésekben stb.

- *Professzionizálódás.* Az atlanti rendszerben dolgozó pedagógusok egyik fő törekvése, hogy az "oktatásügyi szakmunkás" (vagy szakalkalmazott) státusából átléphessen a professzionizáltság státusába. (Professzionnak nevezik az atlanti felsőoktatásban az értelmiségi hivatásokat, mint pl. jogász, orvos, mérnök, közgazdász stb.) A pedagógusok egyik fontos törekvése, hogy az ő foglalkozásuk is értelmiségi hivatássá válhasson.

A professzionizáció gazdag szakirodalmába bevezet Papp János szöveggyűjteménye (Papp 2001). Bár a törekvés értelmezhető a kontinentális rendszerben is – különösen az alsófokú pedagógusok esetében -, valójában csak akkor értjük meg, ha visszahelyezzük az atlanti rendszerbe. A pedagógusok az atlanti rendszerben azért töreksenek professzionizációra, hogy kiszabadulhassanak "oktatásügyi szakmunkás" helyzetükből, és testületi (korporatív) módon is nyomást gyakorolhassanak az oktatáspolitikusokra.

- *Érdekvédelem.* Mint az oktatásügyi szakmunkásai (szakalkalmazottjai), a pedagógusok az atlanti rendszerben ugyanúgy védik az érdekeiket, mint más szakmunkások (szakalkalmazottak). Érdekvédelmi szervezetük a pedagógus szakszervezet (mint valamennyi szakszervezetnek, a pedagógusok szervezeteinek is különböző irányzatai vannak, a legnagyobb angol és amerikai szakszervezeti tömörülésekhez igazodva).

Kié az iskola?

Mínt hogy az atlanti rendszerben a "közösség iskolája" valóban a közösségé, ezért irányításáról – legalábbis kontinentális értelemben – nem beszélnek. Annál többet beszélnek "oktatáspolitikáról". Ezen az iskola körüli érdekcsoportok föltárását és elemzését értik. Az

oktatáspolitikai – amely helyet kért magának az oktatás és nevelés tudományai körében –, jellegetesen angol-amerikai megközelítése az iskolák irányításának.

A XX. század végén legtöbbször idézett “oktatáspolitikológusok” szintén amerikaiak (S Fuhrmann, J Guthrie, M Kirst). Külön folyóiratuk van (*Journal of Education Policy*). Az oktatás politológiájának angol-amerikai megjelenését G Hartman (1971) foglalta össze (lásd a pedagógusok szerepvállalásáról szóló fejezetben is). Publikációikban a “közösség iskolája” körüli érdekküzdelmek gazdagsága tárul föl. A legfontosabb kérdést Corwin (1965, 55-68) már az 1960-as években abban foglalta össze, hogy “kié az iskola”.

Iskolaszék. Az atlanti rendszerben az intézményeket nem a kormányzat irányítja, hanem választott oktatáspolitikai testületek, az iskolaszékek. Ezek helyi vagy regionális testületek, amelyeket a helyi (regionális) képviselő testületek mintájára, azokkal együtt választanak meg a törvényhatósági választások során. Jogkörükbe néhány iskola vagy egy-egy egész területi iskolai hálózat (területi iskolarendszer) tartozhat. Az iskolaszékek az iskola legfőbb irányítói.

Akárcsak a képviselő testületek, az iskolaszékek is társadalmi döntéshozó testületek, amelyeknek hivatali végrehajtó szerve van. Szervezetükben hasonlítanak a kontinentális rendszer területi oktatásirányító szerveihez. Azonban alapvetően különböznek tőlük abban, hogy nem a kormányzat kihelyezett szervei (mint az európai rendszerekben), hanem alulról választottak. felfelé nem illeszkednek össze hivatali rendszerbe.

Angliában az iskolaszékek a helyi törvényhatóságokba integrálódtak (*LEA, local education authority*). Hasonlóan is működnek, mint a helyi törvényhatóságok. LEA-k az USA-ban is szerveződnek, ezeknek azonban más a feladatuk: az iskolákban folyó tartalmi munka ellenőrzése. A 15.3. ábra egy amerikai LEA fölépítését mutatja be.

15.3. ábra: Egy amerikai LEA fölépítése

Ellenőrzés. Az iskolákban folyó tartalmi munkát Angliában “Őfelsége tanfelügyelője” és annak a hivatala ellenőrzi. Őfelsége tanfelügyelője a kormányzattól független hivatalnok, akit az uralkodó közvetlenül nevez ki. Kis létszámú, magasan kvalifikált és nagy hatalmú szervezete fogja össze a “közösségi iskolákban” folyó tartalmi munkát. Vizsgálatai alapján “oktatáspolitikai irányelveket” javasol az uralkodónak, illetve a kormányzatnak.

- **Új menedzserizmus.** Az 1980-as évektől kezdve az oktatás irányításában is jelentkezett az “új menedzserizmus”. Az oktatásirányító szervezetek munkájában is megjelentek a “teljesítménymutatók” és az azok alapján történő vezetés. A vállalatirányításból átvett elnevezések és eljárások (minőségbiztosítás, minőségmenedzsment stb.) bekerültek az oktatáspolitikába és a neveléstudományba is. (Az új menedzserizmust részletesebben lásd a kormányzatokról szóló fejezetben.)
- **Tesztközpontok.** Amerikában természetesen nincs “őfelsége felügyelője” (az amerikai angol gyarmatosok már a Függetlenségi Nyilatkozat előtt igyekeztek kibújni az angol udvar központi szerveinek odatelepítése alól). Az iskolai kerületeket (*school district*) szuperintendensek irányítják. Az említett teljesítménymutatókat szövetségi adatgyűjtésekkel helyettesítik, illetve következtetik ki. Ezért központi fontosságúak az

egy-egy egyetemre telepített szövetségi teszhivatalok (pl. a tanulók teljesítményméréséhez, amely a fölvételek egyik feltétele).

- **Bíróságok.** A hivatali oktatásirányítás (bürokratikus koordináció) hiányában fölértékelődik a jogi ellenőrzés. Ezt a különböző szintű bíróságok végzik azokkal az ítéletekkel, amelyeket oktatásügyi kérdésekben hoznak. A választott oktatáspolitikai testületek határozatai ugyanis bíróság előtt megtámadhatók; és a bíróságon született ítéletek hivatkozással szolgálnak más hasonló ügyekben is.

Ebben a szellemben szerveződött meg, a kontinentális oktatásirányítás “szellemétől” idegen módon pl. Magyarországon is az “oktatási jogok biztosa” és hivatala.

- **Elszámoltathatóság.** A helyi és területi oktatásirányítási testületek időről-időre beszámoltatják az irányításuk alá tartozó intézményeket. Ezek az átvilágítások és elszámoltatások jelentik a “közösségi kontrollt” az iskolák fölött. (Az elszámoltathatósági mozgalmakat lásd a kormányzatokról szóló fejezetben is.)

Finanszírozás. Az irányítás másik fontos eszköze – bürokratikus koordináció híján – az oktatás finanszírozása. Az oktatás finanszírozása áll számos érdekküzdő központjában a “közösségi iskola” körül. Az oktatás finanszírozása a helyi adókból származik, azok elkülönült része.

Amerikában ráadásul – az adózás eredeti rendszerét megőrizve – az iskolára vonatkozó adót még külön is szedi be az adóhivatal (hasonlóan ahhoz, ahogy Európa egyes országaiban az egyházi adót külön szedi be az adóhivatal).

A 15.4. ábrán az Egyesült Államok egyik tagállamának oktatásügyi kiadásait láthatjuk. Függetlenül leolvasható, hogy mi mindenből tevődnek össze az oktatásügyi kiadások (legnagyobb tétel a pedagógusok fizetése). Vízszintesen pedig az látható, hogy kik fizetik ezeket a kiadásokat (az állam, a szövetségi állam, illetve a helyi hatóság). megállapítható a következő:

- a fizetések és fizetés kiegészítések nagyjából a tagállam költségvetéséből származnak
- célzott kiadásokhoz a szövetségi költségvetés járul hozzá
- a helyi szolgáltatásokat túlnyomórészt a helyi hatóságok fizetik

15.4. ábra: Észak-Karolina állam oktatásügyi költségvetése

A tételek és a tételek közti arányok természetesen változhatnak (és ez a költségvetés Amerikára jellemző). Mégis megállapíthatjuk, hogy a szövetségi állam az oktatásügyi költségvetéshez csak programok finanszírozásával járul hozzá; ezzel befolyásolja az oktatáspolitikai szereplőinek viselkedését, feladatvállalásait. A valódi költségek a helyi oktatásügyi hatóság és az állam között oszlik meg úgy, hogy a pedagógusok fizetését az állam biztosítja.

Iskolakörzetek. A finanszírozás intézményekre, illetve tanulókra lebontható. Ennek a révén úgy lehet az intézményeket (iskolai kerületeiket) irányítani, hogy valamilyen arányban osztják szét az összegeket köztük. Ezért az iskolakörzetbe tartozás rendkívül fontos irányítási és finanszírozási kérdéssé vált. Csak abba az iskolába lehet járni, amelynek körzetében a tanuló és szülei laknak, mert az intézményeket ennek alapján fogja a hatóság finanszírozni.

A szigorú körzetesítés hagyománnyá vált; a szülőknek abba a körzetbe kell költözniük, amelynek iskolájába a gyereket járattatni akarják. Ez a kényszer akkora, hogy mozgásokat eredményez az ingatlan piacon is: a jó hírű iskola körzetében az ingatlanok ára is magasabb; s ez hozzájárul a társadalmi szegregációhoz. Így az iskola a társadalmi mozgások valóságos katalizátorává válhat. Érthető tehát azok az illúziók, hogy ha a helyi iskolát megjavítják, akkor pozitív társadalmi folyamatok fognak beindulni a lakókörzetben, a településen.

Az iskolák versenyét, a verseny szabadságát és ezt a szabadságot ösztönző finanszírozásokat (pl. iskolai utalványok) akkor érthetjük meg, ha a körzetesítés szigorú szabályait megértjük. Ezeknek a szabályoknak a fellazítására születtek a különböző pedagógiai és oktatáspolitikai jelszavak – amelyeket számos kontinentális rendszerben is hangoztattak -, egyelőre kevés eredménnyel. Így él tovább a “közösség iskolája” hagyománya.

Az atlanti rendszer “szelleme”

Nehéz a rendszer “szelleméről” beszélni, ha valójában nincs is rendszer. A fentiekből az derült ki, hogy az atlanti rendszer nem úgy rendszer, ahogy a kontinentális rendszereknél megszoktuk. Ezeknek a társadalmakban az iskolához fűződő meggyőződések, magatartási minták és értékek, valamint a belőlük következő szabályozások, jogintézmények együtt mégiscsak rendszert alkotnak: ezeknek a társadalmak a nevelési és iskolázási kultúráját. Ezt nevezzük a továbbiakban az atlanti rendszer “szellemének”. Alább ennek néhány jellemzőjét soroljuk föl.

Nem-formális nevelés. Az atlanti rendszerben a nem-formális nevelés látványosabb és kézzel foghatóbb, mint a kontinentális rendszerben. A nem-formális nevelés legkülönbözőbb formái kísérik és kiegészítik a formális nevelést, gyakran pótolják a hiányosságait is.

A kontinentális rendszer felülről, hivatalos formában szervezett, történetileg kialakított, nemzeti szervezet. Az atlanti rendszerben a formális nevelés nem állami hivatal, hanem közösségi kezdeményezés. Ezért nincs is annyira formalizálva, mint a kontinentális rendszerben. Ez lehetővé teszi a különböző nem-formális nevelési szereplőknek, hogy önmaguk szervezzék a saját tanulási és nevelési tevékenységeiket. Ezzel egyúttal pótolhatják is azt, amit a formális nevelésből hiányolnak. (A különböző nem-formális nevelési tevékenységek változatos színtereken szerveződnek, könyvkiadástól a vallási gyülekezetekig. A nem-formális felnőttoktatási programoknak hagyományosan nagy szerepük van. Nem intézményekbe, hanem programokká szervezik őket.)

Formális nevelésen értjük az iskolában – vagy más, nevelési célú intézményekben (szakképző, fölkesztő intézmények) - folyó tevékenységet. Nem-formális nevelésen pedig az olyan nevelő tevékenységet értjük, amely nem ilyen célú szervezetekben folyik (munkahelyen, vallási gyülekezetben, szabad idő-szervezetekben, katonaságnál és így tovább). Az informális nevelés – azaz a közösség spontán, szocializációs tevékenysége – természetesen mind a formális, mind pedig a nem-formális nevelést átszövi, aláfesti.

Értékelő pedagógiai kultúra. Ebben a világban a teljesítménynek nagyobb a szerepe, mint a kontinentális rendszerben. A kontinentális rendszerekben a fiatalok általában alkalmazkodni tanulnak; ha jól alkalmazkodnak, a rendszerek (a tanárok) elvezetik őket az elvárt teljesítményekhez. Az atlanti “közösségi iskolában” nagyobb önállóságra szoktatják a fiatalot. Amit elvárnak tőle, az inkább a teljesítés.

Egy nemzetközi vizsgálat sorozat, amely a különböző tanítás-tanulási kultúrákat hasonlította össze, rámutatott arra, hogy a német tanár inkább tanítja a tanítványait, az amerikai viszont tanulási alkalmakat szervez nekik. (A vizsgálatban részt vevő japán tanárok magatartása az amerikaihoz közelített.) Számos történeti tapasztalat is alátámasztja ezt a megfigyelést. Így válik érthetővé az amerikai reformpedagógia (progresszív nevelés) egyik újítása, a projekt-módszer is. Uri Bronfenbrenner nevelépszichológus a Szovjetunióba látogatva dícsérőleg említette, hogy ott „mindenki neveli a gyerekeket” – míg hazájában, Amerikában inkább csak teljesítményeket várnak el tőlük.

Ez a magatartás történetileg alakult ki az atlanti közösségekben. Közrejátszott a puritanizmus naponkénti önértékelési gyakorlata és az a hit, hogy a társadalmi sikerek az üdvözülésre elrendeltség evilági előjelei. Összefügg az esélyek egyenlőségének követelésével, illetve a társadalmi egyenlőség elutasításával. Az alternatív nevelési kísérleteket és a szabad nevelés különböző angol-amerikai változatai megpróbálják ezt a teljesítmény központúságot a fiatalokkal való személyes foglalkozással kompenzálni.

Teszt központúság. Ebből az értékelő pedagógiai kultúrából szélsőséges tesztközpontúság fejlődött ki a XIX-XX. század fordulóján. A tesztekbe vetett hit, a tesztelés napi gyakorlata kialakította a tanulók és a tanárok különös pedagógiai stratégiáját.

Aki megszokta a rendszeres tesztelést, annak kimutathatóan jobbak a teszteredményei, mint aki először találkozik vele. Ez is közrejátszott azokban az elkeseredett vitákban, amelyek az 1940-es években Nagy-Britanniában (Cyril Burton), az 1960-as években pedig Amerikában (Arthur Jensen) tört ki. Intelligencia tesztek először a francia Binet szerkesztett (1906), hogy értelmi sérülteket segítsen kiválasztani az iskolarendszerben. Az intelligenciateszteket azonban az angol és amerikai oktatásirányításban a XX. század folyamán általános vizsgákként kezdték alkalmazni.

Peter Sacks (2000) esszéjében arra mutatott rá, hogyan torzította el a tesztközpontúság az iskolai követelményeket, a tanítás-tanulási folyamatokat, sőt az egész oktatásirányítást az Egyesült Államokban. A “tesztre tanítás” – vagyis a tesztre fölkészítés a curriculumban meghatározott követelmények helyett – folyamatosan versenyt futott a tesztek újabb és újabb nemzedékeinek kifejlesztésével.

Gyöngye közsféra, erős magánsféra. A hagyományosan gyöngye (központi) oktatáspolitikát a hagyományosan erős és kezdeményező magánsféra kezdeményezései egészítik ki és tartják fenn. Ezért a közsférának és magánsférának más jelentése van, mint a kontinentális rendszerben. A közsféra fönntartása és támogatása politikai etikai kérdés, az érdekközösség fölismerése a társadalomban. A magánsféra az egyéni szabadság és a versengés birodalma, az egyéni boldogulás biztosítója.

A kontinentális rendszerben az oktatás a közsféra része és egyik fontos reprezentánsa. A nemzeti oktatási rendszer az önálló államiság kifejezője és biztosítója. Az állampolgárok tömegei törekedtek – a XIX-XX. század folyamán – arra, hogy a köz által eltartott közalkalmazottakká válhassanak. A közsféra tekintélyét a monarchiák adták meg.

Az atlanti rendszerben a “közösség iskolája” éppen úgy a politikai etika kérdése, mint a közösség egykori földje. Fönntartása és támogatása éppen olyan, mint a közbirtok megtartása és kisorsolása. Ezzel szemben az állami beavatkozás a fenyegetés a közösség szabadságára nézve. Következésképpen biztonságosabb, ha az iskolát privatizálják, kivonják a közsféra alól, mentesítik az eseteleges beavatkozástól, vagyis garantálják a szabadságát.

Civil társadalom. Mindez a civil társadalom gondolatára mutat vissza. Az atlanti rendszerek kialakulásában erős és tevékeny része volt a “kormányzat nélküli” közösségeknek (vagyis a menekülőknek, telepéseknek). A “közösség iskolája” máig kifejezi ezt a közösségi összetartozást, amely a szabadság és a fönntartás garanciája.

A politikai irodalom egyik kedvelt példája az, hogyan reagál egy európai és egy amerikai lakóhelyi közösség egy váratlan kihívásra (baleset, halál, rablás, támadás). Az európai közösség tagjai a település vezetőjéhez futnak. Az amerikai közösség tagjai összedugják a fejüket, hogy kitaláljanak valamit. Ez azért kulcstörténet, mert világosan kétféle értelmezése lehetséges. Szegény európaiak, mondják az amerikai közösség tagjai, mennyire önállótlank. Szegény amerikaiak, mondják az európaiak, mennyire magukra vannak hagyatva... Történetibb interpretációk is lehetségesek. Pl. a londoniak spontán helytállása a második világháborús német bombázások alatt; és ezzel szemben a németek fegyelmezettsége és „munkamániája”, amellyel újjáépítették Németországot.

*

Atlanti rendszer – szembenállítva a korábban bemutatott kontinentális oktatási rendszerrel – tulajdonképpen nincs. Ha azonban e társadalmak - az “angol ajkú népek” (Churchill 2004) - iskolázási kultúráját vesszük szemügyre, mégis beszélhetünk az ő “rendszerükről”. Ez a rendszer olyan, mintha Európát kihagyta volna a francia felvilágosodás. Az atlanti rendszerben található intézmények, magatartások és értékek a középkorból fejlődtek ki, a reformáció és a protestantizmus közbejöttével.

Az atlanti rendszert legjobban a “közösség iskolája” fejezi ki. Az egykori telepés iskolákban – a népoktatás bölcsőjében – a közösség tagjává nevelték a gyerekeket, miközben praktikus ismereteket tanítottak meg nekik. Ezek az iskolák később sem szerveződtek kontinentális jellegű rendszerekké; a helyi vagy regionális közösségnek máig külön-külön rendszerük van. A XX. század vége felé haladva természetesen ezek a rendszerek is szabványosodnak és hasonlítani kezdenek egymásra. Ebben az értelemben az atlanti rendszer “alulról épül”.

Ez határozza meg a rendszerben a tartalmi kérdéseket. A tanterv nem a kötelező tananyagok foglalata (*syllabusz*), hanem a tanuló által teljesítendő iskolai pályafutás tervezete (*curriculum*), benne teljesítendő fokozatokkal és szintekkel. A tankönyv ebben nyújt segítséget (nem pedig valamely tudományos szakkönyv, amely elsősorban a tanárnak készült, és csak másodsorban a tanulónak). Ez tág teret enged a piaci hatásoknak. A tankönyvek és

segédanyagok kiadása a traszatlanti rendszerben “nagy üzlet”. Akkora, hogy kiadók fejlődtek ki és gazdagodtak meg rajta, és e kiadók akár maguk is diktálhatnak a tananyagok és tantervek piacán. A pedagógus viszont – aki módszertani kivitelező, technikai végrehajtó (nincs “akadémiai fölhatalmazása”, önálló tudománya) - fokozatosan a szakalkalmazott és az oktatásügyi szakmunkás szintjére süllyed. Érdekeit is a szakmunkások és szakalkalmazottak eszközeivel és szemléletmódjával tudja csak megvédeni.

Az atlanti rendszer irányítása nem hivatalos úton, bürokratuikus kontroll révén történik, hanem jogi és finanszírozási úton. A törvényhatósággal kikényszerített döntések precedenst teremtenek a hasonló döntésekhez más helyi-regionális rendszerekben. A legfőbb finanszírozó a helyi közösség (vagy a tagállam), a szövetségi állam pedig csupán programfinanszírozással avatkozik be az oktatáspolitikába. Mindez új kutatási irányt, az “oktatás-politológiát” fejlesztett ki. Ennek révén lehetséges az iskola körül összecsapó helyi érdekviszonyok föltárása és csatornázása.

Az atlanti rendszer kultúrája – mindennek következtében – szegényebb a formális nevelésben, mint a kontinentális rendszer. Sokkal gazdagabb viszont a nem-formális nevelés alkalmában és helyszíneiben. A “közösség iskolája” pedig – amelyet éppúgy elvi kérdés megtartani és fejleszteni, mint más közösségi intézményt: a közbirtokot vagy a vallási gyülekezetet, akár vállalkozásszerűen is – máig egy fölemelő illúzió, a civil társadalom fontos kifejeződése.

Hivatkozások

- Bloom, B et al eds Handbook of Educational Evaluation. Chicago: University of Chicago Press 1967
- Churchill W S Az angol ajkú népek története. Budapest: Európa, 2004.
- Corwin R G A Sociology of Education: Emerging Patterns of Class, Status and Power in the Public Schools. New York: Appleton-Century-Croft, 1965.
- Fernandez-Armesto, L A jelenkor története. Budapest: Pannónia Kiadó, 2003
- Green T F et al Predicting the Behavior of the Educational System. Syracuse: University Press, 1982
- Hartman, G.: *Introduction to the Politics of Education*. Sydney: University of Sydney, 1971.
- Kozma T, Sike E (eds) Pedagógiai informatika. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó 2004
- Kozma T, Sike E eds Pedagógiai informatika. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2004.
- Papp J A tanári mesterség. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2001
- Sacks P, STANDARDIZED MINDS. New York: Perseus Publishing, 2000.
- Tyler R W Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: The University of Chicago Press 1970

Ajánlott irodalom

- Bábosik I, Kárpáti A. (szerk.): Összehasonlító pedagógia, Budapest: BIP, 2002.
- Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban, 1997 (vonatkozó szócikkek)
- Delors, J. (szerk.): Oktatás - rejtett kincs. Budapest: Osiris, 1997.
- Granville, S. H.: Az amerikai iskoláról. Budapest: Tankönyvkiadó, 1974.
- Mátrai Zs.: Érettségi és felvételi külföldön. Budapest: Műszaki Kiadó, 2001.
- Sacks P.: Standardized Minds. New York: MacMillan, 2000.
- Vári P et al A PISA vizsgálat. Budapest: OKKER, 2001
- Zsigmond A.: Amerika: Társadalom és oktatás. Budapest: Gondolat, 2005.

Ábrák:

- 15.1. ábra: Iskolai cselekvési terv készítésének folyamata
- 15.2. ábra: Tantervalkotási folyamat
- 15.3. ábra: Egy amerikai LEA fölépítése
- 15.4. ábra: Észak-Karolina állam oktatásügyi költségvetése

16 A harmadik világ rendszerei

A 16.1.-3. ábrán nem kormányzati (és nem világbanki) adatbázisból származó adatokat mutatunk be Afrika oktatásügyéről (1970-95 között). Az adatokat a volt brit, francia, illetve portugál gyarmatok szerint csoportosítottuk. Az adatok az egy tanulóra eső oktatásügyi kiadásokra vonatkoznak. Az 1. ábrán az alapfokon, a 2. ábrán a középfokon, míg a 3. ábrán a felsőfokon tanulókra jutó kiadásokat hasonlítjuk össze. Az ábrákon a következőket figyelhetjük meg:

- Az *anglofon* országok (azaz a volt brit gyarmatok) egy hallgatóra jutó oktatásügyi kiadása 1970-ben minden fokozaton körülbelül a fele vagy annál is kevesebb volt, mint a *frankofon* országoké (vagyis a volt francia gyarmatoké); ez különösen a közép- és felsőoktatás összehasonlításakor kirívó.
- A *frankofon* országok egy hallgatóra jutó kiadásai azonban az 1970-et követő huszonöt évben drámaian csökkentek, és a vizsgált negyedszázad alatt az anglofon országok vonatkozó kiadásainak a felére csökkentek.
- Az *anglofon* országok vonatkozó oktatási kiadásai számottevően nem változtak, esetleg emelkedtek is (egyértelműen emelkedtek pl. az alapfokú oktatásban, és 1995-re elérték azt a szintet, ahonnan a frankofon országok alapfokú oktatási kiadásai huszonöt évvel azelőtt elindultak).
- A *luzofon* országok (azaz a volt portugál gyarmatok) oktatásügyi kiadásairól sem alapfokon, sem középfokon, sem pedig felsőfokon nincs adat. Mintha nem gyűjtöttek volna adatokat, nem adták volna a közös adatbázisba, vagy éppen jelentéktelen adataik lennének csak.

16.1.-3. ábra: Afrikai országok oktatásügyi kiadásai, 1970-95

Vajon mi a magyarázata ezeknek a nagy eltéréseknek? Miért történt, hogy a volt brit gyarmati országok oktatásügyi kiadásai változatlanok – sőt éppenséggel még nőttek is (alapfokon) –, miközben a volt francia gyarmatok, amelyek viszonylag kiépített közép- és felsőoktatással vágtak neki a függetlenségnek, néhány évtized alatt így lemaradtak? Ezzel a kérdéssel foglalkozunk a jelen fejezetben. Négy egykori birodalom utóéletét hasonlítjuk össze oktatási rendszereik és oktatáspolitikájuk tükrében. Ezek: a volt spanyol-portugál, a brit-holland, a francia, illetve az orosz-szovjet birodalom.

Számos további európai gyarmatosítás történt a XVI-XIX. század folyamán (pl. a holland, a német, a belga stb.). Gyarmatosítások nemcsak az európai kontinensről indultak, hanem az amerikaiakról is, mint az afrikaiakról (Egyiptom, Etiópia) vagy az ázsiaiakról (kínai, japán stb. gyarmatosítások). A kirajzások sem csak az említett korszakban történtek, hanem korábban is (pl. vikingek), sőt jellegzetesen később is (pl. a XX. század folyamán). A fenti gyarmatosítási mintákat inkább példaképpen használjuk, hogy a harmadik világ oktatási rendszerét és politikáját jellemezzük. (Ezek, valamint további minták oktatásügyi vonatkozásait ismerteti Schleicher, Kozma 1992. A kérdésre röviden visszatérünk a demográfiai változásokról szóló fejezetben is.)

A "harmadik világ" oktatásügyének és oktatáspolitikájának hatalmas irodalma van; számos kutatóintézet foglalkozik vele); közülük az UNESCO Nemzetközi Oktatástervezési Intézete (*International Institute for Educational Planning*) a legismertebb (lásd a nemzetközi szervezetekről szóló fejezetben). Ebben a fejezetben nem térünk ki a részletekre. Olyan jellemzőket emelünk ki, amelyek segítségével a harmadik világ oktatási rendszereinek és oktatáspolitikájának néhány sajátossága megérthető és nyomon követhető.

A gyarmatosítás spanyol-portugál mintája

Történeti háttér. A spanyol-portugál minta jellegzetes történeti szakasza a XV-XVII. század. A spanyol-portugál gyarmatosítások történeti háttere a XV. századi hajózási (technikai) és a földrajzi felfedezések. A tordesillasi szerződés (1494) az akkor ismert Földet kétfelé osztotta, Portugália számára a Keletet, Spanyolország számára pedig a Nyugatot jelölve ki. Vasco da Gama megkerülte Afrikát (1497-98), Kolumbus pedig átkelt az Atlanti-óceánon (1492), hogy Indiát kerülő úton, másokat megelőzve és meglepve (portugálok) a spanyol koronának biztosítsa.

Amerigo Vespucci kijelenti, hogy az "Újvilág" külön földrész (1501-02; innen Amerika neve). 1501-15 között a konkvisztádorok Dél-Amerika keleti partjai mentén megalakítják gyarmataikat. 1519-21 között Fernando Cortez meghódítja Mexikót; az amerikai szárazföldön keresztül haladva Balboa eléri a Csendes-óceánt (1513). 1519-22 között Magellán körülhajózza a Földet; 1531-34 között pedig Pizarro megdönti az inka birodalmat (Peru megalapítása).

Ideológia és oktatáspolitikai. A spanyol-portugál gyarmatosítás ideológiáját és oktatásügyét a következőkben foglalhatjuk össze.

- A spanyol-portugál kirajzások alapvető célját, amely évszázadokon keresztül tömegeket mozgatott meg, a föld és a kincs (arany, ezüst) keresésében – El Dorado (az arany országa) megtalálásában - jelölhetjük meg. A konkvisztádorok a király ("a korona") nevében jelentek meg, ami azt jelentette, hogy a felfedezendő kincset az uralkodónak tartoztak beszolgáltatni.
- A spanyol-portugál gyarmatosítás jellegzetes ideológiája a keresztény térítés volt. Az Ibériai-félszigeten ekkor zárult le az arabokkal vívott háború, amely az Ibériai félsziget lakóit – spanyolokat és portugálokat – a kereszténységbe terelte össze. A nemzeti identitás – amely a XX. század végéig sem alakult ki egységesen és meghatározóan – a XVIII.-XIX. század terméke, részben a napóleoni reformok, részben pedig a napóleoni háborúk következtében vagy ellenhatásaként.
- A térítési hódítások szimbolikus intézményei a katolikus keresztény (főként barokk) templomépületek lettek. E templomokkal találkozunk a látogató Közép- és Latin-Amerika számos országában, sokszor váratlanul és meglepő helyeken. E térítési hódításokban szervezettek a katolikus szerzetesrendek vettek részt; egyike volt ez a reformáció hatására, azzal szemben alakult, katonai módra szervezett jezsuita rend "debütálásának".

- Az oktatásügy ebben a hódítási mintában mellékes szerepet játszott. Elsősorban mint katolikus oktatás, papi iskolák stb. jelent meg, a szerzetesrendek helybeli utánpótlásának biztosítására vagy kiegészítéseképp. Sajátos belső, önellenőrző szerep jutott tehát a keresztény szerzetesrendeknek.

A ferencesek, akik élen jártak az Újvilág megtérítésében, különösen azért siettek, hogy még a bibliai utolsó ítélet bekövetkezése előtt minél többeket kereszteljenek meg (a ferencesek egyik irányzata különösen szilárdan hitt ebben a bibliai próféciában). Többek között a tömeges keresztelések és az erőszakos térítések is számos visszaéléshez vezettek. Az egyház a dominikánusokat bízta meg a visszaélések kivizsgálásával; ők aztán nemcsak a ferences visszaéléseket tárták föl, hanem a konkvisztádorok kegyetlenségeit is. A spanyol-portugál érdekeltségi területeken egyes szerzetesrendek ezt a modernizáló, oktató és politikai önellenőrző szerepet a XX. század végéig megőrizték.

- Az oktatás – intézményeiben és módszereiben - ebben a gyarmatosítási mintában úgy szerepelt, mint amilyen a felvilágosodás előtt az európai kontinensen volt. A spanyol-portugál gyarmatosítás exportálta a harmadik világba a felvilágosodás előtti oktatás rendszerét.

Brazília esete. A spanyol-portugál gyarmatosítási minta oktatásügyi jellegzetességeit és máig követhető következményeit alább a brazil példán mutatjuk be. Brazília a dél-amerikai kontinens legnagyobb országa, népessége alapján a Föld első tíz országa között szerepel (2000). Az ország néhány jellegzetes mutatóját foglaltuk össze a 4. táblázatban.

16.4. Brazília néhány adata

Brazília az egyetlen portugál nyelvű ország Latin-Amerikában, egyben azonban a legnagyobb. Viszonya az anyaországhoz, Portugáliához a töpörödött öreganyó és a mesebeli óriás fiú viszonyára emlékezteti a látogatót. Mintha ez az óriási fiú – a kitért karú Krisztus-szobor – fogadná az utast, amikor messziről megpillantja Rio de Janeirót, a világ egyik legszebb városát (1960-ig Brazília fővárosa).

Oktatásügyének legfontosabb *fejleményeit* az alábbiakban emelhetjük ki

- a mai Brazília területén a jezsuiták szervezték meg és irányították az oktatásügyet
- gyarmati hatóságok csak a XIX. században, a császárság idején vették kezükbe az oktatásügy irányítását
- 1945-től (demokratikus átalakulás) az alap- és középfokú oktatást (az iskolarendszert) fejleszteni kezdték
- 1964-ben katonai puccs tört ki, a junta uralma idején a középfokú oktatást szűkítették és “minőségivé” tették
- az 1971-es iskolareform egyik célkitűzése a középfokú oktatás átszervezése (komprehenzív iskola) lett
- 1982-ben azonban visszatértek a hagyományos (szelektív) középiskolai rendszerhez

További részleteket, valamint Brazília iskolarendszerét (1995) lásd a vonatkozó szakirodalomban, amelyet a *Pedagógiai Lexikon* (1997, 200) is ismertet.

Brazília oktatásügyét a XX. század végén az alábbiak jellemzik.

- Az iskolarendszer – európai szemmel nézve – nem épült ki megfelelően. (A bukás és lemorzsolódás igen magas, a közép- és felsőfokú oktatásba jutás pedig - a kontinentális hagyományokat követve - szűk és szelektív.)
- Ugyanakkor az analfabétizmus elleni küzdelem és az oktatás kezdődő tömegesedése számos további, kiegészítő megoldást kényszerített ki az idők folyamát. Brazília oktatásügyét a formális és a nem-formális oktatások egymásba fonódása jellemzi.

Iskolarendszeren kívül oktatást a különböző munkaadói szervezetek csakúgy szerveznek, mint számos más, nem az oktatásügyi kormányzathoz tartozó szerveződés. Így pl. szerzetesi iskolák, szabad idő-központok, pártok és politikai szövetségek. Ezeknek a programoknak az a célja, hogy az írni-olvasni tanítsák az iskolán kívül rekedteket, illetve megkíséreljék pótolni elmaradt alapfokú tanulmányaikat. Ez nélkülözhetetlen a munkába álláshoz csakúgy, mint a szociális programokban, általánosságban a közéletben való részvételhez.

- Az iskolai (formális) oktatás helyzete Brazíliában adja a hátteret számos alternatív, fölszabadító, humanizáló stb. pedagógiai nézetnek és mozgalomnak. E nézetek legismertebb képviselője Paolo Freire (1921-97), *Az elnyomottak pedagógiája* című világhírű pedagógiai mű szerzője. (Vö. *Felnőttoktatás* fejezet.)

“Az ember számára – mint befejezetlen teremtmény számára (aki azonban tudatában van a befejezetlenségének) - konkrét, objektív történelmi összefüggésekben mind a humanizálás, mind pedig a dehumanizálás lehetősége adva van. De bár mind a humanizáció, mind pedig a dehumanizáció az ember tényleges lehetősége, csak az előbbi az ember küldetése. Ezt a küldetést folyton tagadják, noha épp e tagadás által erősödik meg az emberiségben. Ezt a küldetést tagadja az emberek közti igazságtalanság, kizsákmányolás, elnyomás és az elnyomók kegyetlensége. De ezt a küldetést mégis megerősíti az elnyomottak könyörgése igazságért és szabadságért és küzdelmük, hogy embervoltukat visszanyerhessék.” (Freire 1970, 27-28) A nehézkes filozófiai szöveg mögül ma is átsüt egy elkötelezett gondolkodó és pedagógus pátosza.

Tanulságok. Brazília oktatási rendszerének és politikájának alapján néhány következtetést fogalmazhatunk meg a spanyol-portugál mintájú gyarmatosítás oktatásügyi következményeiről. Ezek a következők.

- Ez a gyarmatosítási minta sajátos politikai rendszert és kultúrát termelt ki. A politizálás “arénája” számos esetben nem a parlament vagy hasonló nyilvános fórumok, hanem a gerillaháborúk és az őserdő. Eszköze sok esetben fegyver, nem pedig szócsata. A politikai váltógazdaság egyik résztvevője a katonai junta, amely időről-időre visszaveszi a hatalmat, hogy rendbe hozza a szétilálódó gazdaságot és társadalmat; időről-időre pedig visszaadja a hatalmat egy uralkodói vagy prezidenciális rendszernek. Ilyenkor következnek be az oktatási reformok. Ez a politikai váltógazdaság konzervatív-totális rendszereket termel ki (Franco, Salazar, Peron, Pinochet stb. rendszere).
- Az oktatási rendszer és az oktatáspolitikai viszonylagosan háttérbe szorul, mert történetileg kevésbé kiépített és szervezett. Ez táptalajt ad az alternatív (iskolán kívüli, felnőttoktatási stb.) pedagógiai mozgalmaknak.

- E pedagógiai mozgalmak – szövetségben az ellenzéki értelmiséggel (esetleg a fegyveres ellenállással is) – szembefordul az oktatásra ható nemzetközi trendekkel Globalizáció, tömegesedés, migráció), és alternatív pedagógiai megoldásokat népszerűsít (az elnyomottak pedagógiája, a társadalom iskolátlánítása). Képviselői sok esetben a katolikus egyház hívő tagjai (a felszabadítás teológiája).

Legismertebb képviselőjük, Ivan Illich (1970) híres kiáltványában, az *Iskola nélküli társadalomban* így ír: “Tudásunk többségét az iskolán kívül szerezzük. A diákok tanulásuk zömét tanáraik nélkül és gyakran ellenükre végzik. A letragikusabb azonban az, hogy a legtöbb embernek az iskola tanítja meg a leckét még úgy is, ha soha nem is járt iskolába... Így a szegényt kiforgatják önbecsüléséből azáltal, hogy elfogadtatnak egy hitvallást, amely szerint az egyedüli út az üdvösséghez az iskolán keresztül vezet. Az egyház legalább adott nekik egy utolsó esélyt arra, hogy megbánják bűneiket haláluk óráján!” (Illich 2003, 393-94)

A gyarmatosítás brit-holland mintája

Történeti háttér. A brit-holland gyarmatosítás nagy időszaka a XVII-XIX. század. A holland Orániai Vilmos megszerezte az angol trónt (1688), az angol politikai és pénzügyi szervezeteket holland mintára szervezték át, és ezzel új atlanti hatalom emelkedett föl a gyarmatosításban, Anglia (1707-től Nagy-Britannia Egyesült Királysága). Anglia azonban későn érkezett, akkor, amikor az Európán kívüli területek javarészt már le voltak foglalva. Ezért a brit birodalom azokra a helyekre szorult, amelyeknek a gazdagsága és a megközelíthetősége nem volt annyira kézenfekvő, mint a már elfoglaltaké: Észak-Amerikába, a Szaharán túli Afrikába és Távols-Keletre. Az angol (később brit) király hatalma pedig sohasem volt annyira erős (központosított), hogy olyan birodalmat tudjon kiépíteni, mint fő kontinentális vetélytársai, a spanyol és a francia király.

Angol kalózkodók már a XVI. század második felében rendszeresen fosztogatták a spanyol és portugál gyarmati hajóforgalmat (egyikük, Francis Drake, aki 1577-80 között az egész Földet körülhajózta, még lovagi címet is kapott érte; és az angol ifjúsági irodalomban azóta is népszerű a kalóz, a *pirate*). 1587-ben megsemmisítették a spanyol hajóhadat, 1590-95 között pedig megtámadták a spanyol gyarmatokat is. 1584-től kezdve rajzanak ki a brit szigetek lakói az Újvilágba (az első gyarmatot Walter Raleigh alapítja). 1612-ben elpusztítják a portugál hajóhadat; ettől kezdve alapít telepeket (és településeket) a brit Kelet-Indiai Társaság a Közép- és Távols-Keleten.

A brit-holland gyarmatosítás ideológiája és az oktatás. A brit-holland gyarmatosítás a kereskedelem (és a földrajzi felfedezések) szabadsága jegyében folyt. A gyarmatosítók nem konkviztádorok voltak – mint a spanyol-portugál mintában -, és nem is katolikus szerzetesek (a protestáns misszionáriusok csak később érkeztek), hanem “vállalkozók” (részben kereskedők, mint Pitt, részben pedig kalózkodók, mint Drake). A gyarmatosítók ebben a gyarmatosítási mintában a kereskedelmi társaságok voltak (legismertebb közülük a Holland, illetve az Angol Kelet-Indiai Társaság). Mivel a megismert földeken kincset (arany, ezüst) csak alig találtak, élvezeti cikkekkel kereskedtek (cukor, kávé, tea, dohány), amelyek hamarosan tömegfogyasztási cikkekkel váltak Angliában. Katonák csak akkor léptek közbe, ha az új piac eddigi gazdája nem akarta a kereskedőket és portékáikat beengedni.

E katonák sem egy nemzeti hadsereg tagjai voltak - ilyen a francia forradalom előtt amúgy sem létezett -, hanem hivatásos katonák, akiknek a költségeihez a kereskedelmi társaságok járultak hozzá. A brit birodalomnak hatalmas csúcsán sokszor katonákra sem volt szüksége (különben is sokba került, és nem is volt megfelelő katonaság). Elegendő volt egy-két brit hadihajónak megjelennie, esetleg felnyitnia a lőréseit és megmutatni a tűzerejét ahhoz, hogy az elzárkózott piacok megnyíljanak. A híres vörös kabátosok (a brit katonák) nem is lettek volna elegendően tartós és nagy kiterjedésű szárazföldi háborúskodáshoz. Nagy-Britanniának nem a szárazföldi hadserege volt a jelentős, hanem a hadi és kereskedelmi flottája.

A brit-holland gyarmatosítás eredményeképpen a gyarmatosított társadalmakban – saját belső társadalmi fejlődésükre ráépülve - olyan középrétegek alakultak ki, amelyek igyekeztek szorosan követni a brit-holland társadalmi elit mintáit. Az oktatás szerepe az volt, hogy aki brit (brit szervezésű) iskolákba járt, az hasonuljon a brit középosztály mintáihoz. Ezért brit gyarmati “iskolarendszerrel” sem szokás beszélni, hanem csak brit iskolákról a gyarmatokon. Ezekben az iskolákban formálódott a brit-holland gyarmatok középosztálya, amely a felemelkedő helybeliekből tevődött ki.

A birodalom delelőjén egész Indiát mindössze ezer brit gyarmati tisztviselő irányította. Hogyan volt ez lehetséges? Részben úgy, hogy ebben a gyarmatosítási mintában nem államigazgatást építettek ki, hanem a kereskedelem (meg a vonatkozó termelés) infrastruktúráját. Az igazgatás és adminisztráció nem állami hivatalokban, hanem a kereskedelem szükségletei és eljárásai szerint történt. Állami tisztviselők helyett olyan helybeli középosztályt neveltek ki, amely a gyarmati lerakatok irányítását láthatta el.

Ezekkel a középosztályokkal szokás magyarázni a brit birodalom mindmáig vitatott “titkát”: azt, hogy ez a birodalom “önként” számolta föl önmagát. Miután kivonult egykori gyarmatairól (XX. század), maga után működőképes gazdasági és politikai rendszereket hagyott.

Az “önként” sem volt egészen önként persze. A brit birodalom “titkának” terjedelmes irodalma van. Ennek egyik képviselője, az oxfordi Niall Fergusson szerint “amikor az angolok uralkodtak – vagy éppen csak befolyásolták egyik-másik ország kormányát azzal, hogy megmutatták katonai és pénzügyi erőfölényüket -, mindig arra törekedtek, hogy elterjesszék és elfogadtassák a saját társadalmuk néhány jellegzetességét. Ezek közül a legfontosabbak: az angol nyelv mint a kommunikáció eszköze, az angol földbirtoklási rendszer, a skót és angol bankrendszer, az angol jogrendszer (a *Common Law*), a protestantizmus, a csapatsportok, a korlátozott (vagy “éjjeliőr”) állam, a képviselői parlament és a liberalizmus eszméje.” (Fergusson 2004, XXIII)

A brit-holland, később pedig az amerikai gyarmatosítás “örökségét” többek közt az angol nyelv nemzetközivé válása is mutatja. A gyarmatokon beszélt angol nyelvet *pidgin english*-nek nevezték el, ami azt jelentette, hogy keverték a helyi (“bennszülött”) nyelvek leghasználatosabb szavaival. Ez azért volt lehetséges, mert az angolt – eltérően a felvilágosodás kori nyelvújításoktól – sohasem szabályozták központi előírások, hanem a helyi használat, amelyhez mindenkinek igazodnia kellett, ha meg akarta értetni magát. Ennek eredményeképpen az angol ma a legelterjedtebb nyelv. Azok is ezt beszélik, akik az “anglobalizációtól” (azaz az amerikanizációtól) féltik a saját kultúrájukat.

India esete. India volt a “brit korona legragyogóbb gyémántja”, a XXI. század elején pedig (többek közt) számítástechnikai nagyhatalom. A megszokott értelemben sohasem volt brit gyarmat, hanem perszónalunió révén Nagy-Britannia társországa (Nagy-Britannia uralkodója egyúttal India császára is volt). India esetét azért említjük meg itt, hogy példáján keresztül érzékeltessük a brit mintájú gyarmatosítás oktatásügyi jellegzetességeit. India néhány jellemző adatát a 16.5. táblázaton mutatjuk be.

16.5 táblázat: India statisztikai adatai

Ha Indiára gondolunk, rendszerint két kép jelenik meg előttünk. Az egyik a Tadj Mahal, a halálon túli szerelem emlékműve. A másik a hihetetlen nyomor vonuló, fürdőző, kolduló, könyörgő, szenvedő hada. A küzdelmes valóság valahol a kettő között van (vagy mindkettőnek az eredője) – ahogy azt Richard Attenborough megrendítő filmjében, a *Gandhiban* láthatjuk.

India oktatásügyéről részletes adatokat találunk az összehasonlító kézikönyvekben, magyarul többek között a *Pedagógiai Lexikonban*. Itt a megfelelő szócikknél az oktatási rendszer egy ábrázolását is láthatjuk (1997, 37).

India oktatási rendszerének legfőbb jellegzetessége – amely ma is meghökkenti az európai kontinensről érkezőt – a szinte hihetetlen tarkaság. A legkülönbözőbb intézmények sorakoznak egymás mellett és kínálgatják szolgáltatásaikat “iskola” elnevezéssel. Ezek az intézmények nem föltétlenül kapcsolódnak egyetlen szervezetbe. A számos szervezetből, amely az indiai oktatási “piacot” uralja, természetesen kiemelkednek az állami intézmények. Egymásra következésüket – ahogyan a diákoknak és hallgatóknak végezniük kell őket – ma is stílszerűen a vizsgák, vizsgarendszerek kötik össze.

Az oktatás e rendszerét a XX. század végén is a viktoriánus kor lebegi körül. Olyan ez, mintha egy évszázaddal visszaállítottuk volna az órát. Az iskolai és egyetemi dokumentáció formája és nyelve, a tanítás módszerei és szervezési formái és (sajnos) a fölszereltség és ellátottság is egy korábbi korszakot juttat az eszünkbe. Indiában mintha sikerrel konzerválták volna a viktoriánus kor oktatásügyi eredményeit és jótéményeit.

Megjegyezzük, hogy ilyen oktatás csupán keveseknek jár ki, zárt, fallal körülvett elit iskolákban. A túlnyomó többség falusi iskolái “gomba iskolák” (azaz gombamód nőnek ki a földből, számottevő ellenőrzés nélkül). India oktatásügye – akárcsak maga az ország – a hihetetlen ellentétek hazája maradt még a XX. század végén is.

India mindig is feudális urak laza szövetsége volt; ma szövetségi köztársaság. Ez annyit jelent, hogy számos szövetséges állam, illetve terület föderációja (a szövetséget alkotó alakulatok száma mintegy harminc, státusuk pedig változó). Milliárdnyi lakosa több mint ötven állami nyelvet beszél; hivatalos nyelve a függetlenség idején az angol volt, az 1970-es évek óta azonban a hindi is hivatalos nyelv. Oktatási rendszerének irányítása is ilyen feltételekkel történik. Ennek az irányításnak a jellegzetességei a következők:

- Az oktatási rendszer távlati irányításának és fejlesztésének egyik fontos eszköze az oktatástervezés. Az oktatástervezésnek a fővárosban, Új-Delhiben központi intézete van, amely nagy és politikailag súlyos kormányzati háttérszervezet.

- Az oktatási tervek – akárcsak más szektorok tervei – hosszabb távra szólnak, és nagy szakmai fölkeszültséggel készülnek. Az oktatástervezési munkatársak jelen vannak a különböző kormányzati és tudományos szervezetekben (hozzáérnek a szükséges információkhoz).
- Az oktatási tervek tervtárgyalásos úton készülnek. Elkészítésüket és bevezetésüket hasonló technika jellemzi, mint amelyet a késői Kádár-korban Magyarországon lehetett megfigyelni és leírni (mint “magyar modellt”).
- Ezeket a tervtárgyalásokat az érdekegyeztetések kifinomult technikái teszik lehetővé. Ezek az érdekegyeztető formák át- meg átszövik az indiai oktatás rendszerét és politikáját, és meghatározzák az egész stílusát is.

Tanulságok. A brit-holland mintájú gyarmatosítás oktatásügyének legfőbb tanulságait – az indiai példát is figyelembe véve – az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- a brit gyarmatosítás eredményeképpen kialakult az angolul (hivatalosan) beszélő államok második köre az egykori brit nemzetközösség országai körül (és ez a két kör mára az angol összehasonlító oktatásügyi kutatások és fejlesztések legfontosabb célpontjává vált);
- e gyarmatosítás viszonylag stabil politikai rendszereket hagyott maga után (ide értve az oktatáspolitikát is); ezek az (oktatás) politikai rendszerek a gondosan kidolgozott és formalizált érdekegyeztetéseken alapulnak;
- a brit gyarmatosítás “fölszámolta önmagát”, és ez nem kormányzati intézményeinek köszönhető, hanem gazdasági szervezeteinek és az azokban alkalmazott helybeli középosztálynak;
- ebben az önfelszámolásban volt (és van) szerepe az atlanti stílusú iskolázásnak és oktatáspolitikának is.

A gyarmatosítás francia mintája

Történeti háttér. Az újkori “francia kirajzások” fő célpontjai Észak-Amerika, majd az arab lakosságú Észak-Afrika, a Távól-Keleten pedig Hátsó-India. A francia gyarmatosítás jellegzetes időszaka a XVIII-XIX. század, és ez szintén magában foglalja a már említett “későn érkezettséget”. A gyarmatosítás vezetői nem konkviztádorok (spanyol, portugál), és nem is “vállalkozók” (brit, holland) voltak, hanem a feudális rendszerben felnőtt katonatisztek. Nem az anyagi haszon, hanem a politikai hatalom motiválta őket.

A gyarmatosítás célja – akárcsak a spanyol-portugál mintában – a királyi kincstár gazdagítása, ami a XVIII. században az adóztatást jelentette. A francia gyarmatosítás versenyt futott a brit-holland gyarmatosítókkal a világ fölötti uralom megszerzésében. Ezen a franciák egyre több föld, mind nagyobb területek megszerzését értették, hogy az ott lakókat megadóztathassák. A terület fölötti uralom jeléül kitűzték a zászlót.

“Az expedíció vezetője a díszlövéseket követően kijelenti: Franciaország nevében letűzöm ezt a zászlót. Éljen Franciaország! Éljen a Köztársaság! Az emberek térdre ereszkednek... A helynek a Francheville nevet adták, de ez a használatban hamarosan a nacionalista hangzású Franceville-re módosult.” Pierre Savorgnan de Brazza, Kongó

francia fölfedezőjének 1880-ból származó naplója így örökíti meg a gyarmatosítás "francia mintáját". (Idézi Fernandez-Armesto 2001, 218-19.) Ugyanez az indiai Pillai visszaemlékezésében százötven évvel korábról, Madras francia bevételéről: "Bevették az erődítményt, kitűzték lobogóikat a bástyákra, átvették a hatalmat az egész város fölött, és úgy ragyogtak Madrasban, akár a nap, amely szétszórja sugarait az egész világ fölött." (Idézi Fergusson 2004, 31).

A francia és az angol gyarmatosítás egy időben kezdődött, és sokáig egymással versengett. 1642-ben alapítják Montealt (ma Kanada), 1718-ban pedig New Orleanst (ma Egyesült Államok). A mai Egyesült Államok több más tagállamát is franciák alapították (New York állam); Cooper regényeiben francia és angol katonák igyekeznek, hogy mindketten maguk mellé állítsák az indiánokat. Franciaország azonban fokozatosan kiszorul Észak-Amerikából; Napóleon eladja az amerikaiaknak Louisianát (1803), és felszabadítja Haitit. Közép- és Táv-Keleten a XVII-XVIII. századtól vannak jelen; Afrikában felszabadított rabszolgákból megalakul Libéria. Észak-Afrikát a XIX. században szállják meg (Algír, 1830).

Ideológia és oktatási rendszer. A francia gyarmatosítás ideológiája a civilizáció és a rend elterjesztése, a társadalmi és kulturális elmaradottság kiűzése, az ismeretlen földrészek lakóinak felvilágosítása és jogegyenlősítése volt.

Ezek a felvilágosodás ismert eszméi és eszményei, amelyek jegyében Napóleon indított "felszabadító háborút" a feudális Európa ellen. A gyarmatosítások részben ezekhez a felszabadító háborúkhoz kötődtek. A bölcs "vadember", akit még nem rontott meg a társadalom, és aki – becsöppenve a megromlott társadalomba – jól odamondogatott a feudális abszolutizmusnak, a felvilágosodás irodalmának egyik kedvelt *toposza* (közismert képe).

A civilizáció és rend megteremtéséhez, a felvilágosodás eszméinek terjesztéséhez a francia mintájú gyarmatosítás során az állami adminisztráció (közigazgatás) megszervezése vezetett. Miközben a brit-holland gyarmatosítók megszervezték a kereskedés útjait és találkozó helyeit, a piacokat, aközben a francia gyarmatosítók mindenütt, ahová elhatoltak, megkezdték a francia adminisztráció kiépítését; egyfajta "kis Franciaország" kialakítását az áttelepült franciáknak. Ez volt a francia mintájú gyarmatosítás jellegzetessége.

Az adminisztrációba és a központi irányításba vetett hit jellemezte a francia értelmiséget is. A "piac láthatatlan keze" – ahogyan azt Angliában Adam Smith tanította – a francia gazdasági szakemberek közt mulatság tárgya volt. Ők a gazdasági folyamatokat az udvari politika, később a külpolitika részének tartották (pl. a merkantilisták). Gazdasági szervezeteik is a francia adminisztráció mintájára épültek föl.

Az adminisztráció kiépítésének egyik eszköze pedig a francia iskola volt. A gyarmati világ oktatása, iskolákkal való ellátása és az oktatásügy központi adminisztrálása ennek a hódítási mintának a jellegzetessége. Az oktatási rendszer – mint az állami adminisztráció része és támasza – jól tükröződik a bevezetőben közölt ábrákon is.

A 16.2. ábra a középiskolásokra jutó oktatásügyi kiadásokat hasonlítja össze a volt brit és a volt francia afrikai gyarmatokon. A francia nyelvű afrikai országok középiskolai kiadásai kiugróan magasak, nem véletlenül. A kontinentális oktatási rendszerben –

amelyet a francia gyarmatok természetesen “exportáltak” a meghódított területekre – éppen a köziskolának volt kulcsszerepe. Ez az az intézmény (a klasszikus középiskola), amely az állam támaszait, az állami tisztviselőket kinevelte. A 16.2. ábra adatai a XX. század második felében is még ezt tükrözik.

A francia “tengeren túli területek” adminisztrálása – mint az észak-afrikai gyarmatokat hívták – természetesen a központból, Párizsból történt. Hasonlóképpen történt az állami adminisztráció mintájára, hierarchikusan fölépített oktatásigazgatás is (az egyetemek a francia intézmények filiái voltak). Az állami adminisztráció kötelekei tartották össze a francia mintájú gyarmatosítás területeit.

A XVIII-XIX. század fordulóján és az új század elején a francia hadsereg (Grand Armée) volt az európai kontinens legnagyobb és legjobban szervezett szárazföldi hadereje. A gyarmatokon ugyancsak katonai haderő szolgált, amely azonban önkéntesekből állt (idegen légió). A katonai erőket is természetesen a központból, a fővárosból irányították.

Algéria esete. Algéria az a francia gyarmat volt (“tengeren túli terület”), amelyet a francia gyarmatosítás a legelsőként tartott. Föladása nemcsak gazdasági megrendülést okozott a francia politikai osztályban, hanem politikai válságot és kulturális szakadékot is. Algéria a második világháború utáni nemzeti identitás fontos hivatkozása volt, mert innen indult Franciaország francia fölszabadítása De Gaulle vezetésével. Algéria oktatási rendszerét ismertette a francia mintájú gyarmatosítás utóéletére nyerünk példát.

“Első pillanatra Oran mindennapos város: francia főispáni székhely az algériai tengerparton... Polgártársaink itt sokat dolgoznak, de mindig csak azért, hogy meggazdagodjanak... Kedvelik természetesen az egyszerű örömeket, szeretik a nőket, a mozit, meg a tengeri fürdőt... Estéknél, midőn otthagyják hivatalukat, meghatározott órában gyűlnek össze a kávéházakban, sétálnak ugyanazon a körúton, vagy pedig az erkélyekre telepednek.” Így írja le az egyik várost Algéria legnagyobb írója, a Nobel-díjas Albert Camus (1962, 35-36).

Algéria statisztikai adatait a 6. ábra tartalmazza. Oktatásügyéről és oktatáspolitikájáról bővebben a vonatkozó kézikönyvekben, illetve adatbázisokban olvashatunk. A *Pedagógiai Lexikon* rövid cikket közöl Algéria oktatásáról (1997, 50).

16.6. ábra: Algéria statisztikai adatai

Algéria oktatási rendszerét – akárcsak a kontinentális rendszereket – a kormány koordinálja, a különböző oktatási szinteket különböző minisztériumok (a szakképzést a szaktárcák). A szintek közti előre haladáshoz felvételi vizsgákat kell a tanulóknak sikeresen letenniük. Az algériai oktatás rendszere a francia oktatás rendszerét vette át. Az oktatás rendszerének és politikájának áttekintése a következő tanulságokkal jár.

- Algéria a gyarmatosítás eredményeképpen két hivatalos nyelvet (arab és francia) használ. A nyelv elterjesztése az oktatás révén egyike volt a jellegzetesen francia gyarmatosítási mintának.

A *lingua franca* kifejezés ennek az emléket hordozza. A kifejezés ma *nemzetközi nyelvet* jelent; eredetileg azonban *francia nyelvet* jelentett. A két értelmezés (francia,

nemzetközi) azért csúszhatott egybe, mert hosszú időn át a valóban a francia volt a hivatalos nemzetközi érintkezés nyelve (posta, diplomácia). A francia ugyanis szabványosított nyelv volt, központi (francia Akadémia) által meghatározott és kihirdetett szabályokkal, amelyek a félreértéseket segítettek elkerülni. Ugyanakkor – ezen az úton – biztosították a francia felsőbbrendűséget.

- A civilizáció és a felvilágosodás eszméinek terjesztése a politikai nemzettudat terjesztésével (a “francia nagyság” érzete) járt együtt. A “francia nagyság” (*grandeur*) érzékeltetése, az erre való utalások pedig törvényszerűen hozzájárultak a más nemzettudatok kialakulásához.

Ugyanez történt a napóleoni háborúk eredményeképpen. Ezek a háborúk – amelyek a fölvilágosodás eszméit kínálták cserébe a feudális patriotizmusért – hozzájárultak ahhoz, hogy Európában kialakuljanak a XIX. század folyamán a nemzetállamok.

Hasonló folyamatokat figyelhetünk meg mindenfelé a volt francia gyarmatokon. Míg a volt brit gyarmatokon a gazdasági vezetést fokozatosan a helybeli polgárság vette át, addig a volt francia gyarmatokon kialakult a francia kiképzésű, de helyi identitású helyi katonatisztek csoportja – amely aztán épp nemzeti ideológiák jegyében elüldözte a francia “gyarmatosítókat”. (A XX. század második felének arab iszlám fundamentalistái már nem a francia gyarmatosítás gyermekei. A francia nemzeti identitás politikai identitás volt, amely politikai, nem pedig vallási ellenmozgalmakat gerjesztett.)

- Algéria oktatási rendszere ugyanúgy központosított, mint a kontinentális rendszerek. Amikor gyarmati iskolarendszerekről beszélnek, a szakértők mindenütt ilyen leírható és elmagyarázható oktatási rendszereket keresnek (vagyis kontinentális típusú rendszereket). Ez a francia mintájú gyarmatosítás fontos következménye.

M. A. Jullien így ír: “ A nevelés jobbításának és megreformálásának általában ösztönös szükségét érzik Európában, hisz ez a társadalom építményének alapja, a szokások és a vélemények első forrása, amely jelentős hatást gyakorol az ember egész életére. Meg kell határozni e szükséglet kielégítésére a megfelelő eszközöket a leggyorsabb, legbiztonságosabb és leghatásosabb módon... {Hozzanak létre} speciális nevelési bizottságot, melynek tagjai maguk vagy egy gondosan megválasztott társ segítségével állítsanak össze egy általános anyagot a különböző európai államok oktatási és nevelési módszereiről és létesítményeiről.” (Idézi: Van Daele 2001, 43-44) (M. A. Jullienről lásd az összehasonlító neveléstudományról szóló bevezető fejezetet.)

Megjegyezzük, hogy ez a követelmény a XX. században is a francia törekvések középpontjában állott. Eredménye előbb az UNESCO létrehozása lett – az Egyesült Nemzetek Szervezete keretében -, majd pedig az Európai Unió mind határozottabban központi oktatáspolitikája.

Tanulságok. A francia mintájú gyarmatosítás számára az oktatáspolitikai és az iskolarendszer a felvilágosodás eszméi hatására is kulcsfontosságúvá vált. A francia mintájú gyarmatosításnak ezeket a hatásait így foglalhatjuk össze.

- A francia mintájú gyarmatosítás teremtette meg és hagyta örökül volt területei számára a franciát mint nemzetközi nyelvet, amely hosszú időn át (a XX. század közepéig) a hivatalos nemzetközi érintkezéseknek is a nyelve volt.
- A francia mintájú gyarmatosítás az állami adminisztráció kiépítése útján ment végbe; a meghódított társadalmakat az állami adminisztráció révén próbálta hivatalossá tenni (civilizálni) és befolyása alatt megtartani.
- A francia kultúrának és a formális oktatásnak (iskolarendszernek) kulcsszerepe volt ennek a civilizációnak a terjesztésében.
- A francia gyarmatosításnak ezek az eredményei azonban gyorsabban épültek le, mint a brit gyarmatosításé (lásd a 16.2.-3. ábrát). Számos helyen nemzeti forradalmak törtek ki, másutt viszont diktátorok kerültek hatalomra a francia mintájú gyarmatosítás után.

Vietnam vagy Kambodzsa története mutatja ezt a lehetséges fejlődési utat. Diktátoraik és maroknyi elitjük (különösen Kambodzsa esetében) párizsi egyetemeken készültek föl arra, hogy világmegváltó eszméiket valóra váltsák, hazájukba visszatérve.

A gyarmatosítás orosz mintája

Történeti háttér. Az orosz gyarmatosítás nagy korszaka a XIX. század, legfontosabb célpontja pedig Szibéria meghódítása volt. Ezt a legfontosabb célterületet további, az orosz birodalom számára létfontosságú törekvések egészítették ki (kijutás a meleg vizű tengerekre). Ennek következtében a XVII. századtól kezdve folyamatosan konfrontálódott a kontinentális Európa más birodalmainak törekvéseivel (Habsburg Birodalom, Oszmán Birodalom, észak- és kelet-európai középhatalmak).

Orosz fölfedezők már a XVI.-XVII. században megjelentek a Csendes-óceán szigetvilágában (Hawaii-szigetek), valamint Amerika partjain (Kalifornia, Alaszka). A cári birodalom – miután konszolidálódott – a XVII. században Szibéria felé terjeszkedett (1648-74: az Amur és az Angara vidékének föltárása, Kamcsatka fölfedezése, összeütközés Kínával). 1730-31-ben Bering expedíciója a róla elnevezett szoroson át eljut kelet felé az amerikai földrészen fekvő Alaszkába. Az 1768-74 közötti orosz-török háborúban nyomulnak be az oroszok a Krímbe, a XIX. század folyamán pedig a Kaukázusba.

Ideológia és oktatás. Az orosz gyarmatosításnak – különösen a XIX. században – nem a térítés, nem is a piacépítés volt a jelszava, hanem a fölszabadítás.

Ez nyilván összefüggött a “kor szellemével” is; vagyis azzal, hogy a XIX. század közepének forradalmi Európa-szerke az abszolutizmusok eltörlését visszhangozták. A száműzetésbe került orosz értelmiség is ezzel a mentalitással vágott neki a végtelen szibériai utaknak. Hasonló jelszavakat hangoztatott azonban a cári udvar is, amikor Közép-Ázsia pásztornépeit, a Kaukázus ókeresztény menekülőit vagy Szibéria nomád társadalmait fölszabadította saját despotáik vagy az oszmán török kegyetlenkedések alól. Világos volt ez az ideológia a Balkánon, ahol szintén a török birodalommal konfrontálódott a helyi szláv népek védelmére hivatkozva.

Ebben a fölszabadításban kulcsfontosságúvá vált az írni-olvasni tanítás. Annál is inkább, mert a “fölszabadítottak” jelentős részének írásbelisége sem volt. Ezért az írás-olvasás megtanítását meg kellett előznie az írásbeliség megteremtése ezekben a társadalmakban.

A narodnyik mozgalom egyik tevékenysége a “kirajzás” volt a falvakba, ahol a diákok a parasztokat írni-olvasni tanították. Így érthető, hogy az írás-olvasás és a szabadságeszmék hogyan fonódtak össze, és hogyan termékenyítették meg magát a narodnyik mozgalmat is. Erre hivatkozik az orosz India-szakértő V. S. Voytinsky, aki szerint “Az ilyen mozgósítás lehetséges lenne, ha az indiai értelmiségiek ugyanolyan égető feladatnak tekintenék a falusi alapfokú oktatást, mint fiatal koromban az orosz értelmiségiek.” (Voytinsky 1957, 137. Id. Myrdal 1974, 240)

A fölszabadítás, az írásbeliség megalkotása és az alfabetizáció együttesen természetesen odahatottak, hogy az orosz gyarmatosítást erőteljes russzifikáció (oroszosítás) kísérte. A russzifikációt 1918 után, amikor a cári birodalom összeomlott, előbb a bolsevizálás, utóbb pedig a szovjetizálás váltotta föl. Az orosz mintájú gyarmatosítás – nyíltabban, mint más gyarmatosítások – ideológiai üzenetet hordozott: a szovjetizálás üzenetét.

A russzifikáció következett az írásbeliség megteremtéséből. A közép-ázsiai nomád népeknek nem volt betűkészletük; így a hódítók a saját (cirill) betűkészletükkel igyekeztek leírni ezeket a török nyelveket. (A kaukázusi népeknek – örményeknek, grúzoknak – a VI.-X. századból származó írásbeliségük volt, saját betűkészlettel.) A russzifikáció eredményeképpen a közép-ázsiai török népek – akiknek a nyelve közeli rokon a törökországi törökkel – nem arab (vagy latin) betűvel írnak, hanem cirill betűvel. Ez a körülmény lényegesen megkönnyítette az orosz nyelv tanulását. Hiszen az első akadályt, egy idegen ábécét már eleve leküzdötték.

A russzifikáció a hódítások kezdetén a kereszténység (ortodox, pravoszláv) hódításával járt együtt (pl. pravoszlávok Karéliában). A XIX. században azonban ehelyett már az orosz birodalmi nacionalizmus hódított. (Ennek jeleként a cári alattvalók úti - később a szovjet személyi – okmányokban a meghódítottak nemzetiségét is feltüntették alattvalói megkülönböztetésként.)

A “második világ”: *Kelet-Közép-Európa esete.* A következőkben az orosz mintájú gyarmatosítás oktatáspolitikájának különleges eseteként Kelet-Közép-Európa oktatási rendszereire hivatkozunk. Konkrét példát kívánunk vele adni arra, hogyan is szerveződött meg az orosz-szovjet befolyási övezetekben az oktatás rendszere.

A “harmadik világ” elnevezés (volt gyarmati országok vagy “fejlődő országok”) csak úgy érthető, hogy tudjuk: az “első világ” a fejlett országok elnevezése volt a hidegháború évtizedei alatt (1945-90); a “második világ” pedig a szovjet befolyás alatt álló országok együttes elnevezése (1990 után “volt szocialista országoknak” nevezték őket). Kelet-Közép-Európa ennek a második világnak az egyik stratégiailag kiemelkedő területe volt. Tulajdonképpen ütköző övezetet képezett a Szovjetunió és Nyugat-Európa között.

Politikailag könnyű volt meghatározni, hogy hol húzódik ennek az övezetnek a határa, mert az egybeesett a szovjet megszállási övezetekkel (tehát Kelet-Németország is beletartozott, akárcsak a balti köztársaságok). Történetileg bonyolultabb elhatárolni Európa más térségeitől, mert nyugaton az Alpok országai is hozzátartoztak, keleten

viszont nem tartoztak hozzá a Kárpátokon kívül fekvő területek. Ezért azt mondjuk, hogy a kelet-közép-európai régió inkább geopolitikai, mintsem földrajzi alakulat. (Kozma 2004).

Ennek a régióknak egyik sajátossága a számos nemzeti kisebbség, amelynek mind külön politikai identitástudata van (más európai kisebbségek lehetnek nyelvi vagy kulturális, vallási stb. kisebbségek is). Úgy jöttek létre, hogy a történelem folyamán anyaországaiktól más államokhoz csatolták azokat a területeket, amelyeken őshonosként éltek. Ez teszi bonyolulttá ennek a régióknak az oktatási rendszereit, különösen pedig a nemzeti oktatáspolitikákat.

Az oktatási rendszer legfontosabb elemévé az egységes (politechnikai közép) iskola vált. A szovjet megszállást megelőzően a régió oktatási rendszerei eltértek egymástól. Valamennyi a kontinentális rendszer jellegzetességeit mutatta, de különböztek egymástól abban, hogy német vagy inkább francia mintára szerveződtek-e. A volt Osztrák-Magyar Monarchia területén a német, az első világháború eredményeképpen létrejött országokban viszont a francia oktatási rendszert vették alapul. Ezek a rendszerek 1945 után fokozatosan mind egységesültek, és az 1980-as évekre csaknem kivétel nélkül (Szovjetunió) nyolc évfolyamos általános iskolák alakultak belőlük.

Az elnevezések eltértek egymástól (alapiskola, középiskola, általános iskola, egységes iskola stb.). A megvalósítás azonban azonos volt: az alapfokú (ISCED 1) és az alsó középfokú (ISCED 2) intézményeket szervezték egységes általános iskolává. Az elgondolásnak hosszú előzménye volt az európai oktatástörténetben, de a közvetlen megvalósítás Krupcskajára, Lenin feleségére tekint vissza. Az ő elgondolásai képezték a későbbi komprehenzív (közép)iskolák alapjait Európa-szerte.

Az eredeti elgondolás szerint középfokú oktatás (ISCED 3) nem is lett volna, hanem mindhárom fokozat összeolvadt volna egyetlen egységes intézménytípusba. Ezért hívták sok helyütt "középiskolának", miközben az "alapfokú" oktatás el is tűnt az iskolarendszerükből (Ukrajnában 2000-ben is így nevezték az alapiskolát). Legtöbb helyütt azonban az alapfokú és az alsó középfokú oktatást olvasztották egybe és tették általánosan kötelezővé.

Az oktatáspolitikai pártvezetők szoros figyelemmel követték egymás tevékenységét, és igyekeztek iskolarendszereiket egymáshoz igazítani, harmonizálni. (1970-ben pl. a csehszlovák pártvezetés nyolc évfolyamosra szervezte át az alapiskolát a korábbi kilenc évfolyamos helyett, hogy illeszkedjék a környező országok iskolarendszeréhez.) Az alap- és középfokú (ISCED 1-3) iskolarendszerekből pedig többször és több országban is megkíséreltek egységes tíz évfolyamos iskolatípust kialakítani (többek között a szovjet iskolarendszerre való hivatkozással). A 16.7. ábra azt mutatja be, milyen lépésekkel vált az NDK (Német Demokratikus Köztársaság, Kelet-Németország) iskolarendszere több szintű rendszerből egységes iskolarendszerré. Hasonló törekvések indultak meg Lengyelországban, Romániában, Magyarországon, Jugoszláviában is. Ahol azonban az iskolarendszereknek hosszabb történeti hagyományai voltak (a volt Monarchia országaiban), ott általában mégsem szervezték át az általános alapiskolákat és a középfokú oktatást egységes tízosztályos iskolává.

16.7. ábra: Az NDK középiskolai rendszerének kialakulása

Az egységes (közép) iskola mellett a régió iskolarendszerének másik fontos iskolatípusa a *szakmunkásképző intézmények* voltak. A szakmunkásképző intézményeket a “munkásosztály utánpótlásának” nevezték. Ezzel az ideológiával igyekeztek minél nagyobb arányban a szakmunkásképzésbe terelni a fiatalokat.

A *politechnikai középiskola* elnevezés eredetileg nem ezt jelentette – hanem a felvilágosodás nevelési eszményét, amely fizikailag és szellemileg (vagyis munkával és tanulással egyaránt) nevelte volna a gyerekeket. A háború utáni újjáépítés és az erőltetett iparosítás (a harmadik világháborúra való fölkészülés) jegyében azonban a *politechnikait* egyszerűen fizikai munkára fordították le. Arra törekedtek, hogy minden iskolás gyereket egyúttal fizikai munkára is fölkészítsenek. Az ilyen felkészítés vezetett (volna) a szakmunkásképzés felé, amely az iskolarendszer államilag kitüntetetten fontos iránya volt. A szakképzés egyes országokban (Bulgária) már 12 éves korban elkezdődött, más országokban azonban csak 14 éves korban (Románia), illetve a legtöbb régióbeli országban 15 éves korban (vagyis a nyolcadik évfolyam elvégzése után). Szakmunkás képzésbe került a régió országaiban egy-egy korosztálynak több mint a fele (ez az arány az évek előrehaladtával fokozatosan csökkent, helyenként már csak a korosztályok egyharmadát vagy egynegyedét érte el). A szakmunkás képzés nem vezetett tovább az iskolarendszerben (zsákutcás képzés), hanem azonnali munkába állásra készített föl. Arányait és szakmai megoszlását munkaerő-tervek határozták meg.

A régió országainak iskolarendszere azonban több lépcsős és szelektív maradt. A klasszikus középiskolába (ISCED 3) csupán egy-egy korosztály 15-25 százaléka került, és a munkaerő-tervezők folyamatos kritikáinak volt kitéve. Az 1960-as évektől a régió csaknem minden országában kialakult egy köztes iskolatípus is – klasszikus középiskola és szakmunkás képzés között -, amelyben a diákok egyszerre készültek föl a középiskolai záróvizsgájukra is, meg a munkába állásra is.

Az 1953-1968 (Berlin, Budapest, Prága) utáni időszakban a társadalomkritikusok egyes országokban (pl. Lengyelország, Magyarország) hevesen kritizálták ezt az iskolarendszert. Arra mutattak rá, hogy a “vertikális társadalmi mobilitást” akadályozza, azaz nehezíti, hogy a társadalom képzetlenebb csoportjainak gyerekei magasabb szintű iskolázáshoz juthassanak. Annak ellenére, hogy ezeket a kritikákat számos helyen a pártvezetések jogosnak ismerték el, a közoktatás több szintű és szelektív rendszerét sehol sem változtatták valóban komprehenzívvé.

Ugyancsak szűk és rendkívül szelektív maradt a felsőoktatás rendszere is, amelyet lényegében egyetemek uraltak. Az 1945-90 közötti időszakban néhány országban tágítottak ugyan valamit a bejutás esélyein, de a felsőoktatás lényegében csak a korosztályok 10-20 százalékát vette föl. A fölvétel szigorú szelekciós vizsgák révén történt, és politikai ellenőrzés alatt állt. A felsőoktatásba való bejutás a rendszer elitjébe való bekerülést tette lehetővé.

Tanulságok. A fentiek azonban nemcsak a kelet-közép-európai régió oktatási rendszerét jellemezték. Lényegében hasonlóképp alakult az oktatás rendszere és az oktatáspolitikája a XX. század második felében mindenütt, ahol a szovjet befolyás érvényesült. Az orosz-szovjet mintájú gyarmatosítás oktatáspolitikai tanulságait ezért az alábbiakban foglalhatjuk össze.

- a hódítás, gyarmatosítás és befolyás alá vonás rendszerint a “felszabadítás” jelszavával történt, és baloldali (diktatórikus, totalitárius) politikai ideológiát juttatott érvényre
- beilleszkedett a russzifikációs (oroszosító, szovjetizáló) törekvésekbe, a második világháborút követően pedig a hidegháborúba is
- az oktatáspolitikai legfontosabb célkitűzése az alfabetizáció volt, mégpedig nem iskolán kívüli (felnőttoktatási, alternatív stb.) eszközökkel, hanem a formális iskolarendszer kiépítése révén
- az iskolarendszer alapját az egységes (politechnikai közép) iskola képezte, amely a szakképzésre készített elő (a klasszikus középiskolát, valamint a felsőoktatást pedig háttérbe szorították és politikai ellenőrzés alatt tartották).

Ezt az oktatási rendszert exportálta Fidel Castro Afrikába, amikor az angolai felszabadító harcokban katonái megjelentek. Ugyanezt az iskolarendszert szervezték meg a felszabadított Vietnámban, illetve Észak-Koreában is. Az iskolarendszerek az egész szovjet befolyási szférában egységessé váltak. A “nemzetközi összehasonlítások” főadata pedig főként az lett, hogy naprakészen tájékoztasson a szomszédos országok politikai vezetőinek oktatási reformkezdeményezéseiről.

*

A harmadik világ tanulmányozásának egyik sokakat izgató kérdése a volt brit és más gyarmatok közti fejlődési különbség azután, hogy fölszabadultak. Statisztikailag kimutatható, hogy a volt brit gyarmatok kevesebb zökkenővel és több sikerrel váltak függetlenekké, mint más gyarmatosítók egykori területei. Igaz ez az oktatási rendszerek és az oktatásstatisztikák tükrében is. Hogy ezt a kérdést megválaszoljuk, a gyarmatosítások négy mintáját hasonlítottuk össze oktatáspolitikájuk és oktatási rendszereik szempontjából. Ezek: a spanyol-portugál, a brit-holland, a francia és az orosz-szovjet mintájú gyarmatosítás.

A spanyol-portugál mintájú gyarmatosítás a kereszténység elterjesztése jegyében folyt. Olyan oktatási rendszert és pedagógiai kultúrát exportáltak a meghódított területekre, amelyek a felvilágosodás előtti Európát jellemezték. Az oktatást a katolikus szerzetesrendek szervezték meg, és adták később át állami kezelésbe. Brazília esete mutatta, hogy az oktatási rendszerek kevésbé vannak kiépülve, mint az analfabétizmus miatt szükséges volna. Ezt különböző felnőttoktatási, szakképzési, munkahelyi stb. akciókkal pótolják; amelyek talajt adnak az alternatív pedagógiai elgondolásoknak és mozgalmaknak is.

A brit-holland mintájú gyarmatosítás – ezzel szemben – elsősorban újabb piacokat keresett a nyersanyagok megszerzéséhez, illetve áruinak elhelyezéséhez. Nem államot (oktatást, igazgatást stb.) szerveztek, hanem a gazdasági folyamatokat. gazdasági szervezeteket alapítottak, amelyeknek az irányítását fokozatosan a helyi középosztályoknak engedték át. A helyi középosztályok angliai mintájú iskolákban készültek föl új gazdasági szerepvállalásukra, ami lassan politikai szerepvállalássá fordult át. Így a brit gyarmatosítás kevésbé erőszakosan szűnt meg, mint mások, a szálak pedig továbbra is szorosabbak maradtak az anyaországgal, mint a többi gyarmatosítók esetében.

A francia mintájú gyarmatosítás ideológiája a felvilágosodás volt. A meghódított területeken a felvilágosodás eszméit a francia stílusú adminisztráció kiépítésével vélték terjeszthetőnek.

Ebben a gyarmatosítási mintában nagy szerepet játszott az iskolázás és az oktatási rendszer. Különösen is a klasszikus középiskola, amelyben a “tengeren túli területek” jövőző tisztviselői képeződtek. Mindez a francia *grandeur* kifejeződése volt, amely természetes módon megteremtette a maga alteregóját a gyarmati területek népeinek nemzeti identitástudatában. Az algériai példa (valamint más példák, Vietnam, Kambodzsa) jól szemléltette, hogy a francia stílusú adminisztráció és közoktatás a nemzeti önazonosságra ébredéshez vezetett el

Az orosz mintájú gyarmatosítás ideológiája a “felszabadítás” volt (a XIX. század és a narodnyikok vezérlő politikai eszménye). Ezt a felszabadítást az alfabetizációval kezdték meg; Szibéria számos népének ők adtak írásbeliséget, egyben russzifikálva is őket. A felszabadítás és a birodalmi öntudat az első világháború után a bolsevik és szovjet ideológiává alakult át. Iskolarendszerük jellemző intézménye az egységes politechnikai középiskola volt (évtizedekkel megelőzve a nyugat-európai komprehenzív iskolatörekvéseket). A fiatalok többségét azonban szakképzésbe irányították, az iskolarendszer pedig – a szovjet befolyási területeken mindenütt – társadalmilag szelektív és politikailag ellenőrzött maradt. Ez a rendszer – amely a birodalmi rendszerek között (az amerikai kivételével) a leghosszabb éltű volt – csak az 1989-90-es fordulatot követően omlott világszerte össze.

Hivatkozások

- Camus, A.: *A pestis*. Budapest: Magvető, 1962.
Fergusson, N.: *Empire*. London: Penguin, 2004.
Freire, P.: *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press, 1970.
Frenandez-Armesto, F.: *Az újkor története*. Budapest: Athenaeum 2000 – Pannonica, 2001.
Illich, I.: *Deschooling Society*. New York: Harper, Row, 1970.
Illich, I.: “Az iskola fenomenológiája”. In: Kozma T- Tomasz G. (szerk.): *Szociálpedagógia*. Budapest: Osiris, 2003, 391-96 pp.
Kozma T.: *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 2005.
Schleicher, K- Kozma T. (szerk.): *Ethnocentrism in Education*. Frankfurt: Lang, 1992.
Voytinsky, V.S.: *The Awakening Giant*. New York: Macmillan, 1957.

Ajánlott irodalom

- Báthory Z.-Falus I.(főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban, 1997 (vonatkozó szócikkek)
Churchill, W. S.: *Az angol ajkú népek története*. Budapest: Európa, 2004.
Delors, J. (szerk.): *Oktatás - rejtett kincs*. Budapest: Osiris, 1997.
Dolmányos I.: *A Szovjetunió története*. Budapest: Kossuth, 1971.
Gunst P. és mtsai (szerk.): *Egyetemes történelmi kronológia I-II*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1964-67 .
Hankiss E.- Makkai L.: *Anglia az újkor küszöbén*. Budapest: Gondolat, 1965.
Heller, M.- Nyekrics, A.: *Orosz történelem I-II*. Budapest: Osiris, 1996.
Kozma T. : *Az oktatás modernizálása Indiában*. *Magyar Tudomány*, 1987.
Myrdal, G.: *Korunk kihívása, a világszegénység*. Budapest: Gondolat Kiadó, 1974.
Niederhauser E.- Sargina L.: *Az orosz kultúra a XIX. században*. Budapest: Gondolat, 1970.
Van Daele, H.: *Összehasonlító pedagógia*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2001.

Ábrák:

- 16.1.-3. ábra: Afrikai országok oktatásügyi kiadásai, 1970-95
- 16.4. táblázat: Brazília néhány adata
- 16.5. táblázat: India statisztikai adatai
- 16.6. ábra: Algéria statisztikai adatai
- 16.7. ábra: Az NDK középiskolai rendszerének kialakulása

17 Egy európai oktatáspolitikára felé

Könyvünket gyakorlati oktatáspolitikával zárjuk. Azt kérdezzük – napjaink szellemében –, hogy van-e kilátása egy európai horizontú oktatáspolitikának. Azokat a jelenségeket vesszük sorra, amelyek arra mutatnak - vagy legalábbis úgy értelmezhetők -, hogy a XX.-XXI. század fordulóján az egyes európai országok oktatásügye lassabban vagy gyorsabban, de hasonló egymáshoz.

Az „európai horizontú” oktatáspolitikát nem föltétlenül jelenti az Európai Unió (EU) oktatáspolitikáját, amelyre a nemzetközi szervezetek kapcsán már utaltunk. „Európai horizontú” oktatáspolitikán olyan oktatáspolitikát értünk, amely nemcsak egy-egy ország pillanatnyi oktatásügyi kihívásait és válaszait veszi tekintetbe, hanem az egész Európára vonatkozó kihívásokat és a jellegzetesen európai válaszokat is (részleteit lásd a kontinentális rendszerről szóló fejezetben). Ebben az értelemben természetesen Európa része Kelet-Európa éppúgy, mint pl. Svájc, noha sem az egyik, sem a másik nem tagja az EU-nak. Kétségtelen azonban, hogy a XX.-XXI. század fordulóján Európát általában azonosítják az EU-val. Különösen azért, mert Európa elsősorban földrajzi fogalom, míg az EU politikai képződmény. Európának tehát nem lehet oktatáspolitikája, míg viszont az EU-nak lehet, illetve lehetne.

Az EU oktatáspolitikájáról beszélni és írni manapság divatos dolog (pl. Carnoy 1999, Kok 2004). Ebben a fejezetben három kérdést teszünk föl és keresünk válaszokat rájuk. Az első kérdés az, hogyan bontakozik ki az EU oktatáspolitikája, különösen is a „rendszerátalakító” országokban; vagyis azokban az államokban, amelyek 2004-ben csatlakoztak az EU-hoz. A második kérdés az EU „pedagógiája”; vagyis azok a tartalmi változások, amelyek az egyes oktatási rendszereket fokozatosan hasonlókká teszik egymáshoz. A harmadik kérdés pedig az EU oktatáspolitikája; azaz tehát azok az intézkedések, amelyek ezt a harmonizálást segítik, vagy éppen siettetik.

Az európai oktatáspolitikára kibontakozása

Alulnézet. Az EU ideológusai az unió történetéből és eszmeiségéből az “intézményi forradalmat” szokták kiemelni. Így befolyásolja a kormányzatok oktatáspolitikáját: intézményi reformjaival.

Brüsszel a turistának a forgalmas, mégis kedélyes “kisvárost”, a műélvezőnek a reneszánszba hajló gótikát, a társadalomkutatóknak pedig a nyelváltást és a kisebbségi politikát jelentheti. (A világháború utáni francia Bruxelles-ből már az 1970-es években flamand nevű Brussels lett.) Az Európa keleti felében élőknek azonban – mindennapi beszédjükben – “Brüsszel” egyenlővé vált az EU-val, pontosabban a hozzá fűzött képzetekkel, jelentésekkel és indulatokkal.

Brüsszel kitűnő választása volt egy ambiciózus, ámde kis létszámú klubnak, hogy a központi intézményeit elhelyezze. Már a 15 tagú Közösségeknek is csak bizonyos értelemben volt elfogadható “főváros”, a 25 tagú EU-nak pedig inkább csak szimbólum. Az egyre ambiciózusabban bővülő EU tagjai számára előbb-utóbb földrajzi lehetetlenségé válik.

Kevesen fogják föl a nyelvi és a kapcsolati előnyöket, amelyekkel franciák és hollandok a Brüsszelbe települt intézményekben mozognak. Számukra Brüsszel természetes és otthonos közeg, ahol – a hivatali ajtókon belépve – tudják, milyen ajándékkal lehet kedveskedni az ügyintézőnek, és milyen köszönést fogadnak szívesen. Az adminisztráció francia mintája, a korábbi holland, mára spanyol-portugál befolyás a hivatalokban nem véletlen, hanem földrajzi adottság is.

Történeti áttekintés. Az EU kezdetben – amikor még csupán gazdasági együttműködésekre korlátozódott, és úgy is hívták – nem foglalkozott az oktatással. Ennek az volt az oka, hogy az oktatást mindig és következetesen a tagállamok kormányzati ügyének tekintették. Az Unió (illetve előd szervezetei) csupán lépésről lépésre terjesztették ki a kezdeti gazdasági együttműködést az ehhez szükséges adminisztratív, pénzügyi stb. együttműködésre. E kiterjesztések alapja és hivatkozása mindig a gazdasági szükségesség volt.

Az európai együttműködés szintén a második világháborúig vezethető vissza. A korábban említett együttműködésektől (OEEC) eltérően azonban ezt a francia és a (nyugat-) német diplomácia kezdeményezte. Az EU "tengelye" eredetileg a francia-német megbékélés és gazdasági együttműködés volt. Ehhez később csatlakozott Nagy-Britannia, majd pedig további országok is. Együttműködésüket eredetileg a francia diplomácia kezdeményezte az I. világháború után. Ekkor azonban még háttérbe szorultak a Népszövetség kezdeményezése mögött (a Népszövetség gondolatából nőtt ki később az ENSZ).

Az EU történetéről, szervezetéről és tevékenységéről számos tájékoztató anyag áll rendelkezésre. Ezek különösen könnyen hozzáférhetők 2004-től, amikor Magyarország is csatlakozott az EU-hoz.

A közoktatás, részben a felsőoktatás formálásában az Európa Tanács is jelentős szerepet játszott az 1980-90. évek között. Ez volt ugyanis az egyetlen olyan páneurópai szervezet, amelynek a térség országai már az 1980-as években is tagjai voltak; így bekapcsolódhattak az akkor folyó európai oktatáspolitikai vitákba. Ezek a viták főként a humán és társadalomtudományi tárgyak tartalmát, az idegen nyelvtanítást, a felső középfokú oktatás expanzióját, illetve a felsőoktatás reformját érintették.

Az EU (vagy előd szervezetei) fokozatosan terjesztették ki hatókörüket az oktatás területére. Kiindulásuk a hatékony, versenyképes gazdaság munkaerő szükséglete, mozgása és a foglalkoztatás volt. E "terjeszkedés" néhány fontos állomása a következő:

- *1957: Római szerződés.* A római szerződés gazdasági együttműködésről szólt. A tagállamok abban állapodtak meg, hogy termelésüket összehangolják, erőforrásaikat egymás számára kölcsönösen hozzáférhetővé teszik. (A római szerződés a háborús újjáépítés harmadik, befejező szakaszában jött létre. Ebben a szakaszban a gyors gazdasági növekedés fokozatosan lassult, a nyugat-német és az olasz gazdaság meghaladta a háború előtti teljesítményeit, és fokozatosan elért oda, ahol a háború nélkül tarthatott volna.)
- *1971-: Eseti egyeztetések.* Ilyen formában jelent meg először az oktatás. Ez egyre kikerülhetetlenebbé vált a munkaerő mozgása miatt (amire hivatkoztak) és a turizmus megindulása miatt (amely a valóságos ok volt).

A 70-es évek elején állandósul az oktatási együttműködés európai szinten. 1974-től rendszeresen ülésezik az oktatási miniszterek tanácsa. Létrejön az Oktatási Bizottság a tanácsi munkát előkészítő a tagállamok minisztériumi vezető tisztviselőinek munkacsoportja. Az Európai Bizottság foglalkoztatási és szociális ügyek főigazgatóságán belül az oktatási kérdésekkel foglalkozó *task force* alakul.

Az eseti egyeztetések közül a nyelvtanítás volt kiemelkedő. Az Európai Gazdasági Közösség oktatási miniszterei megállapodtak abban, hogy az angol nyelvet első idegen nyelvvé teszik iskoláikban. Ezzel az is eldőlt, hogy a Közösség legfontosabb kommunikációs eszközévé az angol nyelv válik. Másfél évtizeddel később ennek eredményei egyértelműen tapasztalhatókká váltak (az 1989/90-es fordulat idején).

Meghatározóak az Európai Bíróság ítéletei is, amelyek nemcsak az oktatási-képzési közösségi vívmányok körét tágították, hanem megeremtették a későbbi közösségi akcióprogramok jogalapját is.

- *1985-: Közös oktatásügyi programok.* E közös programok először a felsőfokú szakképzés szintjén jelentek meg (az alapfokú és középfokú oktatás – ISCED 1-3 – továbbra is szigorúan nemzeti keretek közt maradt). A felsőoktatásban folyó szakképzés – az erre vonatkozó Európai bírósági ítéletek – lehetővé tették, hogy a kormányok oktatáspolitikusai és szakértői elfogadtassák a felsőoktatási intézmények hallgatói csereprogramjait (pl. Erasmus-program, Petra-program, Leonardo-program).
- *1992: Maastrichti szerződés.* A maastrichti szerződés, amely az EU jogi kereteit megalkotta, még mindig kimondta, hogy az oktatás a tagállamok belügye. De a közös programok engedélyezésénél mégis továbbment. 1992 óta az akkor megalakult EUban nemcsak közös oktatási programok indíthatók, hanem együttes kezdeményezések is bizonyos oktatáspolitikai kérdések megoldására.

Ilyen kezdeményezésként indult a felnőttoktatás európai reformja, amelyet ma (2004) *az egész életen át való tanulás (lifelong learning, LLL)* néven emlegetünk. (Lásd részletesebben a felnőttoktatásról szóló fejezetben.)

Ezeket a kezdeményezéseket – az EU eddigi szokásának megfelelően – ugyancsak híres európai kulturális személyiségek nevének kezdőbetűivel nevezték el. Ilyen pl. a Comenius vagy a Leonardo-program.

- *2000: Lisszabon.* A lisszaboni találkozáson fordulat következett be az EU eddigi oktatáspolitikájában. Míg eddig a tagállamok kompetenciájába utalták az oktatást – a szakképzés kivételével –, addig Lisszabonban lehetővé tették, hogy az Európai Bizottság közvetlenül az oktatási intézmények szintjén is meghirdessen programokat és kezdeményezéseket. (Korábban ilyesmi csak elvétve történt, pl. az Europass, a transzparencia és mobilitás későbbi politikája.) Mindez megnyitotta az utat egy jövőbeni esetleges európai oktatáspolitikára felé.

Európai Unió és rendszerváltozás. 2004-ben tíz újabb ország csatlakozott az EU-hoz. Ezzel az EU tagállamainak száma 25-re emelkedett. 2004 óta az EU földrajzilag magában foglalja

Nyugat- és Közép-Európát; illetve Észak- és Dél-Európa meghatározó részét is. Lényegében csak a hagyományosan Kelet-Európának nevezett térség maradt ki az EU-ból (vagyis az egykori Szovjetunió és néhány egykori európai tagállama).

A 2004-ben csatlakozott országok (északról délre haladva): a „balti államok” (Észtország, Lettország és Litvánia), a „visegrádi országok” (Lengyelország, Csehország, Szlovákia és Magyarország), a „nyugat-balkáni országok” közül Szlovénia, a mediterrán államok közül pedig Málta és a ciprusi görög állam. Közülük nyolc „rendszerátcsoport”, azaz az 1990-es évtized elején került ki a volt szovjet befolyási övezetből. Számukra az EU-hoz való csatlakozás nem egyszerűen csak fölvetel volt az EU-ba, hanem annak a nagy változási folyamatnak egy újabb állomása, amelynek során előbb kikerültek a szovjet befolyás alól, majd pedig a nyugati befolyáshoz csatlakoztak (NATO, EU). Politikusaik és értelmiségük mindezt úgy értelmezi, mint a rendszerátalakítás egy újabb szakaszát.

A kelet-európai rendszerátalakítás oktatásügyi hatásairól a szakértők különféle modelleket készítettek. Alább néhány jellegzetes modellt mutatunk be az oktatásügyi rendszerátalakításokról.

- Az angol David Philips úgy látja, hogy az 1990-es években kezdődött valamennyi „átmenet” (*transition*) az alábbi lépésekben ment végbe: ... (McLeish, Philips 1998). Ezek a lépések általánosíthatók, vagyis az 1990 után még bekövetkező rendszerátalakítások is várhatóan hasonló lépésekben fognak végbemenni (pl. Kelet-Európában vagy Közép-Ázsiában); mint ahogy hasonló lépésekben megy végbe a rendszerátalakítás a világ más tájain (pl. Dél-Afrikában vagy várhatóan Közép-Amerikában).
- A német nyelvű szakirodalom a rendszerátalakításra inkább az „átalakulás” (*Transformation*) kifejezést alkalmazza (Mitter 1993, Helsper 1996, Reuter 2004). Azt hangsúlyozzák vele, hogy a rendszerátalakítás hosszú, történeti folyamat, amelynek az „átmenet” csupán a kezdeti szakasza.

Ezt a kezdeti szakaszt nevezik „fordulatnak” (*Wende*). A „fordulat” még a volt NDK politikai irodalmából származik. Az uralkodó párt reformszellemű szárnya kezdte alkalmazni, nagyjából az orosz „nyíltság, nyitás” (*glasznosztj*) és „átalakítás” (*peresztrojka*) értelmében. Hasonló indíttatásból származik a magyar „rendszerátalakítás” (rendszerátalakítás, rendszerátalakítás) kifejezés is. A rendszerátalakításnak van egy csúcspontja – valamikor az 1990-es évek első harmadában (országoként eltérő időben) – amelyben mintegy „összesűrűsödik” a történelem (az ilyen történelmi horderejű pillanatokat görögül kölcsönözött szóval *kairos*-nak nevezik a történelemfilozófiában, vö. Kozma et al. 2004). Ebben a kezdeti időszakban olyan döntéseket hoznak a

társadalompolitikában csakúgy, mint az oktatáspolitikában, amelyekre később sem társadalmi támogatottság nincs, sem pedig politikai akarat. Ezeket az elvetelt (oktatás)politikai kezdeményezéseket „harmadik utas” oktatáspolitikának is szokás nevezni.

Az egyik ilyen elhatározás volt az az elgondolás, hogy az iskolák szellemiségét maguk a pedagógusok határozzák meg, függetlenül attól, hogy a mindenkori politikai hatalom mit is kívánna tőlük („iskolai autonómia”-viták). E vita többek között az igazgató választásokban csúcsondott ki. A rendszerváltozás későbbi szakaszában ez a mozgalom „lecsöngött”, elszigetelődött. „Alternatív iskolák” formájában vált a rendszerváltó országok oktatásügyének részévé.

Egy másik ilyen elhatározás a részvételi demokrácia bevezetése volt az iskolák ügyében. Néhány iskola szülő-társadalmá elhatározta, hogy átveszi az iskola irányítását; pl. „ökumenikus” (vagy keresztény) tanterveket vezettek be, függetlenül a különböző egyházaktól. A rendszerváltozás későbbi szakaszában azonban ők is elszigetelődtek. „Iskolaszékek” és más közvetítő (puffer) szervezetek váltak belőlük az iskolák körül. Helyüket az iskolák irányításában – a képviseleti demokrácia szabályai szerint – a települési önkormányzatok vették, illetve veszik fokozatosan át („kié az iskola”-viták)

Egy harmadik ilyen elhatározás azoknak az új intézményeknek a hirtelen megalapítása volt, amelyek a rendszerváltás előtti időszakban nem jöhettek volna létre (kisebbségi, egyházi, önkormányzati, nemzetiségi, anyanyelvi intézmények). Ezek az intézményalapítások voltak a helyi politikai elit formálódásának a terepei. Később e politizáló elitekből formálódtak a politikai pártok. A rendszerváltozás későbbi szakaszában kivonultak az oktatásügyből, hogy a nagypolitika fórumain találjanak politikai aktivitásaiknak teret.

- Halász Gábor a rendszerváltozások két szakaszáról beszél (Halász 2003). Az 1990-es évtized első felében a rendszerváltó oktatásügyek önállósulni kezdtek. Az oktatáspolitikusok megkísérelték, hogy a gazdasági és társadalmi feltételektől függetlenül, autonóm módon alakítsák oktatáspolitikájukat. Így jöhettek létre például az oktatásügyi expanziók, amelyek az 1990-es évtized végére megállíthatatlanoknak látszottak. Miközben valamennyi rendszerváltó országban demográfiai stagnálás vagy csökkenés tapasztalható, oktatási hálózatukat változatlanul fenn akarják tartani – annak ellenére, hogy ez kimutathatóan „nem gazdaságos”. Ilyen és hasonló oktatáspolitikai döntéseikkel azokra az igényekre reagáltak, amelyek a rendszerváltozás előtt halmozódtak föl társadalmiukban.

A rendszerváltozás második szakaszában ezek az oktatásügyek fölzárkóznak az EU által képviselt színvonalhoz, és beilleszkednek az EU alkotta keretek közé. Az egyes országok oktatásügyeinek gazdasági és társadalmi érzékenysége megnövekszik, mivel ezeket a gazdasági és társadalmi hatásokat egy nemzetek feletti szervezet közvetíti a nemzeti oktatásügyeknek. Így abból a vélt vagy valós autonómiából, amelyben az egyes országok oktatáspolitikusai döntéseket hoztak, most visszatérnek egy új függőségi rendszerbe. (Például nem tudják többé korlátlanul fenntartani intézményhálózatukat és pedagógus társadalmukat – a demográfiai csökkenés ellenére -, mivel az EU hatékonyabb oktatáspolitikát javasol nekik.) Ez a függőségi rendszer azonban már nem azonos a rendszerváltás előtti függőséggel. A rendszerváltás előtt ugyanis az oktatáspolitikusok az állampártok ideológiai irányításától függtek, míg az EU keretei között egyfajta kölcsönös függőségben vannak. Nemcsak rájuk van hatással az EU föltételrendszere – hanem a nemzeti oktatáspolitikusok is formálhatják az EU föltételrendszerét.

- A román Cezar Birzea szerint az oktatásügyi rendszerváltozás nemcsak két, hanem számos szakaszból tevődik össze (Birzea 2005). Az első szakasz fölfelé ível egészen addig, míg egy rendszerváltási „csúcspontot” el nem ér (ami azonos a német „Wende” vagy a görög „kairos” fogalmával). Utána azonban mélypont következik – a politikusok is, a választók is csalódottak -, amiből lassú a kiemelkedés.

Valamennyien megegyeznek abban, hogy a rendszerváltozás nem egységes folyamat volt, hanem egymástól eltérő szakaszból állt. De hogy melyek ezek a szakaszok – különösen is a rendszerváltó országok oktatásügyében -, abban eltérnek a szakértők. Egyetértenek abban, hogy a rendszerváltozás kezdete (az 1990-es évek első harmada), valamint az EU-csatlakozás (2004 és várhatóan a következő évek is) valamiképpen összefüggenek egymással. Hiszen a rendszerváltozások tették egyáltalán lehetővé, hogy ezek az országok csatlakozzanak az EU-hoz. A mából (2005) az 1990-es évtizedre visszapillantva úgy látszik, mintha a rendszerváltások előkészítették volna az EU-csatlakozást; és az EU-csatlakozás beteljesítené a rendszerváltozásokat, értelmet adna nekik. A rendszerváltó országok számára az EU-csatlakozás nem egyszerű fölvétel az EU-ba, hanem az egykori Szovjetuniótól való elszakadás véglegessé válása.

Az Európai Unió „pedagógiája”

Tartalmi változások. Az EU „pedagógiáján” azokat a tartalmi változásokat értjük, amelyek az EU tagállamaiban összehangolt oktatáspolitikai döntések nyomán vagy spontán alkalmazkodások következtében végbemennek. Ezek a változások kétségtelenül az egységesülés – vagy legalább is a hasonlóság – irányába mutatnak. Közülük jellemző példaként alább három tartalmi változást emelünk ki: a számítógép használatát, az angol nyelvtanítást, valamint az állampolgári ismereteket.

- *Számítógép.* A számítógép persze csak jelzésül áll itt; valójában az IKT (információs és kommunikációs technológia) terjedéséről van szó. Minthogy az IKT nemzetközi, elterjesztése és befogadása is hasonlóvá teszi a nemzeti oktatásügyek tartalmát. Ugyanazt a technológiát veszik át (hardvereket és szoftvereket), és ugyanazokat a szabványokat tanítják az iskolákban. Az IKT ilyenformán a nemzeti oktatásügyek nemzetköziesítésének egyik leghatásosabb eszköze. A 17.1. ábráról azt olvashatjuk le, hol tartottak az európai országok az IKT területén folytatott nemzetközi iskolai versengésben.

Nem véletlen, hogy az oktatásügyek keretében – ahol még csak ritkán jelenik meg ilyesmi – éppen itt, az IKT tanításával kapcsolatban jelentek meg az első EU-s szabványok (nemzetközi tananyagok és nemzetközi jellegű tanúsítványok).

17.1 ábra: Száz tanulóra jutó számítógépek száma

- *Angol nyelv.* A nemzetköziesedés másik látványos területe a közös idegen nyelv, az angol tanítása. Bár a tanulók anyanyelve különböző – az EU-ban germán, román, szláv, finnugor és kelta nyelveken beszél a többség -, az angol nyelvtanítás anyaga, módszerei és követelményei egyre inkább hasonulnak egymáshoz. A nemzeti oktatásügyekben régebben alkalmazott követelményeket az Európa-szerte elfogadott szabványok váltják föl. Aki ezeknek a szabványoknak megfelel, az nagyjából már ma is eleget tesz az európai közös nyelv követelményének.

A 17.2. ábra azt mutatja be, hogyan hódított teret az 1990-es években az angol nyelvtanítás a közoktatásban Magyarországon. A regionális nyelv – a német – is fokozatosan háttérbe szorul a nemzetközi tájékozódás nyelvével, az angollal szemben. (Más nyelvek pedig eleve hátránnyal indultak.)

17.2 ábra: A magyarországi közoktatásban tanított főbb idegen nyelvek

- *Történelem vagy állampolgári ismeretek?* A harmadik változás a hagyományosan felfogott történelemtanítás és az ezt kiegészítő, illetve az EU-ban is fokozatosan fölvtáltó állampolgári ismeretek arányában van. A XIX. századi nemzetállamok polgárainak identitástudata – a nemzetállamok hivatalos ideológiája – történeti volt;

ezért a történelem (mint önálló tantárgy, illetve mint más tárgyak, pl. az irodalom megközelítésmódja) a közoktatás gerincét alkotta. A második világháborút követő átalakulások során nemzetközileg is megfigyelhető ennek a történeti identitástudatnak és az azt vezérlő történelemtanításnak a fokozatos visszaszorulása egy politikatudományi jellegű „állampolgári ismeret” javára.

Ez a folyamat azonban ellentmondásos és vitatott. A nemzeti identitástudatok időről-időre világszerte föllobbannak, és a nemzeti történelmek megint a politikai viták gyúanyagává válnak. Különösen így történt ez 1990 után a kelet-európai „rendszerátváltó országokban”, amelyek történeti identitástudatát a szovjet ihletésű „internacionalizmus” váltotta föl. Az 1990-es évek nemzeti viszályai és háborúi azonban figyelmeztetnek arra, hogy a nemzetek fölötti integrációhoz a nemzeti identitásokat meghaladó identitástudatra volna szükség. A történeti nemzettudatot ezért a politikai nemzettudat váltja föl, amelyhez az állampolgári (politikai, választói) ismeretek visznek közelebb. A 17.3. ábra azt az átmeneti helyzetet mutatja, amelyben a magyarországi közoktatás van a történelem és az azt kiegészítő állampolgári ismeretek óraszámával.

17.3 ábra: A történelem és állampolgári ismeretek heti óraszámja a közoktatásban Magyarországon

Az átalakulás mechanizmusa. Az átalakulás „mechanizmusa” – vagyis az a mód, ahogy az átalakulás megkezdődik és kisugárzik – egyszerű és könnyen belátható (részletesebben foglalkoztunk vele a globalizációról szóló fejezetben). Nem a közoktatás területéről indult ki, annál is kevésbé, minthogy az egyes országok közoktatásai a nemzeti kormányok féltve őrzött kincsei. Ehelyett az átalakulás a szakképzésben indult meg, mégpedig a termelés rohamos szabványosodásával. E folyamat lépcsőfokai:

- a szabványosuló termelés (szabványosított technológiákkal)
- a szabványosuló termeléshez alkalmazkodó, azt segíteni hivatott szakképzés (amely a munkást és alkalmazottat a nemzetközileg szabványos termelésbe vezeti be, arra készíti föl)
- a szabványosuló szakképzéshez nemzetközileg szabványosított követelmények megjelenése és elterjedése (amelyek lehetővé teszik, hogy a fiatalok minden oktatási rendszerben részt tudjanak venni a szabványosított szakképzésben)

Az átalakulás jelenleg Európa-szerte inkább „spontán”, semmint nemzetközileg koordinált. Eszköze a „benchmarking”, amely az atlanti oktatási rendszerben eddig jól bevált. Tipikusan ilyen átalakítási eszköz pl. az OECD PISA-vizsgálata.

Az OECD által kezdeményezett és koordinált PISA-vizsgálatok nemzetközi összehasonlító szerepéről a nemzetközi szervezetekről szóló fejezetben beszéltünk (lásd a 17.4. ábrát). Ott ismertettük a „benchmarking” (összemérés) fogalmát is. Az EU-ban, ahol – az eddig elfogadott megállapodások mindegyike szerint - az oktatásügyek a tagállamok kormányzatainak kizárólagos felelősségébe tartoznak, nincs is más befolyásolási eszköz. A nemzetközi szervezetek által nyilvánosságra hozott összehasonlító oktatásügyi statisztikákat minden tagállam kormányzata láthatja, és megkeresheti a saját oktatásügyének a helyét. Ez látens versengést kelt az oktatáspolitikusok között; és egyeztetett akciókra is indít.

17.4. ábra: A természettudományokban elért tanulói teljesítmények a PISA 2000 vizsgálat szerint

Mindaddig ez marad az oktatásügyek harmonizálásának legfontosabb eszköze, ameddig az EU szervei – az „intézményi reformra” hivatkozva – át nem tudják venni a nemzeti oktatásügyek nemzetközi harmonizálását. A „spontán” és az „irányított” oktatáspolitikai harmonizálás közti verseny mögött az oktatásügy atlanti (angolszász), illetve kontinentális (francia) fölfogásának és képviselőinek vetélkedése áll. (Az Európai Bizottság, az EU „kormányának” tagjai és apparátusuk jelenleg – 2005 - nagymértékben francia és dél-európai befolyás alatt állnak.)

Az Európai Unió oktatáspolitikája

Az EU „oktatáspolitikájáról” csak 2000. (Lisszabon) óta beszélhetünk; bár hatása – programjai és egyeztetései révén – már régebben is érvényesült (vö. az EU „pedagógiájáról” mondottakkal). Összefoglalóan az alábbiakat mondhatjuk róla.

- *Kommunikáció.* Az EU két, jól kirajzolódó oktatáspolitikai prioritása a kommunikáció fejlesztése, terjesztése és folyamatos fönntartása.
- *Oktatáspolitikai és regionális fejlesztés.* Addig, amíg az oktatásügy nem került az unió kompetenciájába - mert az egyes kormányzatok belügyének határozták meg -, az oktatásfejlesztéseket jellegzetesen a területfejlesztésekkel (vidékfejlesztés, regionális fejlesztés stb.) és a közös foglalkoztatáspolitikával kapcsolták össze. Az 1990-es évek

számos fontos “területfejlesztési” projektje tulajdonképpen oktatásfejlesztési projekt volt, ebben a burkolt formában.

Az Európai Szociális Alap működését szabályozó 1999-es rendelet az alapot (egyik a strukturális alapok közül) explicit módon a foglalkoztatás és szociálpolitika eszközüvé tette. Az európai foglalkoztatáspolitikának egyik célja az LLL. A foglalkoztatáspolitikán keresztül is jelentős nemzeti oktatásfejlesztések mehetnek végbe.

Ilyen konstrukciókban nyertek EU támogatást azok a “harmadfokú intézmények” (valójában felsőfokú szakképzések), amelyek egy-egy stagnáló régióban keletkeztek. Mint humán erőforrás-fejlesztéssel foglalkozó intézmények, azt ígérték, hogy az adott régió fölemelkedéséhez fognak hozzájárulni (írországi, brandenburgi, dél-tiroli felsőfokú intézmények). Ezen a révén nyertek Uniós támogatást kisebbségi intézmények is, mert e stagnáló térségekben sokszor éppen nemzeti vagy kulturális kisebbségek laknak.

- *Civil kezdeményezések.* Jellemző oktatáspolitikai eljárás bizonyos civil – de legalábbis nem uniós – kezdeményezések fölkarolása, megtámogatása. Később e kezdeményezések európai uniósnak tűnnek (úgy is kommunikálják őket).

Számos példa akad erre az eljárásra – ami tulajdonképpen természetes is. Legismertebb a “bolognai folyamat” (vagyis az európai felsőoktatás egységes szerkezetének létrehozására törekvés). Ezt nem az Európai Bizottság kezdeményezte, hanem az Európai Egyetemi Szövetség. Az volt a cél vele, hogy szerkezetében azonosíthatóvá tegyék a vezető európai egyetemeket az amerikaiakkal, és így ne veszítsenek hallgatókat, hanem inkább vonzzanak újakat a harmadik világból. Ezzel egy “európai felsőoktatási teret” akartak kialakítani (tulajdonképpen az európai felsőoktatás védővámját). Az Európai Bizottság tisztviselői utólag értesültek erről a kezdeményezésről, és maguk is bekapcsolódtak. Az újonnan csatlakozott tagállamok kormányzatai már EU-s „elvárásként” fogadják el és terjesztik.

- *Intézményi forradalom.* A fenti példa egyben az “intézményi forradalom” jellegzetességére is rámutat. Az Európai Bizottság a tagállamok jogi szabályozásait igyekszik harmonizálni, illetve befolyásolni – abban a reményben, hogy a harmonizált jogszabályok azonos irányba kényszerítik a tagállamokban folyó fejlődést. (Az “intézmény” kifejezés a jogintézményekre – vagyis a joganyagra, jogszabályokra vonatkozik). Az EU bővülése egyedülálló kísérlete annak, hogy vajon ki lehet-e alakítani egy nemzetek feletti új szerveződést jogintézményeik erejénél fogva.

Kilátások. Az “intézményi forradalom” logikája azt valószínűsíti, hogy a továbbiakban az EU közös sztruktúrák, közös oktatásjogi intézmények irányában befolyásolja majd a tagállamok kormányzatait. Így például könnyen elgondolható, hogy

- a napjainkra elterjedt különböző oktatásügyi akkreditációkat közös szabványok alapján végzik majd (éppúgy, mint ahogy az oktatásügyi intézmények minőségbiztosítása harmonizálható);
- közös vizsgarendszereket dolgoznak ki és ajánlanak föl;
- EU-s versenyeket írnak ki és rendeznek meg;
- közös szaknyelvet alakítanak ki stb.

Már most (2005) megfigyelhető a pedagógusképzés különböző szervezeti formáinak alakulása; a *konkurens* modellt a *konzekutiv* modell váltja föl mind több tagállamban. Ezzel kapcsolatban megfigyelhető a neveléstudomány szaknyelvének, tudományos besorolásának, kritériumainak átalakulása is (a német hagyományok helyett az angolszász hagyományok szerint). (A 17.5. ábrán az átalakuló németországi pedagógusképzés rendszerét mutatjuk be.)

17.5. ábra: A pedagógusképzés rendszerének átalakulása Németországban

Az EU oktatáspolitikája, amely a jogintézmények harmonizálásának jegyében zajlik, sajátos ötvözete a felvilágosító-jogegyenlősítő, illetve a gazdasági eszközöket is fölhasználó oktatáspolitikizálásnak. Az előbbi egyelőre erősebb, a kontinentális modell szerint. Az EU akkor válik / marad hatékony oktatáspolitikai szereplője a nemzeti kormányok oktatáspolitikájának, ha kevésbé intézményi-adminisztratív marad, és sokkal inkább köti az oktatáspolitikai befolyásolást gazdasági-pénzügyi eszközökhöz.

*

A nemzetközi szervezetekben megfigyelhető kétféle szerepvállalást - kiindulás a gazdaságból (Világbank, OECD), illetve kiindulás a kulturális értékekből (UNESCO, részletesebben lásd a nemzetközi szervezeteknél) - napjainkban az EU új oktatáspolitikája próbálja meg összekapcsolni. Az EU oktatáspolitikai szerepvállalása direkt módon csupán 2000-ben kezdődött; jóllehet növekvő oktatáspolitikai befolyása volt a tagállamokra az elmúlt harminc évben. Azt azonban majd csak a jövő fogja megmutatni, hogy az EU oktatáspolitikizálása inkább az adminisztratív beavatkozások felé fejlődik majd, vagy megmarad a nemzeti kormányzatok befolyásolásánál.

Az újonnan csatlakozó országokban – amelyeknek a többségét a kelet-európai „rendszerváltó országok” teszik ki – az EU-ba való belépés nem egyszerűen egy nemzetek fölötti szervezetbe való integrálódást jelentett, hanem ennél lényegesen többet. Oktatáspolitikusaik úgy fogják föl és úgy állítják be az EU-hoz való csatlakozást, mint a rendszerváltozások beteljesülését és igazi értelmét. Ezeket a „nemzetközi struktúrákat” – vagyis a NATO-t és az EU-t – tekintik ugyanis garanciának arra, hogy nem kerülnek vissza a volt szovjet érdekszférába.

Ennek a csatlakozásnak azonban ára van. A rendszerváltozás első szakaszában – amelyet sokan az igazi fordulatnak vagy a rendszerváltozás történeti csúcspontjának tartanak – az oktatáspolitikusok megpróbálták kielégíteni választóiknak azokat az iskolázási igényeit, amelyeket a totális rendszerek nem elégítettek ki. Így – mondják a rendszerváltozás teoretikusai – az oktatáspolitikizálás mintegy elszakadt a gazdaság és a társadalom realitásaitól. Ahhoz, hogy ezek a rendszerváltó országok integrálódni tudjanak az EU-ba, oktatásügyüket és oktatáspolitikájukat ismét alá kell rendelniük a nemzetközi gazdasági és társadalmi követelményeknek. Szerencsére azonban ez nem jelent olyan egy irányú függőséget, mint amilyent a totális rendszerek idején megtapasztaltak, amikor az oktatáspolitikai egyértelműen

alárendelődött a pártállami vezetés ideológiájának. Inkább kölcsönös függőség ez, amelyben nemcsak az EU követelményei és szabványai irányítják tagállamaik oktatáspolitikáját, hanem a tagállamok oktatáspolitikusai maguk alakítják ki és módosítják ezeket a szabványokat. Az EU jövőbeli oktatáspolitikája – ha egyszer megvalósul – ezért a kölcsönös függőségek oktatáspolitikája lesz.

Irodalom

- Balázs P.: Európai egyesülés és modernizáció. Budapest: Osiris, 2003.
Halász G.: A magyar közoktatás az ezredfordulón. Budapest: OKKER 2001.
Horváth Z.: Kézikönyv az Európai Unióról. Budapest: Magyar Országgyűlés, 2002.
Kiss J. L. (szerk.): Huszonötök Európái. Budapest: Osiris, 2005.
Kozma T. (szerk.): Euroharmonizáció. Budapest: Educatio Kiadó 1998.
Radó P.: *Transition in Education*. Budapest: Open Society Institute, 2001.
Sáska G.: Az autonómiák kora. *Educatio* 11 (2002), 1: 28-48.

Ábrák

17.1 ábra: Száz tanulóra jutó számítógépek száma

17.2 ábra: A magyarországi közoktatásban tanított főbb idegen nyelvek, 1992 – 2000

17.3 ábra: A történelem és állampolgári ismeretek heti óraszámja a közoktatásban

17.4 ábra: A természettudományokban elért tanulói teljesítmények a PISA 2000 vizsgálat szerint

17.5 ábra: A pedagógusképzés rendszerének átalakítása Németországban, 2004

