Kozma Tamás

A pillanat

Esszé az oktatáskutatásról

HTSART

Oktatás és Társadalom 20

Kozma Tamás

A pillanat

Esszé az oktatáskutatásról

Oktatás és 20 társadalom

© Katalin R. Forray (Ed.), 2016

© New Mandate Publishing House, 2016
© ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ, 2016

Kozma Tamás

A pillanat

Esszé az oktatáskutatásról

Ú·M·K

Budapest, 2016

Szerkesztette: Forray R. Katalin 2016

Lektorálta: Hrubos Ildikó, Nagy Péter Tibor

HTSART–ÚMK

Felelős kiadó Németh István
Felelős szerkesztő Nemeskery Artúr
Layout Duma Attila
Készült a HTSART nyomdában
Felelős vezető Halász Iván

ISBN 978-615-80411-1-9

Tartalom

Előszó *7*

Egy rendhagyó nyári egyetem (Bevezetés helyett) *9*

1. Kié a rendszerváltozás? *23*
A pillanat *24*
Rendszerváltó viták *37*
Rejtőzködők és leleplezők *55*
Oktatáskutató sorsok *60*

2. Kié az iskola? *66*
Ahogy a kilencvenes években láttuk *67*
Ahogy a kétezres években láttuk *74*
Ahogy 2010 után láttuk *87*
Botladozva Európába *106*

3 Kié az egyetem? *130*
Expanzió *132*
Egyetemvállalat *141*
Menedzserizmus *147*
Repozitórium *155*
Az expanzió vége? *163*

4. Kié a tudás? *175*
Ubuntu: aközösségi tanulás esete *175*
A tanulás mint politikai tett *183*
Tanuló régiók: elmélet és valóság *188*
Tanuló városok: közösségi válasz a kihívásra *204*

Huszonöt év múlva *230*
Utószó *234*
Irodalom *236*
Education and Transition in Hungary *250*

Előszó

A jelen könyv azoknak a tanulmányoknak az alapján készült, amelyeket túlnyomórészt a 2000-es években írtam. Legtöbb helyen szövegszerűen használtam föl őket. (Köszönet azoknak a publikációs fórumoknak, amelyek az írások másodszori fölhasználásának jogát átengedték nekem. A cikkeket, tanulmányokat alább fölsorolom fölhasználásuk sorrendjében, megjelölve, hogy egészben vagy részletekben vettem át a szövegüket.) A könyv azonban mégsem egyszerűen ezeknek a tanulmányoknak a gyűjteményes újra kiadása. Azzal próbálkoztam, hogy egységes szerkezetbe fűzzem össze őket. Ebből persze következett, hogy számosat nem válogattam be a jelen kötetbe (talán egyszer majd egy másikba, ha még időszerűek lesznek). Valamint következett az is, hogy számos helyen tovább kellett írnom őket, megállapításokat átfogalmaznom, adatokat aktualizálnom.

A kötet címe jelzi a válogatás és a szerkesztés irányultságát. Arra törekedtem, hogy az oktatáskutatást – ahogy én látom – visszahelyezzem a rendszerváltozás nagy pillanatába, amelyben keletkezett. Igyekeztem a megállapítások mögé fölvázolni azokat az összefüggéseket, amelyek a rendszerváltozásból következtek, vagy amelyeket a rendszerváltozás ihletett. A rendszerváltozás – a gazdasági, társadalmi és politikai transzformáció, ahogy a nemzetközi (főként német) szakirodalom nevezi – mába nyúló folyamat, és tulajdonképpen még mindig tart. Vannak azonban kiemelkedő pillanatai, amelyek mintegy bevilágítják az egész átalakulást. Igyekeztem a pillanatot – vagy ha nem ment, hát legalább a tovatűnő emlékét és a mába sugárzó hatását – megragadni, és az oktatáspolitikában és oktatáskutatásban, ahogy lehet s tudtam, dokumentálni.

Nem tudományos művet írtam, ahogy az alcím is sugallja. Jóllehet a könyv alapjául szolgáló tanulmányok főként tudományos módszerűek és hangvételűek, most, hogy egybeszerkesztettem őket, helyenként megengedtem magamnak a személyesebb hangvételt. Igyekeztem érzékeltetni, hogy bár tudományos igénnyel írtam, de olyasmiket, amik személyesen is, helyenként mélyen is érintenek.

A könyv szerkezetének kialakításában és hangvételének megtalálásában nagy segítségemre volt Forray R Katalin. A szerkesztés nem túl hosszú, de igen intenziv szakaszában együtt gondolkodtunk, vitatkoztunk és olvastunk; azon is túl, ami egy alkalmi szerkesztőtől elvárható. Köszönöm Hrubos Ildikónak és Nagy Péter Tibornak, hogy elolvasták a kéziratot, és még a véglegesítés előtt hasznos tanácsokat fűztek hozzá. Lelkem rajta, hogy mennyit fogadtam meg belőlük. Ugyancsak köszönet azoknak a társszerzőknek is, akik hozzájárultak, hogy a közösen írott munkákat, fejezeteket és részleteket a saját nevem alatt közöljek (föltüntetve természetesen név szerint is mindegyikük közreműködését). Végül, de nem utolsó sorban köszönet illeti Németh Istvánt, az Új Mandátum Kiadó vezetőjét, aki sokkal többet foglalkozik a könyveimmel, mint egy kiadótól jogosan elvárható, és aki egyenrangú szakmai partnerként is bekapcsolódott e kötet életre hívásába. A tévedések jogát – mindeme köszönetek mellett – ahogy illik, a szerző magának tartja fönn.

Egy rendhagyó nyári egyetem

Bevezetés helyett

Az „oktatáspolitikai nyitás" az 1960–70-es évek fordulóját jelenti, amikor a Kádár-rendszer kiszabadulva az 1950–60-as évtized fordulójának – 1956 után következő – súlyos nemzetközi elszigeteltségéből, legintenzívebb reformkorát élte. Ez az időszak az 1968-ban meghirdetett gazdasági reformmal érte el csúcspontját. S bár az évtized fordulójára az 1960-as évek virágzása lezárult, a társadalomirányítás (államigazgatás) egyes területein, mint például az oktatásügyben, még valamivel túlélte a reform bukását. Ez a reformszakasz az oktatásügyben az 1972-es oktatáspolitikai párthatározattal fejeződött be. Ezt a benne részt vevők jó része még mindig mint a reformszakasz folytatását élte meg (Pukánszky–Németh 1997: 673–75).

Ez a reformszakasz a hazai oktatásügy történetében még jórészt föltáratlan. Holott annak a generációnak, amely kimenőben van – jórészt már ki is ment – az oktatáspolitika formálásának aktív szakaszából, ez a nyitás az egyik meghatározó tapasztalata (a másik az 1989–90-es fordulat). Ez a korai reformnemzedék – fiatal kutatók, szakértők, oktatáspolitikusok – hozzájárult ahhoz, hogy a Kádár-rendszer oktatáspolitikája és oktatáskutatása mérföldekkel megelőzze a szomszéd országokét. Egyben hozzájárult a Kádár-rendszer különutas politikai arculatának, végső soron az „élhető szocializmus" illúziójának kialakulásához.

Ennek a szakasznak – az 1960–70-es évtized fordulójának – oktatástörténeti földolgozása még késik. Az alábbi írás célja személyes ismeretekkel hozzájárulni egy reménybeli és sürgető földolgozáshoz; és személyes emlékekkel is illusztrálni az ilyen földolgozást. Célunk egyben az is, hogy ennek a „nyitásnak", amely a pedagógiában is megindult, két főszereplőjét, alakjukat és tevékenységüket megörökítsük. Az egyik *Kiss Árpád*, a másik pedig *Báthory Zoltán.*

Írásunk egy rendhagyó nyári egyetemről szól, amelyhez hasonlót más tudományterületeken az 1960-as évek vége felé számosat szerveztek, a pedagógia berkeiben azonban merőben szokatlan és egyedülálló volt. E nyári szeminárium – az *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* elnevezésű Unesco-program rendezésében – nem illeszkedett ugyan közvetlenül a hazai pedagógia fő áramába; sőt, attól idegen maradt, csupán zárványként ékelődött bele. Hosszú távon azonban nemcsak meghatározta a benne részt vevők személyes sorsát, hanem egyúttal előkészítette a pedagógiai mérés-értékelés fölvirágzását Magyarországon; hatásában messzire nyúlóan így élve tovább.

Az a nyári szemeszter, amelyen 1956 után először csapatostól vettek részt magyarországi kutatók, szakemberek, a már említett IEA-program keretében szerveződött. Története visszanyúlik Magyarország szerepvállalására az IEA programban.

Az IEA-program az 1960-as évek elején a svéd Torsten Husén kezdeményezésére indult (Walker, 1976). Husén nemcsak meghatározó szereplőjévé vált a svéd, később pedig a nemzetközi oktatáskutatásnak, hanem – ami ennél esetünkben fontosabb – egyik szimbolikus személyiségévé vált a svéd szociáldemokrácia fő törekvésének, a közvetítésnek Kelet és Nyugat között. A svéd szociáldemokráciának ezt a törekvését a nemzetközi politikatörténetben talán Olof Palme személye jelenítette meg a legkifejezőbben. S valóban: Olof Palme – akkor mint fiatal oktatási miniszter – és Torsten Husén (mint idősebb tanácsadója) látványosan működtek közre ennek a szokatlan kelet-nyugati pedagógiai együttműködésnek a megalapozásában és kivitelezésében (Postlethwaite, 1993).

Az IEA-program arra a tudományos érdeklődésre épült, amelyet elsősorban alkalmazott pszichológusok tápláltak a tanulmányi eredmények mérése iránt, s amelyet az oktatásstatisztikusok nemzetközi összehasonlításokra próbáltak fölhasználni. A társadalomtudományi és oktatáspolitikai mozgások közül, amelyek ezt az érdeklődést megalapozták és táplálták, itt most csupán két nevet emelünk ki, jelzés értékkel. Az egyik a szociológus James Coleman neve, aki az amerikai kongresszus megbízásából 1966-ben készítette el azóta híressé vált jelentését a társadalmi egyenlőtlenségekről Amerikában (Coleman, 1966). Jelentésének elkészítése során Coleman nemcsak IQ-vizsgálatokra támaszkodott (mint elődei sokan, vö. pl. Jensen, 1969), hanem az Egyesült Államok oktatásirányításában és oktatáskutatásában akkor már elterjedt tanulmányi teljesítménymérésekre is. Logikusnak látszott ezen a teljesítménymméréseknek a fölhasználása nemcsak társadalomkutatásokban (nemzetközi mobilitásvizsgálatok), hanem oktatásügyi/neveléstudományi összehasonlításokban is. Mindez szélesebb nemzetközi összefüggésben az amerikai elnök, Lyndon B. Johnson *Nagy Társadalom* és ezzel összefüggésben kidolgozott „affirmative action" politikájához kapcsolódott.

A másik név Philip Coombsé, aki a Kennedy körül tömörülő reform közgazdászokhoz csatlakozva nemzetközi oktatástervezést hirdetett és kezdeményezett. Ez a kezdeményezés az Egyesült Államokban nem sok visszhangra lelt; az Unesco azonban fölkarolta, és az 1960-as években tevékenysége egyik fő területének kezdte tekinteni. Coombs – röpiratnak is beillő – híres munkájában (Coombs, 1968) az oktatás „világválságáról" beszélt, amelyet oktatástervezéssel (ma inkább stratégiai menedzsmentet mondanánk) kívánt orvosolni. Mindez egybeesett az egykori gyarmati országok sorozatos „fölszabadulásával", és így azzal a problémával, hogy oktatásügyük, tágabban az írni-olvasni tudás romokban hever. A nemzetközi közösség számára mindez késztetésként hatott, hogy az oktatástervezést egyfajta csodaszérumként zászlajára tűzze, és mind nemzetközi szinten, mind az ún. fejlődő országok szintjén az oktatástervezést kiemelten hangsúlyozza, szervezeteket alapítson, és képzéseket indítson.

Mint távoli – bár nem túl távoli – mennydörgés, mindezt a mozgolódást a nemzetközi politikai színtér hátterezte, az 1960-as években a vietnami háborúval és az ahhoz kapcsolódó, arra hivatkozó ifjúsági mozgalmakkal. E mozgalmak az 1960-as években az európai kontinensre is átcsapva az 1968-as párizsi diáklázadásban csúcsosodtak ki, s mit ismeretes, a „vasfüggöny" mögé, a szocialista tábor országaiba is beszivárogtak. (Csúcspontjuk, bár nem szokás így összekötni őket, minden bizonnyal az 1968-as „prágai tavasz" volt, mögötte, körülötte számos más csatlós ország ifjúsági mozgoló-

dásaival és rendőri önkényével, de ehhez kapcsolódott többek között a hazai ifjúsági zenekarok első virágzása is. Ne hagyjuk figyelmen kívül az 1968-as lengyel diákmozgolódás letörését sem, ami végső soron az 1970-es Gomulka-bukásig vezetett el.)

Torsten Husén kezdeményezése, hogy előbb európai szinten, majd nemzetközi szinten is mérje meg, gyűjtse be és hasonlítsa össze a tanulói teljesítményeket, ebbe a mozgolódásba, közelebbről az ifjúság és az oktatásügy politikai fölértékelődésébe illeszkedett bele. Első kísérlete – ezt később *pilot study*-nak nevezték el – egy 1963–67 közötti vizsgálat volt, amelyben tizenkét ország tanulóinak matematikai teljesítményeit hasonlította össze (Husén, 1967). A vizsgálat lebonyolításának sikere és az eredmények pozitív oktatáspolitikai fogadtatása arra ösztönözte Husént és munkatársait – elsősorban fiatal segítőtársát, az angol Neville Postlethwaite-et –, hogy vizsgálatukat tágabb nemzetközi színtéren is lefolytassák. Így került sor annak az IEA-vizsgálatnak a megszervezésére, amelyben 19 ország vett részt, s amelybe Magyarország – egyetlenként a szovjet csatlós országok közül – szintén bekapcsolódott. (A *Six Subject Study* adatait 1970–71-ben gyűjtötték össze, földolgozása két évvel később jelent meg, vö: Comber–Keeves, 1973.)

Az V. nevelésügyi kongresszus az 1960-as évek oktatáspolitikai nyitásának egyik megvalósulása volt; legalább is annak látszott a gyakorló pedagógusok és oktatásirányítók előtt (Kiss, 1970) A pedagógia néhány intézménye (a Magyar Pedagógiai Társaság, a Magyar Pedagógia), amelyet 1949-től beszüntettek, vagy legalább is „szüneteltettek", most újra megnyílt, működni kezdett. Az Országos Pedagógiai Intézet – amelyet 1962-ben szerveztek meg az Oktatási Minisztérium főiskolai rangú háttérintézményeként és annak didaktika tanszéke (vezető előbb Bakonyi Pál, majd Kiss Árpád) megfelelő szervezetnek ígérkezett egy nemzetközi teljesítménymérési programba való bekapcsolódáshoz.

Annál is inkább, mert a didaktika tanszék akkori munkatársai törekedtek egyfajta szakmai vezető szerepre az intézetben. Olyan didaktikát képviseltek, amelynek értelmében a módszertani tanszékek – az egyes iskolai tantárgyak gondozói és országos felügyelői is egyben – az általuk képviselt tárgyak keretében alkalmazzák azt a didaktikát (szakdidaktika), amelyet a didaktika tanszéken általános szinten alakítanak ki. Erre a koordináló szerepre többek közt a tanulói teljesítmények mérése és értékelése kínálkozott témának is, eszköznek is. Kiss Árpád elkötelezettsége ismert volt (Kiss, 1969), az IEA-ban való részvétel pedig ezt az elkötelezettséget nemzetközi színre emelte, vitathatatlanná téve.

A didaktika tanszéknek ezt a szerepét – általában a tanulók tesztelését – intézeten belül, de főként azon kívül kezdettől gyanakvás kísérte. A szakmai közvélekedésben élénken élt – Mérei Ferenc révén is – a kísérleti pszichológia sorsa és a kísérletező pszichológusok meg- és elítélése, ők is csak az 1960-as években kezdtek visszatérni a pedagógiai közéletbe (vö. Pléh, 1992). A didaktika tanszék számos külső partnere – az egyetemi és főiskolai tanszékeken – erős fönntartásokat táplált a tesztekkel történő teljesítménymérésekkel szemben, és inkább egy másik, akkor bontakozó, de később zsákutcának bizonyult irányzat, a kibernetika hívéül szegődött (lásd a Scholz [1967] által szerkesztett tanulmánykötetet). Az intézeten belül nem annyira az elutasítás,

mint inkább a szkepszis uralkodott. Különösen a humán tárgyak szakmódszertanosai körében; a reál tárgyak képviselői fogékonyabbaknak bizonyultak.

Kivételt talán csak a szegedi tudományegyetem neveléstudományi tanszéke jelentett. Vezetője, Ágoston György – nem utolsó sorban nyelvismerete folytán – tagja volt az Unesco hamburgi intézete igazgató tanácsának. Első kézből értesülhetett az IEA munkálatairól. Képviselte Magyarország részvételét, sőt igyekezett, hogy az országot az IEA-ban az ő tanszéke képviselhesse (*személyes közlés*). E tanszék munkatársai nyitottabbak voltak a didaktika megújulása iránt, mint akár pesti, akár debreceni kollégáik, a főiskolai tanszékekről nem is szólva. A nyitást több mint három évtizedig Nagy József képviselte, megalapozva az ún. „szegedi iskolát" a pedagógiában (Nagy, 1966). Nála doktorált Báthory Zoltán, az OPI didaktika tanszékének ígéretes, ambiciózus munkatársa, akire Kiss Árpád, miután sikerült az OPI-nak mint országos hatáskörű szervezetnek megszereznie az IEA-program képviseletét, méltán bízhatta a lebonyolítást.

Torsten Husén és munkatársa, Neville Postlethwaite többször jártak Budapesten, előkészítendő Magyarország bekapcsolódását az IEA-ba, ahogy erről a korabeli szaksajtó is beszámolt (vö. Kozma, 1969). Később a látogatások kölcsönössé váltak, ami nagy szó volt a Kádár-rendszer zárt és kontrollált társadalmában és közéletében. Az eszmék és az őket hozó-vivő személyek e növekvő mozgásába illeszkedett bele az OPI egy szakértői csapatának kiutazása az IEA nyári kurzusára a svédországi Graennába.

Ennek a nyári kurzusnak az előkészületei és megszervezése – a fogadók részéről – nem tárgya a jelen visszaemlékezésnek, bár dokumentumok erről nincsenek a visszaemlékező kezében. A csapat összeállítása is sokoldalú mérlegelést követelt Kiss Árpádtól és Báthory Zoltántól, akik ezt a lépést többszörösen egyeztették Budapesten és Stockholmban a meghívó féllel. Olyanokat kerestek elsősorban a szakmódszertani munkatársak közül, akik kellően fölkészültek voltak egy nemzetközi nyári egyetem várható követelményeire – nem utolsó sorban nyelvileg. Egyben kellőképp képviselték a tantárgyat, amelyben esetleges méréseket folytatnak majd. Végül, de nem utolsó sorban politikailag is meg kellett felelniük a kívánalmaknak. Bár, hogy melyeknek, az mindvégig tisztázatlan maradt – és máig az is, hogy közülük valaki meg volt-e bízva titkos jelentéssel.

1971 elejére állott össze a csapat Báthory Zoltán vezetésével, aki mindvégig elkötelezettje volt előbb az IEA-nak, később a nemzetközi és hazai teljesítménymméréseknek. Karrierje tulajdonképpen innen indult, s ívelt tovább a tantervtervezés, később az államtitkárság felé. Ballér Endre eredetileg neveléstörténettel foglalkozott, az 1960-as évek végén került az Oktatási Minisztériumba. Rá a tanterv elméleti és tervezési kérdései hárultak nem utolsó sorban kiváló angol nyelvtudása miatt is. Horváth József az OPI idegen nyelvtanítási tanszékének munkatársa, a korban angoltanárként volt közismert; rá a csapat nemcsak a nyelvoktatásban számíthatott, de a nyelvhasználatban is. Szebenyi Péter a társadalomtudományi tárgyakat képviselte, Varga Lajos pedig a reál tárgyakat. E visszaemlékezés írója ebben az együttesben az alsó tagozatos oktatásért és nevelésért volt felelős részben ez irányú tanulmányai és tapasztalatai, részben talán sajtóbeli jártasságánál fogva (a Köznevetés munkatársa volt).

Még 1971 elején is elég valószínűtlennek látszott – legalább is a pedagógia berkeiben –, hogy egyszerre hat szakértőt sok hetes nyugati útra kiengedjenek, minisztériumi megbízott nélkül. Igaz, a családjuk itthon maradt. Mi ezt a jelentős tettet – máig nem ismerve a megvalósítás részleteit – akkor Kiss Árpádnak, tekintélyének és vélt vagy valós összeköttetéseinek tulajdonítottuk. A csapat – néhány találkozóval és ismerkedéssel előkészülve a graennai útra – 1971 július első napjaiban indult el Svédországba.

A XVII. századi Graenna 2500 lakosú városka az impozáns Vaettern-tó partján Dél-Svédországban. Nyilván kedvező fekvése, nyaralóhely jellege és jó megközelíthetősége (Stockholmtól és Malmőtől mintegy 300 km-re, Göteborgtól pedig csaknem 200 km-re fekszik) miatt választották a nyári egyetem szervezői. A 18 országból érkezett csapatok – amelyek rendszerint ugyanolyan összeállításúak voltak, mint a miénk – együttesen júliusra és augusztusra biztosították Graenna idegenforgalmát. Az egyes csapatok a tó körüli faházakban laktak. A közös étkezéseket az iskola menzáján rendezték meg, a kulturális programokat és a plenáris előadásokat a kultúrház nagytermében, vagy Jönköping-ben, amely mintegy 35 km-re fekszik, és amelyhez közigazgatásilag hozzátartozik Graenna. (Graenna és a Vaettern-tó sokak számára vált fogalommá, amelyre mint közös élményre és a megismerkedésre hivatkozni lehetett, és még sokáig szokás is volt hivatkozni abban az oktatáskutatói körben, amely az IEA köré kialakult az évek során.)

Ez IEA-rendezvény volt, amely az Unesco védőszárnyai alá helyezte magát, megfelelő érzékkel a különböző nemzeti és nemzetközi viszonyok figyelembe vételével. Az Unesco a fejlődő országokból érkezett delegátusok és kormányaik számára mintegy hitelesítette nemcsak szakmailag, hanem főként politikailag az IEA-t és rendezvényeit. A kelet-európai részt vevők számára pedig – lengyelek és magyarok vettek részt az 1971-es nyári egyetemen – az Unesco az engedélyezett ablak volt Nyugat felé, amelynek ellenséges behatolásától egyfolytában félni kellett, de amelyet az Unesco a mi kormányaink (meg a szovjet kormány szerint) kellőképp megtűrtek.

A graennai nyári egyetemet valójában Torsten Husén kezdeményezte és szervezte, fölhasználva széles körű kelet-nyugati kapcsolatait és kultúrdiplomáciai jártasságát, valamint a svéd kormányzathoz fűződő szálakat, amelyek őt e kultúrdiplomácia egyik kiemelkedő és hiteles tagjává tették egészen az 1989–90-es fordulatig. Husén német egyetemeken tanult, kezdetben németesen fogva föl a pedagógiát, s csak később, kutatói pályájának első szakaszában fordult az alkalmazott pszichológia („applied educational research") felé. Pszichológiai kapcsolatai és háttere nem ismert, elfogadottsága a nemzetközi oktatásügyben és oktatáskutatásokban annál inkább (Husén, 1979, 1981). Műveit ma olvasva inkább emlékeztetnek azokra a röpiratokra és ismeretterjesztő művekre, amelyek jórészt az Unesco, részben más nemzetközi szervezetek kiadásában jelentek meg. A Maxwell (Pergamon Press) által kezdeményezett oktatásügyi-pedagógiai kézikönyv-sorozat, amelynek egyik szerkesztője Husén volt, mégis arról győz meg, hogy Husén tudományos életműve is rendkívül jelentős. (Husén–Postlethwaite, 1988)

Husén azonban inkább háttérbe vonult. Sokat mutatkozott a különböző országok delegációi között, részt vett, sőt elő is adott a plenárisokon (kurzusának alapjául az *Educational Research and Educational Change* c. könyve szolgált). Maga a nyári egyetem azonban nem Husén és intézetének nyári egyeteme volt, hanem sokkal inkább a Chicagói Egyetem neveléstudományi intézetének rendezvénye. Úgy is hirdették és könyvelték el, mint ennek az intézetnek bevezető kurzusát, amelyet – amerikai szokás szerint – nyáron is föl lehet venni, és amelyen a neveléstudományi kutatásokba adnak bevezetőt. A kurzus résztvevői ilyen címmel kapták is meg a kurzus végeztén a diplomájukat.

Ez a kurzus több mindenről szólt, de legfőképpen a tanulói teljesítménymérésekről, valamint arról, hogy az ilyen teljesítménymérések hogyan járulhatnak hozzá az oktatáspolitika formálásához. A kurzuson tanultak egy alkalmazott neveléstudomány körvonalait rajzolták ki, amelynek művelői folytonos és szoros kapcsolatban állnak – kell álljanak – a politikai döntéshozókkal. Őket informálják, számukra szállítják az adatokat, az ő fölvilágosításukra (bevallva-bevallatlan a befolyásolásuk végett) végeznek kutatásokat és szállítanak adatokat.

Aki abban az időben Svédországban járt, hogy ott a neveléstudományi kutatások szervezését tanulmányozza – mint e visszaemlékezés szerzője is –, különös eltérésekre és sajátosságokra figyelhetett. Svédországban nem volt központi kormányintézet, mint nálunk, Moszkvában vagy akár Párizsban. Kutatások mégis folytak, sok, részletes és nagy erőkkel. Ezek a kutatások azonban az ország egyetemein – még inkább tanárképző főiskoláin – szétszórva folytatódtak, szerződéses alapon. A szerződő, amely összefogta és szintetizálta ezeket a kutatásokat, egy ún. királyi (azaz állami) oktatási hivatal volt; mérete és működése hasonló az itthonról ismert sokszáz fős minisztériummal. (Mintha maga a minisztérium készítette volna a tanterveket és „nevelési terveket", a tankönyveket és segédeszközöket – legalább is tartalmilag vagy koncepcionálisan.) A kutatások külön osztályhoz tartoztak – nevét (L-4) a Svédországot megjárt kutatók világszerte ismerték, még sokáig emlegették –, amelyet Sixten Marklund, a mind igazgatásban, mind tudományban jártas kiemelkedő szakember és tudós vezetett.

A kutatások is mások voltak, mint amelyekkel itthon a pedagógiában megismerkedtünk (leginkább a Mérei Ferenc alapította egykori Országos Neveléstudományi Intézet munkálatai hasonlítottak hozzá). Elmélet és történet – a leginkább preferált pedagógiai területek a szovjet blokk országaiban – csaknem teljesen hiányzott belőlük. De épp így hiányoztak a sokat hivatkozott „élen járó pedagógiai gyakorlat" eredményei is, amelyek ma „jó gyakorlat" néven jöttek ismét divatba. Helyette alkalmazott pszichológiai és társadalomkutatásokkal lehetett találkozni a scéd kutatóhelyeken; olyanokkal, amelyek adatai (látszólag) közvetlenül fölajánlhatók voltak az oktatáspolitika irányítóinak. S maguk az irányítók is megjelentek a mi nyári egyetemünkön, Graennában. Közülük is kiemelkedett az ifjú svéd oktatási miniszter, a későbbi miniszterelnök, akit Olof Palménak hívtak.

A graennai nyári egyetem tananyaga tehát sajátos keveréke volt annak, ahogy az amerikaiak látták a világot, benne elsősorban az oktatásüggyel, s ahogy maguk a svédek szemlélték. Az amerikaiak újító hajlamának és világmegváltó gondolatainak az

amerikai oktatási rendszer a maga széttagoltságával és sokfelé húzó politikai kötöttségével (Corwin, 1965) nem kedvezett. Sokkal inkább kedvezett az a kontinentális rendszer, amely centralizált, fölülről irányított volt, ugyanakkor kész arra, hogy újításokat befogadjon és végrehajtasson. A svéd oktatásügy s vele együtt a kontinentális terep most megismerkedhetett azzal az amerikai didaktikával, amely elsősorban az eredményre, s csak másodsorban a tanításra magára figyelt.

Sőt, ami ennél több is: találkozhatott egy világgal, amely nemcsak a „fejlett" országokból áll, hanem főként a fejlődőkből, s amelynek, a nemrégi gyarmati sorból emelkedve kifelé, minden újítás kapóra jött, igyekeztek is bevezetni, megvalósítani. A graennai nyári egyetemen, 1971-ben, a részt vevők túlnyomó része ebből a fejlődő világból jött, a volt gyarmati országokból. Ez volt a politikailag semleges svéd kultúrdiplomácia egyik jelentős sikere. A Kelet-Nyugat szembenállás átmeneti enyhülésének pillanatában – a szovjet politika egy átmenetileg enyhébb periódusában – a fejlődő világ aktuális és jövendő oktatáspolitikai döntéshozóit (finoman „szakértőknek" nevezték őket) össze tudta hozni Amerika újító szellemével – benne világhatalmi törekvésekkel is. (Lásd erről: Myrdal 1974 „szegénység elleni világprogramját").

Hogy hogyan illeszkedett ebbe a közeledésbe a „második világ" – vagyis a „szocialista tábor", a szovjet fönnhatóság alatti államok szakértői –, az külön kérdés. Először is, csupán lengyelek és magyarok voltak jelen. S az IEA egész története folyamán a szovjet tábor nagy részének kormányzata és kormányzati szakértői tiltakoztak – de legalább is tartózkodtak – attól, hogy vizsgálati eredményeiket a nemzetközi közösség elé tárják. Az NDK-ban még a tantervek is titkosak voltak, amelyeket zárt és hivatalos órák után lepecsételt ajtók mögött őriztek a Pedagógiai Akadémián. S a Szovjet Pedagógiai Akadémia összehasonlító pedagógusai aszerint osztották szét a tanulmányozandó országokat, hogy a saját blokkjuk melyik hadseregének merre kell ellencsapást mérnie egy NATO-támadás esetén. A nyári egyetem szabadidejében a magyar csapat tagjai újra meg újra megkíséreltek valamifajta politikai-oktatáspolitikai beszélgetést kezdeményezni más európai országokból érkezettekkel. Rendszerint hiába. A nagypolitika következetesen száműzve volt Graennából, és nem csak védekezésképpen. Hanem szakmai hitvallásképpen is: a tanulói teljesítményeknek a szakpolitikához lehetett köze – nagypolitikában azonban a szakértők nem gondolkodtak. Inkább bebújtak szakmaiságuk köntösébe, amelyet az induló kognitiv pszichológia (Kagan–Havemann, 1968) és a kiteljesedő pszichológiai statisztika (pl. Hajtman, 1971) tanulmányaiból kerítettek maguk köré.

A délelőttök plenáris előadással teltek; tanáraink két-két órás előadásokat tartottak hetente öt napon át, szorgos lelkiismeretességgel. Saját könyveiket és tananyagaikat hozták el (nem egyszer külön erre a kurzusra újra kiadatva az illetékes könyvet). Nem voltak ezek nagy szabású kézikönyvek, inkább vezérfonalak az előadásokhoz – de a hely és az alkalom mégis igen hatásosakká tették őket. S különösen az, hogy az 1960–70-es évtized fordulójának világszínvonalú neveléstudományával – legalábbis annak egy meghatározó részével, a chicagói iskolával ismerkedhettünk meg.

Torsten Husén előadásai az oktatáskutatás és a politikacsinálás nagy és csaknem megoldhatatlan problémái körül forogtak; színesen és élményszerűen adott elő. A

könyv, amely előadásának vezérfonalául szolgált (Husén–Boalt, 1967) tulajdonképp Svédország esettanulmánya. Husént nem ez a könyve tette ismertté, hanem a *Talent, Opportunity and Career* című, amelyben 1500 személy boldogulását kísérte végig 26 éven át (vö. Husén, 1969). De ez a könyv most nem illeszkedett a képbe; inkább szerzőjének alapvető meggyőződését tükrözte, mintsem oktatáspolitika-orientáltságát. Az előadás alapjául szolgáló többszerzős könyv tulajdonképpen tanulmánygyűjtemény, amely a svéd oktatási reform körül forgott, bemutatva annak tudományos megalapozását. Az előadó hitte és el is hitette a hallgatósággal, hogy ha a kutatások jól vannak szervezve, megfelelőképp végrehajtva, s ami fő, kívánatosan prezentálva, akkor a politikára gyakorolt hatás sem marad el.

Havighurst, akit más publikációiból már ismerhettünk (Havighurst, 1962, 1966) a szociológiát volt hivatva képviselni a chicagói team-ben. Igaz, nem Coleman módjára, sokkal inkább a neveléshez illeszkedve, ahogy azt Education and Society c. könyvében be is mutatta (Havighurst–Neugarten 1962). Ez a kulturális antropológiával és szociálpszichológiával érintkező megközelítés elsősorban a nevelésre összpontosított, a nevelést a szocializáció egy kitüntetett fajtájának fogva föl, és köré építve a szocializáció ún. „ágenseit", azaz a családot, az iskolát, a munkahelyet és a szabad idő számos befolyásoló tényezőjét. A nyári egyetemen Havighurst épp azt fejtegette, hogy a nevelésszociológia valójában az egyénfejlődés szociológiája, legalább is az kellene legyen. Füzetnyi vastagságú vezérfonala, amelynek mentén előadását tartotta, csakugyan erre a címre hallgatott: Fejlődési föladatok a nevelésben (Havighurst, 1966). Hogy a koncepció mélyére hatoljunk, a hallgatóság egyik föladata volt lefordítani ki-ki anyanyelvére a kifejezést: „developmental task". Kiváló föladat volt – tanári módszernek sem rossz –, amellyel mi, a magyarországi föladattal nem, vagy csak alig boldogultunk. Ezt csak részben okozta nyelvi járatlanságunk, valamint járatlanságunk a gyermek- és fejlődéspszichológiában. A fő ok a koncepció sokértelműsége volt, amely éppen ezzel tükrözte a Havighurst-féle „fejlődési föladat" bonyolult összefüggését egyénfejlődéssel és társadalmi környezettel.

Ralph Tyler öregember benyomását keltette, kísérővel közlekedett. Az előadói pulpitusnál azonban, jó tanár módjára, valósággal visszafiatalodott. Azt a kurzust tartotta, amelynek anyagát kis könyvében, az Alapelvekben foglalt össze, s amelynek harmincadik (!) kiadását adták kézbe, hogy követhessük az előadását (Tyler, 1970). Az előadás világos volt, és érthető, a könyv pedig – aki azóta olvasta, tudja – egyszerű és könnyű olvasmány. Számunkra – főként a magyar csapatra gondolva – azonban valósággal fölforgató. Tyler a tantervet – amin nem azt a központi dokumentumot értette, mint akkor mi – a tanulók „szükségleteiből" kiindulva javasolta kialakítani; és jó időbe telt, hogy fölfogtuk, részben hiányos szaknyelvi ismeretünk miatt is, miről beszél. Tantervet – a gyermek szükségletéből? Nagy László óta tudhattuk ugyan, mit is jelent ez (Ballér Endre épp Nagy Lászlóból doktorált), de az ún. szocialista tantervek először is központiak voltak („a tanterv törvény!"), másodszor pedig elveken és értékeken alapultak, nem pedig „szükségletekből" építkeztek. Tyler és előadássorozata talpáról a fejére állította a dolgot. Egyszerű, átlátható, logikus és követhető volt – csakhogy számunkra még hosszú-hosszú ideig távoli harangszó maradt csupán.

Holott, mint kiderült, a nyári egyetem fő mondanivalóját, fő üzenetét csak ilyen tantervi fölfogással lehetett – lehetett volna – megérteni, és aztán otthon (mint a szervezők gondolták és remélték) alkalmazni. A tanulói teljesítménymméréseknek az a filozófiája és technikája, amely az egész IEA gondolati hátterét képezte, nem lett volna érthető a tantervnek és az oktatásnak e számunkra radikálisan új fölfogása nélkül. Azok a lépések, amelyek révén a tanítás-tanulás céljait (*objective*) kijelöljük, s aztán azokat a tanulói „viselkedések" nyelvére átfordítjuk – hogy végül tesztet készíthessünk hozzájuk, és mérhetővé tehessük őket – a szükségletekből kiinduló, azokra válaszoló curriculum-fölfogásból indult ki. A mérhetővé tételnek ezt a folyamatát Benjamin Bloom, az egész nyári egyetem meghatározó személyisége mutatta be, és adta elő nekünk (Bloom et al., 1971).

Előadásaiból és az általa vezetett konzultációkból kiderült aztán a teljesítménymérések eredete, közvetve pedig az is, hogyan illeszkedett a chicagói neveléstudomány az egyetem tevékenységébe. Bloom a pályáját mint pszichológus kezdte, és az egyetem értékelési központjába került. Itt sok hallgató értékelését kellett előkészítenie és lebonyolítania, elsősorban olyanokét, akik alapképzésekben vettek részt. A tananyag elemzését és tesztkérdésekre bontását itt kezdte el, és itt alakította ki azt a rutint, amelyet sokkal később, mintegy negyven év után nekünk is előadott; az IEA gyakorlatában pedig nemzetközi hírűvé tett. Ez a rutin – amelyet ma már itthon is tanítunk-tanulunk a megfelelő tanárképzési kurzusokon – vezette őt az értékelés olyan rendszeréig (formativ–szummativ), amely később világszerte elterjedt, és mára az osztálytermi és iskolai értékelés alapismeretei közé tartozik.

Előadásai színesek, megragadóak és nyugtalanítók voltak – épp mint előadójuk, aki akkorra egyetemének kiemelkedő tudósává vált; s tudományos diszciplinává tette a pedagógiát, amely hosszú időn keresztül Dewey nyomdokain, az ún. pragmatikus pedagógia mozgalmában élt csak. Benjamin Bloom, akinek a munkásságával mi akkor Graennában megismerkedhettünk, hozzájárult ahhoz, hogy a chicagói iskola fogalommá váljék az amerikai neveléstudományban és oktatáskutatásban, akárcsak a Harvard, mondjuk, a politikatudományban.

A délelőtti két-két plenáris előadást délután szemináriumi munka követte. Az amerikaiak munkastilusa és munkatempója számunkra szokatlanul feszes – bár igen közvetlen – volt. Szinte előmunkásként, tutorként dolgoztak velünk, nem is mint tanárok, inkább mintha a „tanulópárunk" lettek volna. Akkor jött divatba, ami európai fülnek még szokatlanul, néha épp tolakodónak csengett, egymás keresztnevén szólítása. A pontosan betartott időkeretek után – ha a hallgatóság örömmel lélegzett már föl –, a tanári kar, a „faculty", heti rendszerességgel esti értekezletet tartott, hogy értékelje a saját előrehaladását.

A délutáni szemináriumokon más volt a csoportbeosztás, mint a délelőtti plenárisokon. Itt a részt vevő országok „delegátusai"szakmájuk és funkcióik szerint alkottak csoportokat. Báthory Zoltán a tudományos csoportba tartozott, amelyet Postlethwaite vezetett, s amely az IEA-ban kialakított vizsgálati módszereket terjesztette, illetve egyeztette össze és fejlesztette tovább. Báthory és Postlethwaite személyes, sőt már akkor egyenesen baráti kapcsolatban állottak; nem csoda, ha Báthory helyzete

a csoportjában központi lett. Később egyéves tanulmányutat töltött az IEA stockholmi központjában; részleteit akkor egyeztették. Ballér Endre egy adminszitrativ csoportba került, amelyben főként minisztériumi tisztviselők vettek részt, s amely – az IEA vezetőinek elgondolásában – a tantervek curriculum-típusú átalakításán dolgozott, azért felelt volna, hasznosítva az IEA mérési eredményeit és nemzetközi összehasonlításait. Szebenyi Péter és Varga Lajos tantárgyi csoportokban vettek részt – ma „műveltségi területeknek" mondanánk őket. Én az alsó tagozatos csoportba kerültem.

A csoportot John Goodlad irányította. Neki sem ismertük a nevét, holott akkor már az elemi iskolai sajtót világszerte bejárta. Nemcsak nagy visszhangot kiváltó könyve miatt (Goodlad et al., 1959), hanem azért is, mert – néhány később megismert jeles iskolai innovátorhoz hasonlóan – maga is föltűnő jelenség volt magas, vékony alakjával, dekorativ göndör hajával, a campusokon akkor terjedő farmerviseletével, mozgékonyságával és előadásmódjával. Elmondása szerint – később leírva is olvashattuk – maga is elemi iskolai tanítóként kezdte a pályáját, ráadásul Kanada ritkán lakott vidékén, ahol egytanítós iskola és oktatás dívott. Fölismerése, hogy az osztatlan tanítás mennyivel hatékonyabb tud lenni, mint a tömegoktatás – még ha osztott tanulócsoportokban folyik is –, innen származott. Ebből, már mint kaliforniai egyetemi tanár, valóságos mozgalmat indított, amelynek később hazai innovátoraink körében is visszhangja támadt, például Mihály Ottó munkásságában (Mihály et al., 1980).

Stílusjegyein kívül abból, amit napról-napra hallottunk tőle, nem sok maradt meg. Minden jel szerint csak keveset lehetett volna közvetlenül is beilleszteni a hazai iskolai gyakorlatba; amellett e visszaemlékezés írója már régebben elszakadt a közvetlen iskolai, alsó tagozatos gyakorlattól. Ami Goodlad szemináriumaiból hosszú ideig meghatározó maradt e csoport tagjainak, az a csoportvezetés stílusa, az együttműködés szervezése, a kölcsönös tanítás és tanulás formáinak könnyed, gyors és természetes kialakítása volt. Azokhoz a szociáldinamikai játékokhoz, amelyeket az amerikai pedagógiában később sokan megfigyelhettünk, mi akkor Magyarországon akkor még nem voltunk hozzászokva (s máig sem terjedtek el, legföljebb az inkluzív oktatásban). A „participatory learning"-nek ez a folyton mozgó, felvonásról-felvonásra változó ritmusa magával ragadó volt, és szinte kikényszerítette az ismétlést, az otthoni alkalmazást.

Goodlad csoportjában – talán a szervezési stilusának köszönhetően is – barátságok szövődtek. Egyik-másik túlnyúlt Graennán; némelyik máig tart. Hogy ez az „emberi oldal" mennyire volt tudatos, és mennyire adódott csoportvezetőink „curriculumából", nem tudható. Annyi azonban bizonyos, hogy az intenzív és folyamatos együttlét – amely amúgy is kialakított volna egyfajta csoportkultúrát és viselkedési modifikációt – e látszólag fesztelen kommunikációs stílus és változatos foglalkozási formák között még gyorsabban és még hatásosabban kialakulhatott. S olyan hozadéka volt ennek a nyári egyetemnek, amelyet a részt vevők akkor még nem föltétlenül ismertek föl és el, aki a hallgatósággal (akár fiatalokkal, akár fölnőttekkel) rendszeresen foglalkozik, köztük él, természetesnek talál.

Bár hivatalos jóváhagyással jutottunk el Graennába, az IEA nyári egyeteme alig visszhangzott itthon. A csoportot, amely részt vett a rendezvényen, mély csönd vette körül, az irígységgel vegyes agyonhallgatás csöndje. Könnyű volna persze ezért a foga-

dó közeget okolni, mondván, hogy nem értenek hozzá, s ezért inkább akadályozzák, mint támogatják a teljesítménymérések új, nemzetközi összehasonlító módszereit és eszközeit. Némi igazság ebben is volna. A csoport tagjai előzőleg megállapodtak abban, hogyan fogják megismertetni az itthoni szakmai közönséggel, amit Graennában tanultak; ez egyébként követelmény, kívánalom is volt. Ennek szellemében – első, tervezett lépésként – a gyakorlatilag az OPI lapjaként funkcionáló, ott is szerkesztett Pedagógiai Szemlében ismertetéseket írtak a graennai tankönyvekről (Kozma, 1972).

Már ekkor érződött azonban két nehézség. Az egyik a nyelvi és fogalmi volt. Magyarul nem mindig lehetett jól megfogalmazni azt, ami angolul elhangzott, s nemcsak a nyelvek különbözősége miatt. Hanem főként a fogalmak és a mögöttük rejlő szemléletmódok nagy-nagy különbségei okán. A *curriculum* szó vagy a *formatív* és *szummatív* értékelés fogalma mást jelentett – ha jelentett valamit egyáltalán – Graennában, és mást Budapesten. Az alulról tervezett, fölépített, a gyerekek szükségleteire válaszoló tanítás – egyáltalán: a tanítás és tanulás egyetlen folyamatként való fölfogása – nem tartozott a hazai pedagógia „aranyalapjai" közé; itthon a Ratio Educationis szelleme uralkodott (s mint a komparatisztikából tudhatjuk, nem véletlenül). Mást jelentett az értékelés, amely még csak kezdett összefonódni a méréssel – azóta együtt emlegetjük őket –, s főként alig tudtunk valamit a tudástesztekről. Vagyis a csoportnak egyszerre kellett volna az IEA fogalmi rendszerét is, szellemiségét is átültetni magyarra és a magyarországi pedagógiába.

A másik nehézséget az oktatás- és tudománypolitika jelentette. Bár az 1960-as évtized a nyitás évtizede volt, az 1950-es években sokszor adminisztratív eszközökkel elfogadtatott ismeretek, nézetek és meggyőződések mélyen beivódtak a pedagógiai köztudatba. Akik másfél évtizeddel korábban mindezt megtanulták, most épp vezető pozíciókat foglaltak el. Ez egyfajta politikai nyomást is jelentett, amit az oktatáspolitika és oktatástervezés slágerkönyveinek (Illich, 1971; Faure, 1971; Coombs, 1968) ellentmondásos fogadtatása is jelzett itthon (Timár, 2005), valamint a szovjet és a keletnémet Pedagógiai Akadémián. A csoport tagjai – egy kivétellel az OPI főállású munkatársai – igyekeztek kivonni magukat ebből a viharból, akár annak árán is, hogy nem egyszerűen könyvismertetést írtak, hanem könyvkritikát (ami, a graennai út után elég visszatetsző volt). Az, hogy a pedagógia akadémiai évkönyve egy teljes kötetet bocsátott az IEA-vizsgálatok rendelkezésére, különleges fegyverténynek számított (Kiss, 1979); a fokozódó elszigetelődésen azonban mégsem segített.

De még ha minden ismertetésük kritikai lett volna – ha azzal érkeznek haza, hogy „a kapitalizmus rothad" –, a csoport akkor sem tudott volna számottevő hatást elérni. Graennáról egyszerűen nehéz volt beszélni, az élményeket és az ismereteket kívülállókkal megosztani, a zárt körbe másokat beengedni, hát még meginvitálni! A csoport tagjai egy darabig egymás közt angolul beszéltek a graennai ismeretekről, így könnyebbnek, főként pedig egyértelműbbnek érezték – s ez nem segítette a disszeminációt. A graennai csoport még többször találkozgatott terített asztalnál, de nem volt elég türelmük és kitartásuk, hogy legalább egymás közt törzsasztalt szervezzenek, újabb mondanivalókkal. Egymással is versenyre kelve, a graennai csoporttalálkozók lassan, észrevétlenül elmaradtak.

Nem is volna érdemes a közfigyelemre, ha Graenna hosszan tartó hatása nem volna megfigyelhető és dokumentálható. Ez az IEA esetében nyilvánvaló. A graennai nyári egyetem az IEA első nagy szabású rendezvénye volt, amelyet története során különböző országokban még több nagy méretű rendezvény követett. A graennai csapat az IEA történetének is csak egy kicsiny epizódja; maga az IEA megszüntetve élt és él tovább. A PISA-vizsgálatok és a hazánkban is készülődő felsőoktatási teljesítménymérések idején ma már kevesen tartják számon ezeknek a munkálatoknak az IEA-gyökereit. Ezeket mi sem vesszük számba, hisz nem az IEA történetét írjuk – még csak a hazait sem –, csupán a graennai nyári egyetemen részt vevőkét. Az IEA aktivitások azonban legalább egy következő évtizedre mindegyikőnk pályáját befolyásolták, mert sokáig úgy tűnt, hogy ez a pedagógiai kutatás nemzetközi fő iránya (ami később naivitásnak bizonyult).

Báthory Zoltán (1931–2011) életpályáját mindenesetre alapvetően meghatározta Graenna és az IEA. Nemcsak szakmai ismereteit és tudományos kapcsolatrendszerét építette ki ennek segítségével, hanem helyzetét is megszilárdította az OPI-ban és a hazai pedagógiai életben. Pedagógiai kutatóként az IEA-tól kapta az első, meghatározó indíttatást arra, hogy pedagógiai kutató legyen (a kor általa is kedvelt kifejezése), hogy kutatóként behatoljon az „oktatáspolitika-csinálás" világába. Hazai és nemzetközi ismertségben és elfogadottságban messze túlszárnyalta korábbi műhelyeit. A mérésnek és értékelésnek – egyáltalán: a neveléstudományi kutatásnak – az a modellje, amellyel először Graennában találkoztunk, később visszahatott Báthory Zoltán korábbi műhelyére, a méréses pedagógia hazai otthonába (Szegedi Tudományegyetem), és ma a neveléstudományi kutatás ún. „viselkedéstudományi paradigmájaként" él tovább (Kozma, 2001). Sőt, még a graennai „különítmény" – ahogy egymás közt nevezték nosztalgiái is újra éledtek a Magyar Neveléstudományi Egyesület (HERA) 1989-es megalapításakor (Nagy, 2001).

Ballér Endre (1929–2007), aki a graennai csapatban a minisztériumi tantervtervezést és fejlesztést képviselte, nem futott be minisztériumi pályát (és tantervet sem tervezett ott). Graenna nyomán azonban ő is jelentős Unesco és IEA-kapcsolatokra tett szert, és tantervtervezőként a fejlődő világba is eljutott. Hosszú helykeresés után végül tantervelméleti disszertációval nyerte el az akadémiai doktori címet, és lett az MTA Pedagógiai Bizottságának társelnöke. A személyes életút állomásainál azonban több figyelmet érdemel közreműködése a NAT (nemzeti alaptanterv) első változatának kialakításaiban és vitáiban, amely köré csaknem a teljes graennai csapat felsorakozott. A NAT „műveltségi területeinek" első megfogalmazásában Graenna és az ott tanult Tyler-féle curriculum-elmélet is ott volt (Ballér, 1994: 358), bár indíttatása más volt, és első megjelenését az ún. akadémiai Fehér Könyv (1977) tartalmazta. A Fehér Könyv, amely csak néhány évvel később keletkezett, mint az IEA meghatározó graennai élménye, a következő két évtizedre kisugárzóan meghatározta a NAT-vitákat, és lassan átitatta a hazai pedagógiai gondolkodást.

Szebenyi Péter (1933–2001) későbbi pályáján szintén követhető Graenna hatása (Szebenyi, 1992). Az 1980–90-es évek fordulójának NAT-vitáit bemutatva például ezt írja: „…a tudás társadalmi-politikai súlyának felértékelődése miatt a tantervkészítők egyre nagyobb figyelmet fordítottak a tanulók tényleges teljesítményeire, a folyamat

outputjára. Ezért különböző taxonómiai rendszerekben az elvárt (mérhető) tanulói teljesítményeket (követelményeket) helyezték a tanterv központjába. A tananyagközpontú és tevékenységközpontú tantervek mellett így jelentek meg a tanulói teljesítményközpontú tantervek." (Szebenyi, 1994: 348).

E visszaemlékezés íróját hosszú távon Havighurst nevelésszociológiája befolyásolta leginkább (Havighurst–Neugarten, 1962). Ez a nevelésszociológia nem hasonlított az 1960-as években újra indult hazai és kelet-európai szociológusok munkáihoz, akik az oktatás problémáit, meglehetősen egyoldalúan – főképp francia mintákat követve – a társadalmi moblitás vizsgálatához kötötték. Havighurst más tradiciót követett, leginkább Margaret Meadet (Mead, 1970), amikor a nevelést a tágabban értett szocializációs folyamatba kapcsolta be, illesztette vissza. Az oktatás- és nevelésszociológiának ez a fölfogása a korban szokásosnál érzékenyebb volt a tanulói teljesítmények társadalmi hátterének elemzésére, mint a jórészt vagy kizárólag statisztikai eszközökkel folyó, hivatalos statisztikákat – vagy nagymintás adatfölvételeket fölhasználó – hazai mobilitás-vizsgálatok. Ennek eredményeképpen került be a vizsgálati szempontok közé az iskola vonzáskörzete, mint amely összegzi a tanulókat érő sokféle társadalmi hatásokat, és érzékenyebb magyarázatot adhat a gyerekek iskolai teljesítményei közötti különbségekre (Kozma, 1979). Innen datálható a szerző máig folyamatos érdeklődése Magyarország eltérő fejlettségű térségeinek társadalmi-művelődési viszonyai iránt.

Graennában szembesültek a magyar csapat tagjai azzal a pedagógiával, amelyet az IEA is képviselt, s amely félúton áll alapkutatások és oktatáspolitikai alkalmazások között. A graennai nyári egyetem szervezői sikeres kutatók voltak – ma inkább szakértőknek neveznénk őket –, akik megtapasztalták, hogyan befolyásolhatók az oktatáspolitikusok, s hogyan alapozhatók meg az oktatásügyi reformok. A második világháború utáni Svédország sikeres oktatásügyi reformot hajtott végre a szociáldemokrácia eszméitől vezettetve, és akik az IEA-t kezdeményezték és Graennát szervezték, ettől a sikertől magabiztosak lettek. A kutatás – amely szervezetileg lehetőleg függetlenítve van az oktatáspolitikától (értsd: minisztérium), közvetve-közvetlenül nemcsak és nem elsősorban az iskolai gyakorlatot kell szolgálja, hanem az iskolai gyakorlatot is meghatározó oktatáspolitikát. A pedagógiai kutatásnak ez az étosza beivódott a magyar csapat tagjaiba, sok szálon élve tovább.

Báthory Zoltán a saját pályafutásában teljesítette ki és testesítette meg azt a szakértőt, aki a kutatásban kezdi és a politikában fejezi be. (Példaképe, Torsten Husén élete végéig professzor maradt; igaz, egy intézeté, amely később fokozatosan az egyetemi élet perifériájára sodródott, nemzetközi hírnevét azonban hosszú ideig meg tudta őrizni). Amit Kiss Árpád élete végéig csak informálisan ért el – az oktatáspolitika és az oktatáspolitikusok befolyásolását –, azt Báthory Zoltán más-más szerepben többnyire sikeresen valósította meg, saját nevéhez kötve számos oktatási reformkezdeményezést.

Ballér Endre pályafutásában ezt az oktatáspolitikai irányultságot töltötték be a NAT-munkálatok. E munkálatok és viták Szebenyi Péter pályáját is mélyen befolyásolták, ő azonban az oktatáspolitika más metszetével is találkozott, a helyi-megyei (fővárosi) szakirányítással (tanulmányi felügyeletből szaktanácsadás). E visszaemlé-

kezés szerzőjét ez a politikai elkötelezettség leginkább akkor befolyásolta, amikor az oktatás különböző szintű és távlatú tervezésében működött közre. Graenna emlékétől és hatásától tehát az egykori csapat tagjai nehezen szabadultak, ha szabadulhattak egyáltalán. Az 1960-as évek végének oktatáspolitikai nyitásában csupán egy pillanat volt. De milyen pillanat!

1. Kié a rendszerváltozás?

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

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

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

Könyvünk első fejezete a „pillanatról" szól: a rendszerváltozásról, a körülötte fölföllángoló vitákról, valamint a társadalomkutatás egy sajátos részterületéről, az ún. oktatáskutatásról, amely ebben a pillanatban kezdett kibontakozni. Nem előzmények nélkül persze – mint ahogy a rendszerváltozásnak is – mélyre nyúló előzményei voltak. Nálunk is, Európában is.

Először megpróbáljuk beiktatni ezt a „pillanatot" a rendszerváltozás menetébe, amelyet megszokottan két szakaszra osztanak. Mi azonban három szakaszt különítünk el, és azt keressük, hogyan formálódott az oktatáspolitika és az oktatáskutatás

ebben a három szakaszban. Majd „a pillanat" néhány emlékezetes (vagy kevésbé emlékezetes, mivel rejtett, a színfalak mögött zajló) oktatáspolitikai vitáját elevenítjük föl, e vitákon keresztül igyekezve bemutatni a rendszerváltó oktatáspolitika fórumait, szereplőit és narratíváját. Megkíséreljük jellemezni azokat a jellegzetes oktatáskutatós magatartásokat, amelyek e vitákból kibontakoznak, és amelyek a kort tükrözték is, formálták is. Végül néhány mondat következik a rendszerváltó viták szereplőinek egy csoportjáról: az oktatáskutatókról, vélt és valóságos szerepükről az oktatáspolitikai rendszerváltozásban, valamint sikeres vagy kudarcos beilleszkedésük az oktatáspolitikába, amikor már a „pillanat" elmúlt.

A pillanat

A politikai diskurzusokban az átalakulás több szakaszát szokás elkülöníteni. Az egyik fölfogás szerint a rendszerváltozásnak két szakasza van, s a két szakaszt épp maga a fordulat vágja ketté. Az előkészítő szakasz a Kádár-rendszer harmadik szakaszával kezdődik – az 1980-as évek második felétől –, a megvalósulás szakasza pedig az 1989–90-es fordulatot követően egész mostanáig. Ez a szemlélet az uniós csatlakozásig volt általánosan Magyarországon. Egy ideig az is elterjedt nézet volt, hogy a rendszerváltozás az uniós csatlakozással fejeződött be.

Szerintünk azonban a rendszerváltozásnak nem két szakasza van, hanem három. A rendszerváltozás első, valamint második szakasza – tehát az uniós csatlakozás előtti és utáni szakasz – kiegészítéseként még egy szakaszt javasolunk, és ezt a következőkben a „fordulat" szakaszának nevezzük (görög szóval *kairosz*, azaz „a megfelelő pillanat", vö. Kozma 2009). A kifejezés nem teljesen ismeretlen a politikatudományi irodalomban. Az „átmenetet" és az „átalakulást" újabban mások is megkülönböztetik. Így a német szakirodalom alkalmazta először (Fuchs, 1996; Fuchs–Reuter, 2002). Az „átalakulás" az elmúlt húsz év politikatudományi irodalmában rendszeres használatban volt. Újat jelent azonban a „fordulat" szakasza.

A fordulatot azok hangsúlyozták, akik a különbségeket akarták kifejezni a Kádár-rendszer és az azt követő időszak között. Akik viszont a folyamatosságot hangsúlyozták, azok nem különböztették meg a fordulat szakaszát. Ez politikai érdek is volt egyben. Mert ha a rendszerváltozás nem gyökeres változás, sokkal inkább a mélyben zajló folyamatok következménye, akkor azoknak a pozíciója, akik e folyamatokat kezdeményezték, most is legitim. Mi épp a változásra, az átalakulásra, a fordulatra helyezzük a hangsúlyt. S ennek megfelelően úgy tartjuk, hogy a fordulat az első, rövid, ámde mindent meghatározó szakasza, egy „pillanata" volt a politikai történetünknek is. Az egész 20. század lezárását jelképezi, valamint egy új korszak (a 21. század) kezdetét.

Az első felvonás, 1988–1994

A rendszerváltozás első szakasza, 1988–1994. Erre a fölismerésre abban a kutatássorozatban jutottunk, amelyet a helyi, civil kezdeményezésű felsőoktatási intézmé-

nyekkel kapcsolatban végeztünk. A nem kormányzati alapítású intézmények születése és életpályája arra figyelmeztetett, hogy volt a rendszerváltozás menetében olyan pillanat, amelyben az intézményalapítás aktuálissá és lehetővé is vált. Ha valaki elszalasztotta a kellő pillanatot, már hiába kísérletezett újabb intézményalapítással. Az intézményalapításokról szóló narratívákban az elbeszélők mindig a 'születés' kifejezést használták. Ez arra figyelmeztetett, hogy a rendszerváltozás milyen drámaian indult.

Olyan törvényekkel (az egyházakról, az önkormányzatokról) kezdődött, amelyek mára „rendszeridegenekké" váltak. Zavarták az állami irányítást, és a nemzetközi szervezetekbe való beilleszkedést. Azóta új pártok alakultak, és a választók új nemzedékei már nem tudják többé értékelni őket. Ami ezeket az eseményeket összeköti, az a megfelelő pillanat. Minden történeti átalakulásnak van ilyen pillanata, ilyen bevezető szakasza. Valamennyi emberi cselekvésnek, a politikai tetteknek megvan a maguk hármas „életszakasza" a kezdettől a megvalósításon keresztül a beteljesedésig. A fordulat a rendszerváltozás ilyen kezdő pillanata.

A fordulat szakasza csupán egy-két évig tartott; Magyarországon kb. 1988 őszétől 1993 végéig. Mindnyájan részt vettünk benne: oktatáspolitikusok, kutatók, szakértők. Oktatáspolitikai döntéseikben, kutatási eredményeikben, szakértői véleményeikben erősen befolyásolta őket „a pillanat". Erre a dimenzióra még nem figyeltünk föl eléggé.

Az oktatáspolitika a rendszerváltozás első szakaszában. A fordulat felé közeledve a reformkommunisták megpróbálták a Kádár-rendszert demokratizálni. Visszatértek az 1930-as évek 'harmadik utas' gondolataihoz, mint például a közvetlen demokrácia, az önigazgatás vagy az agrárszocializmus. A fordulat szinte egyik percről a másikra fölöslegessé tette ezeket a próbálkozásokat. Az a feszültség, amely a párt különböző erőközpontjai között az 1980-as évek végére kialakult, a többpárti rendszerrel megszűnt. Ezzel fölöslegessé vált az a kritikai oktatáskutatás, amely előzőleg a rendszer kritikájának számított.

A legjelentősebb változás az oktatáspolitikában az állami iskolamonopólium megszűnése volt. A települési önkormányzatok kezükbe vehették intézményeik fönntartását. És lehettek magániskolák, egyházi iskolák! Az egyházi iskola az ingatlantörvény előtt ugyanúgy helyi ügy volt, mint a magán.) Az oktatáspolitika egyszerre helyi politikai kérdéssé lett, amelyet többé már nem kutatni kellett, hanem megvalósítani. Helyben kellett fejleszteni az iskolát és a nem formális tanulás egyéb lehetőségeit, egységben kezelve őket és helyben megkeresve lehetséges finanszírozási forrásaikat. Az egykor nagy hatalmú megyék radikálisan meggyöngültek, és nem voltak többé hatalmi központok. Emiatt az oktatáskutatás és fejlesztés hagyományos finanszírozói, megrendelői és támogatói kiestek. Ezzel megbénultak azok a tervezők és szakértők, akik az oktatást előzőleg hagyományosan tervezték és fejlesztették.

Az oktatáskutatás a rendszerváltozás első szakaszában. Az iskolakritikát – mint a rendszer egyik (látens) kritikáját – a szociológusok kezdeményezték és képviselték (s itt most ne kérdezzük, kik is voltak ők, mivel a szociológiai újrakezdésének története Magyarországon messze vezetne). A szociológiai iskolakritika csak részben vette célba az osztálytermet és a benne folyó szakmai tevékenység társadalmi következményeit

(vö. Ferge, 1969; Kozma, 1975). Sokkal erősebb volt az a kritika, amely az oktatási rendszernek a társadalmi mobilitásban betöltött szerepére irányult. A területi kutatások ehhez új szemponttal járultak hozzá. Azt vizsgálták, hogy egy-egy intézmény jó helyütt van-e a társadalmi térben. Kimutatták, hogy az iskola diszfunkcióit sokszor az okozza, hogy az intézmények nem megfelelőképp helyezkednek el a társadalmi térben és nem megfelelőképp kommunikálnak azokkal a közösségekkel, amelyeknek eleve szánva vannak.

Ezek a kutatások (ld. Forray–Kozma, 2011 összefoglaló kötete) nemcsak az intézmények kritikájához vittek el; hanem a szerkezet (oktatási rendszer) kritkájához, valamint megújításának alternatív elgondolásaihoz is. Ezekben az elgondolásokban (az ún. „művelődési városközpont" koncepcióban) már nem az iskola megújításáról volt szó, hanem egy-egy területi-társadalmi közösség megújításáról. Méghozzá nem a gazdaságpolitikával – amely az uralkodó párt monopóliuma volt –, hanem alternatív módon, például az oktatás és a szabadidős társadalmi tevékenységek fejlesztésével. Így az oktatás fejlesztése a városok és falvak fejlesztésének alternatív útjává vált. Ez elvezetett a demokrácia fejlesztésébe, amely előkészítette a politikai rendszerváltozást.

A határmenti együttműködések kutatása az oktatáskutatások másik új területe. A határok mentén fekvő térségek addig stagnáló vidékeknek számítottak Európában mindenütt, de a Kelet-Közép-Európában különösen (Lang, 2005). A korábbi oktatáskutatások a határ menti térségeket ugyanígy stagnálóknak tekintették (Tóth, 1980; Kozma, 1988), mivel az államhatárok által szétválasztott térségek egykori központjai nemcsak stagnáltak, hanem vissza is fejlődtek, egykori városi rangjukat sokszor elvesztették. Most azonban – a fordulat révén – megnyíltak a határok, és az egykori gazdasági, oktatási és kulturális együttműködések újjáéledhettek, elsősorban Magyarország nyugati és déli határán. Ezek voltak az első határ menti oktatáskutatások (Forray–Pribersky, 1992; Imre, 1995). Azokat a tanuló- és tanármozgásokat vizsgálták, amelyek a határ két oldalán indultak meg, főképp nyelvtanulás miatt (német nyelv). Megkísérelték felrajzolni az oktatás fejlesztésének útját, amely a határ menti együttműködéseken alapul. Vizsgálták azt a lehetőséget, hogy az iskolák a szolgáltatásaikat racionálisabban tudják szervezni, ha az európai kooperáció kiteljesedik.

Ez később az eurorégiós politika szintjére emelkedett. Magyarország nyugati térségei beléptek az Alpok-Adria Eurorégióba; északkeleti térségei pedig a Kárpátok Eurorégióba. Ha ezeket az együttműködéseket egyszer majd elemezni fogjuk, kiderülnek előnyeik és hátrányaik, erősségeik és gyöngéik (például az együttműködő intézmények vezetőinek kooperációin alapultak; kerülték a nehéz kérdéseket, mint pl. nemzetiségi kérdés, gazdasági rivalizálás, a tőkeáramlás iránya stb.).

A második felvonás, 1994–2004

A rendszerváltozás második szakasza, 1994–2004. A rendszerváltozás – mint számos más társadalmi-politikai átalakulás Kelet-Közép-Európa s benne Magyarország történelmében – kívülről és „felülről" kezdeményeződött. Azaz ebben az esetben a nemzetközi erőviszonyok radikális átalakításából következett: Kelet-Közép-Európa

helyzete a világpolitikában egy rövid időre megint fölértékelődött; mivel itt húzódtak – így hát itt kellett lebomlaniuk is – a különböző rendű-rangú „berlini falaknak". Ami Magyarországot illeti (akárcsak szomszédait), a dilemma abban fogalmazódott meg, hogy gazdasági és politikai értelemben hová tartozzék. Azaz milyen nemzetközi „struktúrákba" – hatalmi központok köré, erőszövetségekbe – integrálódjék.

A korábbi elzártságok radikális lebomlása ment végbe; még hozzá – ahhoz képest, amit a Kádár-rendszerben érzékeltünk (lassú átalakulási „folyamatok") – valóban drámai gyorsasággal (vö. a „pillanatról" írottakat). Ma már jobban látható – húsz év távlatából –, hogy az elzártság, amelyben éltünk s fölnőttünk (s amelyet a szovjet érdekszférába tartozás, valamint a hidegháborús helyzet okozott, kényszerített ránk) egyfelől a rabság érzetét okozta; másfelől védőernyőül is szolgált. Magyarország, amely egyszer már kiszakadt a 20. század története során egy nemzetközi szintű integrációból (Osztrák–Magyar Monarchia), most ismét elvesztette politikai és gazdasági „védővámjait". Azaz megbízható piacait, amelyekre – kénytelen-kelletlen – termelhetett, és amelyek elvesztése hirtelen új, eddig nem tapasztalt kihívások elé állította. Mindebből a mindennapokban egyfelől váratlan veszteségeket (munkanélküliség, hitelek le- és fölértékelődése, a társadalmi távolságok megváltozása, a gazdasági távolságok megnövekedése, új társadalmi feszültségek) tapasztalhattunk. Másfelől persze egyfajta fogyasztói társadalom megjelenését (vagy annak csupán a kelet-európai visszfényét), amely tapasztalat talán némiképp segített elviselni a másik, a ridegebb valóságot.

A rendszerváltozás e második szakaszát – legalábbis Magyarország esetében – körülbelül az 1990-es évek második harmadától (a szocialisták 1994-es, kormányra kerülésétől) számíthatjuk, s az Európai Unióba történő fölvételig (2004) tarthatott, vagyis egy évtizedig. Erre az évtizedre az ország külpolitikai és külgazdasági helykeresése nyomta rá a bélyegét. A rendszerváltozás első, eufórikus szakaszában a közvélemény (sok szakember is) abban a téves hitben élt, hogy Magyarországon a késői Kádár-korban (1980-as évek) már kialakultak azok a struktúrák, amelyek megkönnyítik, vagy legalább is lehetővé teszik a nyugati integrálódást („vissza Európába" hangzott a mára csaknem teljesen elfeledett kormányzati jelszó). Az 1990-es évek második felében kiderült, hogy mindez csupán játéknak minősül egy rideg piacgazdasági valósággal szembesülve, amelyben mind a nemzetközi politika, mind a kormányzati politikák valójában mások, mint ahogy kívülről látszottak. Ennek egyik epizódikus, de hosszú időre meghatározó döntése volt, hogy az új kormányt – bármennyire ünnepelte is Magyarországot korábban a nyugat-európai közvélemény – még a „barátok" sem tudták betessékelni az Európai Gazdasági Közösségbe, és óriási adósságállományát sem segítettek elengedni.

A rendszerváltozás második szakaszának társadalmát és kormányzati (bel-) politikáját talán az identitásért folytatott küzdelemmel jellemezhetnénk; egy új identitás keresésével, amely új módon viszonyul a Kádár-rendszerben történtekhez (azaz az abban kialakult hatalmi megoszlásokhoz). Két irányzat távolról visszanézve markánsan elkülöníthető. Az egyik irányzathoz tartozó politikusok és véleményformálók a társadalom új politikai identitását az új struktúrákba való betagolódástól várták. Abban bíztak – tapasztalt reálpolitikusként –, hogy Magyarország megítélése akkor lesz pozitív, ha ugyanolyan engedelmesen (vagy csak látszólag önállósodva) tagolódik be

az új realitások közé (magyarán: a NATO-ba, az Európai Unióba és a világgazdasági folyamatokba), mint ahogy a KGST-be és a Varsói Szerződésbe tagolódott be. Akik ebbe az irányba vitték volna a külpolitikát, azok jórészt korábbi tapasztalatokból beszéltek – reálpolitikusokként szóltak. Tudták, hogy a „kis országoknak" a nagyokkal tárgyalva csak nagyon limitált a mozgáslehetőségük.

A másik irányzat is reálpolitikai volt azonban, hisz Közép-Európában szertenézve éppen mást láthatott: új nemzeti identitások keresését, új (sokszor tradicionális) értékekkel, múltba fordulással és a népiségek fölelevenítésével. Erre válaszként Magyarország új identitását is történeti múltjában, az elvesztett világháborút megelőző korszakok értékeinek és intézményeinek fölelevenítésében kereste. Ez az identitáskeresés szélesebb választói rétegek érdekeivel és érdeklődésével találkozott; sűrűn hivatkozhatott a szovjet érdekszféra még emlékezetes bűneire (különösen 1956-ra), valamint mögötte a trianoni békeszerződésre – és arra, hogy etnikai reneszánsz van az egész világon.

Ez azonban természetesen csupán politikai és értelmiségi csoportok mérkőzése volt. Mögötte a fordulat során megrendült állami akarat, illetve a hirtelen anómiában láthatóvá és elevenné vált civil szféra mérkőzése állt – még ha a kimenet (állami túlhatalom) nagyon is megjósolható volt. A fordulat reminiszcenciái (önkormányzatok, önigazgatási próbálkozások) még éltek – az új realitások (nemzetközi kapcsolatok) azonban erős és egyre erősebb állami akaratokat kívántak volna meg. A „kompország" jelleget, már ami a belpolitikát (társadalompolitikát, parlamenti politikát) illeti, ez a demokratikus hatalommegosztás határozta meg az 1994–2004 közötti évtizedben. Vagyis az a huzavona (a „mintademokráciák" sohasem állandók, folytonos hatalmi küzdelemben formálódnak ki), amely állami akaratok és a társadalom akkorra úgyahogy megerősödő nem állami szférája, csoportjai között kialakult.

E csoportok között számosat szokás fölemlegetni, ha húsz év távlatából visszatekintünk erre a korszakra. Jelen összefüggésben kettőt emelünk ki közülük: az egyházakat (amelyek, bár szervezetileg igen meggyöngültek a Kádár-korban, de többé-kevésbé őrizték még rejtett presztízsüket), és a helyi-területi önszerveződéseket, amelyek most új erőre kaptak a megyei igazgatás meggyöngítésével és a települési önkormányzatok önállósulásával. További nem-kormányzati szereplők is megjelentek persze ebben az évtizedben – Magyarországon éppúgy (sőt, szinte versengve), mint Kelet-Közép-Európában mindenütt. Közülük elsősorban a nemzetközi gazdasági szervezeteket kell kiemelnünk. Megjelenésük ünnepelt volt: új, eddig nem látott boltok, műhelyek, ipari telepek; illetve bankok, szolgáltatói irodák és maguk a szolgáltatásuk. Csak az évtized során derült ki, milyen mélyen befolyásolják azt a küzdelmet, amelyet az egykor erős – rettegett és megvetett – állami apparátusok vívtak azért, hogy befolyásukat a rendszerváltozás átalakulásában visszanyerjék. Visszanyerjék mindazt, amit a gazdaság privatizálásával és a társadalom demokratizálódásával elveszett, valamint legitimitásukat, amelyet viszont a szovjet érdekszférából való kiszakadással vesztettek el, s az új struktúrákba betagolódással még mindig nem nyertek meg.

Az oktatáspolitika a rendszerváltozás második szakaszában. Az oktatáspolitika változásai közül ebben az összefüggésben az irányítás változásait emeljük ki. Az az oktatásirányítás, amely a rendszerváltozás második szakaszában kialakult, szintén magán hordta az állami és a civilszféra küzdelmét a hatalomért. Ebben a szférában azonban sajátos tradíciókat kellett megváltoztatni, illetve rájuk lehetett hivatkozni. Akik az oktatáspolitikát az új struktúrákba való beilleszkedés eszközének tekintették, azok nemzetközi példákra hivatkoztak, és szorgalmazták nemzetközi megoldások átplántálását. Ezek a „nemzetközi" irányítási módszerek és technikák elsősorban angolszász ihletésűek voltak, az ottani realitásokat tükrözték, s jól illeszkedtek egy deregulációs politikához, amelyet viszont a neoliberális piacgazdaság megelevenedése és az ahhoz alkalmazkodó társadalompolitika sugallt. A hazai viszonyok között mindez az önkormányzatiságot, egy kibontakozó és (többé-kevésbé) alulról jövő önigazgató oktatásirányítást jelentette. Keretei között az intézményfönntartók – akár valamely szolgáltatási piacon – egymással versengve kínálják „árújukat", szolgáltatásaikat vagy „termékeiket", amin talán főként tanítási anyagokat és eszközöket kellett és lehetett volna érteni – és legalább a nagyvárosokban szabad iskolaválasztást. Ebben az irányítási modellben a kormányzati irányítás a folyamatokba (tanítás-tanulás) nem szólt, nem is szólhatott bele. Ehelyett viszont a korábbinál pontosabban és nagyobb technikai fölkészültséggel (pl. számítógépes hálózattal és nyilvántartásokkal) szabhatta meg a bemeneteket (jelentkezések és fölvételik) és a kimenetet (vizsgákat, értékeléseket és diplomákat).

Az új identitást fontosnak tartók viszont azokra a hagyományokra utaltak, amelyek meghatározták az iskolát, nemcsak Magyarországon, hanem Európa-szerte. S amelyeket most, a neoliberális gazdaságpolitika befolyásának idején mindenütt igyekeztek gyöngíteni, mégis markánsan kivehető volt mind az oktatás szerkezetében, mind irányításában – el egészen a képesítések rendszeréig vagy a tanárképzésig. Ezek a hagyományok egy központosított oktatásirányítás irányába mutattak, amelyben nem a piac, hanem az állam befolyásolja a tankönyvellátást csakúgy, mint a tankötelezettek ellátását is. Ebben a modellben a közben kibontakozó oktatási expanzióval szemben nem az egymással versengő „intézményi szolgáltatók" kellett álljanak, hanem egy államilag megtervezett és kontrollált fölvételi és kibocsátási rendszer. Az oktatáspolitika eszményét pedig nem a „képzési piachoz" és a munkaerő-piachoz való igazodás határozta meg, hanem azok az értékek, amelyek a „szétszakított nemzetet" (így!) kulturálisan összetartják. Magyarán: olyan (nemzeti) tantervek, tanítási célok és akként képzett pedagógusok, amelyek és akik meghatározott „üzenetet" hordoznak.

Oktatáskutatás a rendszerváltozás második szakaszában. Az oktatáskutatásoknak ebben az új oktatáspolitikai közegben kellett keresniük és megtalálniuk a továbbélést és a közreműködés lehetőségeit. Mindezt az oktatási expanzió előrehaladtával (Mérleg, 2006–2010) az oktatási rendszer újabb, magasabb intézménytípusának, a felsőoktatásnak a vizsgálatával tették. Ezekből az oktatáskutatásokból az alábbiakat emeljük ki.

- *Határokon átnyúló oktatás*. A határon átnyúló együttműködések vizsgálatának politikai hátterét most – a rendszerváltozás második, turbulens szakaszában – a Magyarország szomszédságában élő, magyar anyanyelvű lakosság együttműködésének vélt vagy valóságosan megnyíló lehetőségei, illetve ezek támogatása adták. A fordulat pillanatában a határmenti együttműködések még spontánnak látszhattak. Most, néhány év múltán a határon átnyúló együttműködéseket az új helyzet tette lehetővé. Ez az új politikai helyzet a határok merev, diktatórikus rendszerét elsodorta, lehetővé téve nemcsak a határok mentén élők könnyebb közlekedését és kommunikációját, de a Magyarországgal határos közösségek támogatását is. A szándék fönnállt – jóllehet más-más intenzitással – mindkét színezetű (szocialista vagy polgári) kormány idején is, mert a „kisebbségi kérdés" valamennyi kormány számára egyfajta prioritást jelentett.

  Az együttműködések a határok csaknem valamennyi szakaszán folytak (Szlovákiával, Ukrajnával, Romániával és Szerbiával). Kevés vagy alig dokumentálható együttműködés jelent meg Horvátországgal, Szlovéniával és Ausztriával. A korábbi kutatásokra alapozva, azoknak mintegy folytatásaként a déli határszakaszon – Szeged, Szabadka és Temesvár háromszögében – már folytak vizsgálatok a határokon átnyúló közös munkáról (Imre, 1995). Új terepként most az ukrajnai és a romániai határon átnyúló együttműködések vizsgálata jelent meg. (A későbbi kutatásokról, amelyek Magyarország, Ukrajna és Szlovákia közös határszakaszain átnyúló oktatási együttműködéseket kerestek, lásd Forray–Kozma, 2002: 128–43, 144–67; valamint könyvünk 2. fejezetét).

- *Kisebbségi oktatás*. Ezek a vizsgálatok már nem egyszerűen regisztrálták a határokhoz közelebb lakók között a közös intézményhasználatot, hanem új intézmények és más oktatási-kulturális kezdeményezések megindulásáról is hírt adtak (pl. a szatmárnémeti rádióról, a cigányság határokon átnyúló mozgásáról Bihar-Bihorban vagy Miskolc és Kassa térségében stb.). Hasonlóan fontos volt fölfigyelni arra, ahogy egy-egy nagyváros a határ innenső és túlsó oldalán egyfajta új „várospáros" együttműködést alakít ki vagy elevenít föl (így például Nagyvárad és Debrecen, Nyíregyháza és Beregszász, Miskolc és Kassa, Szeged és Szabadka vagy éppen Temesvár, Győr és Pozsony együttműködései). A vizsgálatok előrehaladtával az is egyre világosabban kirajzolódott, hogy az államhatárok fontosságának (hatásának) csökkenésével hogyan emelkedik ki néhány regionális központ – mindenekelőtt Bécs és Budapest − vonzása, és ez hogyan írja felül a kisebb regionális központok, pl. Szeged vagy Debrecen, Győr vagy Kassa vonzáserejét (Forray−Kozma, 2002: 144-67).

  Fontosnak látszott azonban ennél a különböző határokon túlnyúló oktatásügyi térségek kialakulásának megfigyelése; olyan térségeknek, amelyekben föltételezhető volt, hogy az idő előrehaladtával (s a rendszerváltozások kiteljesedésével) oktatási együttműködések jöhetnek létre. A már említett Szeged–Szabadka–Temesvár térség mellett a Beregszász–Szatmárnémeti–Nyíregyháza, illetve a Debrecen–Nagyvárad közötti térségeket lehetett körülrajzolni. E térségekben a vizsgálatok idején (az 1990–2000 évtized fordulóján) egyfajta oktatási együttes munka többé-

kevésbé helyi kezdeményezésekre már megindult. Nem volt nehéz elgondolni ennek pozitív folytatását. Azt, hogy az említett térségekben nemcsak az intézmények kívánnak majd együttműködni, hanem azok használói – tanárok és hallgatók is (Süli–Zakar, 2005).

- *Felsőoktatási kutatások.* A munka két irányban haladt tovább. Egyfelől a Kárpát-medence – később tágabban: Közép-Európa – nemzeti közösségeinek oktatásügyi és oktatáspolitikai helyzetét vizsgálták (Kozma, et al., 2004). Másfelől azt a felsőoktatást, amely egy-egy régió újjászületésében nyert új és fontos szerepet (Kozma, et al., 2001). Ezekből a kutatásokból a határon túli felsőoktatás és tudomány támogatásának vizsgálata lett. Ez a kutatás számos – sokszor nem várt, szinte meglepetésszerű – eredménnyel is járt. Ezek az eredmények arról szóltak, hogyan formálódott, alakult ki és valósult meg a határon túli kisebbségi felsőoktatás. (Részletesebben lásd könyvünk 3. fejezetében.)

  A határokon átnyúló oktatási együttműködések – valójában a határon túli magyar oktatásügy kibontakoztatása és fönntartása (támogatása) – az esettanulmányok tükrében valamennyi vizsgált esetben állami közreműködésnek bizonyult. Azok a nemzeti kisebbségek voltak képesek önálló iskoláztatást kialakítani, amelyek „anyaországaiktól" támogatást nyertek. Ezek a támogatások persze különböző formákat kellett öltsenek; hiszen a rendszerváltozásnak az adott szakaszában az országok nem együttműködésre készültek, hanem politikai identitásuk újra-formálására. S ebben az identitáskereső szakaszban az állami oktatás mindenütt fontos szerepet töltött be – nem kívánatosnak látszottak a nemzeti kisebbségek politikai autonómiáját segítő oktatási elkülönülések. Így a támogatások privát formákat öltöttek. Annál is inkább, mivel a rendszerváltó országok megingott kormányzatai még hosszú időn át keresték legitimitásukat, s nem voltak abban a helyzetben, hogy a fölvirágzott magánoktatási kezdeményezéseket (legalább is a felsőoktatás szférájában) visszaszorítsák.

- *Egyházi szerepvállalások.* A felsőoktatásnak ez a „regionalizálódása" és „privatizálódása" azonban még mindig féllegitim formában történt. Az újonnan létrejövő államok Magyarország szomszédságában még nem szabályozták újra felsőoktatásukat. Románia pedig, amely ha új nem volt is, de mindenképp új politikai rendszert kezdett kiépíteni, ugyancsak elmaradt a felsőoktatás törvényi szabályozásával. Ez a féllegitim állapot lehetővé tette, hogy a kibontakozó kisebbségi oktatásokban a helyi szereplők közül a leginkább szervezettek vegyenek részt. Ezek az egyházak voltak.

  Valamennyi esettanulmány azt mutatja, hogy kisebbségi egyházak mindenütt kiemelt szereplőivé váltak a nemzeti közösségek oktatásügyének. (Akár a litvániai lengyel katolikus egyházat, akár az olaszországi osztrák katolikus egyházat, akár a romániai vagy ukrajnai magyar református egyházakat vizsgáljuk.) Ez a fejlemény egyszerű okra vezethető vissza. Vagy külföldi tőkével indulhatott idegen felsőoktatás a rendszerváltó országokban (s itt elsősorban Soros György alapítványának befolyására kell gondolnunk), vagy olyan szervezetek támogatásával, amelyek még

rendelkeztek – vagy újra rendelkeztek már – valamifajta ingatlanvagyonnal. Az oktatáshoz (felsőoktatáshoz) ezekre az ingatlanokra szükség volt. Így e regionálisnak mutatkozó nemzeti közösségi felsőoktatások már kettős forrást voltak képesek bevonni a fejlesztésbe. A tanárokat rendszerint az anyaország (annak felsőoktatása) finanszírozta; az ingatlanokat pedig a helyi egyházak voltak képesek biztosítani hozzá.

- Összehasonlító oktatáskutatások. A határokon átívelő oktatási együttműködések e kutatásai további váratlan fölismerésekkel jártak. Az egyik ilyen fölismerés az volt, hogy egész Európa telve van kisebbségi oktatásokkal, csakhogy nem látszanak. Mégpedig azért nem, mert az állami statisztikák sikerrel elfedik, elrejtik őket a vizsgálódás elől. (Leginkább a nyelvi megoszlások, illetve az idennyelvtanításokkal kapcsolatos hivatalos vagy félhivatalos statisztikák teszik láthatóvá őket.) Tehát nem az a helyzet – mint a kutatók kiindulásképpen föltételezték (s mint a közvélemény azóta, mind a mai napig hiszi) –, hogy a nemzeti közösségek küzdelme önálló oktatásukért kárpát-medencei vagy közép-erópai jelenség volna. Sokkal inkább az a valóság, hogy kisebbségi nemzeti közösségek mindenütt vannak. Egész Európa kisebbségi nemzeti közösségek foglalata, amelyek a nagy, 19. századi nemzetállami hullám után is megmaradtak; csak épp identitásuk foka más és más. S csak azoknak a (kisebbségi) közösségeknek az oktatásügyi törekvéseiről tudunk (hivatalosan), amelyek már vagy még politikai identitástudattal rendelkeznek. A kulturális vagy a nyelvi közösségtudat nem azonos ezzel, tekinthető egyfajta magánügynek is. Az oktatásügy Európában azonban nem magánügy, hanem állampolitika. Az oktatásban való részvétel az állampolgár részéről politikai hovatartozás kérdése, annak kifejeződése.

  A határokon átnyúló oktatáskutatások másik fölismerése pedig az volt, hogy a rendszerváltozás, amely Európa nyugati és keleti felének határvonalán végbement, nemcsak néhány politikust rendített meg néhány országban, mint számos politikai erő elhitetni akarta. Nem, egész Európa megrendült bele. Ennek egyik jele volt, hogy azok a nemzeti közösségek is megkezdték politikai identitásuk kiformálását, amelyek eddig még nem jutottak előzőleg. S ami azzal járt, hogy megkezdték oktatási autonómiájuk kialakítását is. A határokon átívelő oktatáskutatások – amelyek egykor a már-már elfeledett területi oktatáskutatásokból indultak ki s a fordultat pillanatában határmenti együttműködések vizsgálatában elevenedtek újjá – így most már nemzetközi jelenségeket és átalakulásokat mutattak be; egyfajta komparatisztikává váltak. S ez a rendszerváltozás második szakaszának legfontosabb fejleménye: az egy-egy országba vagy térségbe zárt, provinciálissá szűkült területi oktatáskutatások a nemzetközi régiók összehasonlító kutatásába csatornázódtak be. (Részletei olvashatók könyvünk 2. és 3. fejezetében.)

A harmadik felvonás, 2004–

A rendszerváltozás harmadik szakasza, 2004–. A rendszerváltozás harmadik szakaszát 2004-től szokás számítani, amikor Magyarország – kilenc másik, többnyire kelet-közép-európai országgal együtt fölvételt nyert az Európai Unióba. Sokan ezt a mozzanatot egyenesen a rendszerváltozás céljának – legalább is a történelmi „értelmének" – tartották akkor (Halász, 2003); mások számos elvárást fűztek hozzá, amelyek később többnyire illúziónak bizonyultak. Annyi azonban kétségtelen, hogy számos szempontból lezárt egy korábbi rendszerváltó szakaszt (nemcsak Magyarország történelmében) – miközben azt még távolról sem mondhatjuk, hogy a rendszerváltozás hosszúra nyúlt történeti periódusa ezzel valóban lezárult volna. 2004-et tehát valóban tekinthetjük szakaszhatárnak. A rendszerváltozásnak az a turbulens szakasza, amelyet az 1990-es évek közepétől, a szocialisták újbóli kormányra kerülésétől (1994) számíthatunk, lezárult. 2004-től sok minden látványosan megváltozott.

Magyarország helykeresése – nem (vagy nemcsak) a világpolitikában, hanem elsősorban az európai, közelebbről a közép-európai színtéren – 2004-gyel jó időre lezárult. Sokan kételkedtek és kételkednek ugyan az Európai Unió jövőjében – mások inkább átalakítani szeretnék –, annyi azonban kétségtelen, hogy a kelet-közép-európai országok versenyfutását identitásuk helyreállítása vagy újraformálása után véglegesen lezárta. Az uniós tagság ténye és föltételei (segélyek és pályázatok, támogatások és előírások) szinte egy csapásra megszüntette azokat a feszültségeket – azok médiabeli kommunikálását –, amelyek Magyarország és szomszédai között fönnállottak. S amelyek magyarázata főként szimbolikus volt: a különállás, önállóság és rendelkezési jogosultság világos meghatározása és nemzetközi kommunikációja. Az Európai Unió tagsága a kelet-közép-európai új államalakulatokat mintegy legitimálta – erőteljesebben és kézzel foghatóbban, mint a diplomáciai elismerések –, és ezzel ismét lezárta a rendszerváltozás óta föllángolt (de határváltozáshoz egyetlen esetben sem vezető) határvitákat.

Az Európai Unió tagsága egyben új rivalizálásokra nyitott alkalmat a közép-európai diplomáciai (valamint gazdasági és politikai) színtéren: az uniós forrásokhoz (szimbolikusakhoz és valóságosakhoz) való hozzáférés versenyét. Ez a verseny azonban jóval ismerősebb terepnek bizonyult – főképp annak a politikai csoportnak, amely fiatal korában így-amúgy már szocializálódott a korábbi birodalmi jellegű betagolódásban (szovjet érdekszféra). A rendszerváltozás előző szakaszában még folyhatott verseny – belpolitikai színtéren – azok között, akik az ország identitását a hagyományok alapján akarták újjáépíteni, s azok közt, akik a legitimitást egy új „nemzetközi struktúrába" történő betagolódásban keresték. 2004 óta azonban ez a dilemma lezárult, méghozzá egyértelműen azok javára, akik Magyarország helyét Közép-Európában csak birodalmi struktúrában látták reálisnak. (A birodalmi hovatartozásokról lásd Ferguson, 2005: IX-XXVIII).

2004 továbbá lezárt egy másik dilemmát: a rendszerváltozás során megrendült állami (túl)hatalmak dilemmáját is. Az államhatalmak, (állami szervek, szervezetek), amelyek a rendszerváltozás előtti birodalmat kiszolgálták, a rendszerváltozás során elvesztették hatalmukat és befolyásukat a gazdasági és politikai folyamatokra. (Éppen

ez a befolyás- vesztés okozhatta azt a civil eufóriát, amelyet föntebb a rendszerváltozás első szakaszának neveztünk el és a pillanat hatásának hívtunk.) Az az anómiás állapot, amely föllángolni engedte a különféle „alulról jövő" kezdeményezéseket, éppen egy megcsontosodott és túlhatalommal rendelkező bürokrácia – bürokratikus és diktatórikus „társadalomirányítás" – hirtelen letűnésével függött össze. A rendszerváltozás második szakaszában – utólag pontosan érzékelhetően – a „fékek és ellensúlyok" olyan rendszere alakult ki Magyarországon, amelyet akár mintaszerűnek is nevezhetnénk a demokráciák történetében; de aminek mindenesetre a fokozatos államigazgatási cselekvőképtelenség lett az eredménye. Ugyanakkor az Európai Unió – kialakulásánál és jellegénél fogva – egyre erőteljesebb bürokrácia képében jelent meg Közép-Európában; a Brüsszeli Bizottság számos rendelkezéséhez utólag kellett/lehetett megszerezni vagy hozzászervezni a legitimitást. Egy elbizonytalanodott és hatástalan bürokráciával rendelkező ország így nem lehetett képes megfelelően kommunikálni az Európai Unióval; inkább csak sodródott.

Mindennek fejleménye egy sajátos illegitimitás lett. Az Európai Unió számos elhatározása azáltal válhatott legitimmé, hogy a tagországok a saját jogrendszerükbe iktatták, vagy elfogadták mint saját határozataikat. Eközben egyszerűnek bizonyult az Európai Unióra hivatkozni; különösen politikailag kényelmetlen helyzetekben. Így az uniós tagság következetesen arra nyújtott alkalmat, hogy a még mindig legitimitáshiányban szenvedő államok befelé is hitelesíteni tudják magukat; hisz Brüsszellel – az Európai Unió különböző szerveivel – csaknem kizárólag rajtuk keresztül vezetett az út. Nemcsak újjá kellett szervezni az államhatalmakat – amelyek a rendszerváltozás korábbi szakaszában megrendültek, s azóta folyton csatáztak különféle nem állami kezdeményezésekkel –, hanem uniós mintára kellett meg- és átszervezni őket, ami újabb, hatalmas bürokráciát termelt (pl. a minisztériumok mellett, eredetileg francia mintára olyan hivatalokat, amelyek a termelés és gazdaság szférájával közvetlenül kommunikálhattak, forrásokat oszthattak szét stb.). Ugyancsak fölmerült (az Európai Unióra hivatkozva) a közigazgatási beosztás átalakítása (megyék vs. régiók).

A rendszerváltozás korábbi szakaszainak számos szabályozása – különösen az első szakasz hirtelen föllángolásában – fokozatosan kényelmetlennek bizonyult; most már nem egyszerűen az államhatalom visszaszerzése és megszilárdítása miatt, hanem Brüsszelre hivatkozva is. Az önkormányzatiság – kialakulása óta – erős ellensúlya volt a központi kormányzatnak; a gyors és hatékony kormányzásnak (a centralisztikus döntéseknek) általában útjában állt, egyre kevésbé volt működőképes, amit finanszírozási problémái mindennél jobban mutattak. 2004 után egyszerűnek látszott Brüsszelre hivatkozva megkérdőjelezni, esetleg meg is szüntetni őket. (A közigazgatás francia mintára történő átszervezésének vitái mögött ez az állami szándék is fölfedezhető volt.) A rendszerváltozás előző szakaszában a kormányzati centralizáció elleni erőteljes politikai érv mindig lehetett a jól ismert (neo)liberális elv a kicsiny és gyönge „államról" (ami a nemzetközi tőke behatolásának, bevonásának egyik ismert jelszava). 2004 után ez a neoliberális jelszó föl-föltűnik ugyan a politikusok érvelésében; valójában azonban egyértelmű, hogy a kormányzati racionalizálásokból az állami szervek ismételten megerősödve kerülnek ki.

Oktatáspolitika a rendszerváltozás harmadik szakaszában. A féllegitimitások rendszere – amely a rendszerváltozás korábbi szakaszában kialakult – az uniós csatlakozással fölerősödött az oktatáspolitikában. A csatlakozással megnyíltak olyan támogatási források, amelyekhez csak a tagországok férhettek hozzá; csakhogy nem az oktatáspolitika számára. (Az oktatás a Maastrichti Egyezmény szerint amerikai mintára a tagországok belügye, abba a Brüsszeli Bizottság nem avatkozhat bele.) Ugyanakkor épp ez az egyik terület, amelyen az az „intézményi forradalom", amelyet a Brüsszeli Bizottság saját ideológiájaként vall, eredményesen és gyorsan volna előre vihető. A jelenlegi szabályozás csupán erőtlen „európai tanulmányokat" tesz lehetővé, azoknak is csupán a javaslatait. Más oldalról a tagországok – Magyarország mindenképp – rá volt, rá volna szorulva fejlesztési forrásokra az oktatásügyben, amelyeket így nem nyerhetett el, csak ha fejlesztéseit valamiképp a szakképzéssel kapcsolja össze. Ez jelentősen fölerősítette azokat a törekvéseket, amelyek a szakképzéseket az általános képzések fölé rendelték az oktatásban.

A csatlakozás nyomán megjelentek és fölerősödtek azok a törekvések, amelyek valamilyen formában „europaizálni" akarták az oktatást, a meglévő reálfolyamatok és irányítási tevékenységek köré nemzetközi programokat és „keretrendszereket" fejlesztve (pl. egységes értékelési keretrendszer, európai kreditátviteli rendszer stb.). A rendszerváltozás korábbi szakaszában még vitakérdés lehetett, hogy a kontinentális hagyományokkal szemben az oktatás irányítása mennyire itatható át liberális elvekkel (pl. az intézmények finanszírozása, a tankönyvkiadás piacosítása, az iskolaválasztás szabadsága, helyi tantervek stb.). Ezek az elvek s az ezek alapján szerveződő oktatásirányítás az uniós csatlakozással egyre funkciótlanabbá váltak. Azok az egységesítési törekvések, amelyeket Brüsszel sürgetett (pl. az ún. Bologna-rendszer), erős és stabil oktatási kormányzatot igényeltek volna.

Az uniós csatlakozás az oktatáspolitikában is nyugvópontra juttatott néhány olyan vitakérdést, amely a rendszerváltozás korábbi szakaszában sok zavart okozott. Pusztán idő kérdése lett, mikorra csökken vagy szűnik meg teljesen az intézményfönntartói széttagoltság és a települési önkormányzatok iskolafönntartói önállósága. Véglegesen eldőlt az a kérdés, hogy az oktatási rendszer országosan egységes marad – nem bomlik szét négy, hat és nyolc évfolyamos középiskolákra. Csupán idő kérdése, hogy azok az egységesítések, amelyek a felsőoktatásban jócskán előrehaladtak Európa-szerte, mikor érik el a középfokú oktatásokat (nemzetközi érettségi formájában például.)

Oktatáskutatás a rendszerváltozás harmadik szakaszában. Az oktatáskutatások ekkorra rutinná váltak, jóllehet a mélyükben rejlő, eredeti filozófiát (az oktatás kutatása nem pszichológiai, hanem elsősorban szociológiai és más társadalomtudományi eszközökkel és szemlélettel) nem föltétlenül osztották. Magyarországi képviselőik (pl. Imre, 1995, 2005, Balázs, 2005) az oktatáskutatásnak ezt a szemléletét és módszerét egyfajta technikaként kezdték alkalmazni. Megemlítjük itt a határokon átnyúló együttműködéseknek azt a kutatását, amely legintenzívebben Győr és Pozsony térségében folyt és leginkább az autóipar föllendüléséhez kapcsolódik (Rechnitzer, 2011). A rendszerváltozás harmadik szakaszához illeszkedő oktatáskutatások közül kettőt emelünk ki. Az egyik a Bologna-folyamat vizsgálata, a másik az ún. tanuló régiók megjelenése.

- *Kisebbségi (felső)oktatás a Bologna-folyamatban.* A Bologna-folyamat – a 2000-es évtized nagy kísérlete az egységes európai felsőoktatás kialakítására (eufémisztikusan „európai felsőoktatási térségről" beszéltek, beszélnek) – lényegében állami felsőoktatásokban gondolkodott és beszélt. Olyan felsőoktatásokról volt szó, amelyeket tagállami szinten tartanak fönn és finanszíroznak, hogy így teremtsenek egyfajta európai alternatívát a rohamosan kommercializálódó (jórészt amerikai eredetű) és világszerte hódító piaci szerveződésű felsőoktatásokkal szemben. Ez (az „európai felsőoktatási térség") kifelé tehát védővámként szerepelt volna – a részt vevők körén belül azonban fokozódó egységesítést és „államosítást" jelentett. A Bologna-folyamat egységes szervezetű állami felsőoktatásokat irányzott elő, amelyekben nem kereste és nem is jelölte ki a különböző alulról kezdeményezett, regionális hatáskörű, középfok utáni képzések helyét, szerepét (Teichler, 2004).

A Bologna-folyamat itt ütközött össze azokkal a felsőoktatási kezdeményezésekkel, amelyek 1990 után Európa-szerte megjelentek és mint helyi, regionális, közösségi kisebbségi, egyházi, alapítványi vagy egyéb magánfelsőoktatások konstituálódtak. Szembesülve azzal a tarka és mozgalmas képpel, amelyet a kisebbségi oktatások mutattak az 1990-es évek Közép-Európájában (vö. Kozma et al., 2004), a Bologna-folyamat döntés elé állította az egykor (a rendszerváltozás hajnalán) kezdeményezett, „újszülött" intézményeket. Életpályájuk mintegy évtizedre visszatekintő tanulmányozása szerint (lásd: Pataki–Kozma, 2011) az alábbi lehetőségek közül kellett választaniuk. Ha betagolódnak az uniós nyomásra egységesülő állami felsőoktatásba, akkor fokozatosan elveszítik eredeti társadalmi lendületüket és helyi-regionális kezdeményezőiket, viszont állami elismertséggel fokozatosan stabilizálódnak, hivatalossá (legitimmé) válnak. Ha nem tagolódnak be – ellenállva a Bologna-folyamatra hivatkozó állami nyomásoknak –, akkor elveszítik (nem nyerik el) az állami elismerést, a szükséges akkreditációkat. Ebben az esetben megmaradhatnak ugyan helyi (regionális, közösségi, civil kezdeményezésű) intézményeknek, de nem tudják az alapítók által nekik szánt felsőoktatási funkciót többé betölteni. Van-e ebből a dilemmából kiút?

Az idézett esetek egyike-másika fölvillantott egy esetleges menekülési utat: az alternatív akkreditációkat. A nem állami felsőoktatásban (piaci, magán, kereskedelmi jellegű felsőoktatásban) ez már régebben is ismert volt. Ha az akkreditáció nem kizárólagos – alternatív minőségbiztosításokhoz lehet folyamodni elismertségért és hitelesítésért –, akkor az intézmény a Bologna-folyamaton kívül maradva is lehet felsőoktatásilag „hiteles". Ez azonban – a nem állami felsőoktatásokkal együtt – ma még nem járt út Európában, különösen nem a frissen belépett kelet-közép-európai államokban. Az egyedüli hálózat, amely kifejlesztett ilyen alternatív akkreditációt, a Római Katolikus Egyház. Kérdés, hogyan illeszkednek alternatív akkreditációkkal a határok mentén, a határokon átnyúlva megalakult felsőoktatási intézmények a jövőben államaik felsőoktatási rendszerébe – amelyek viszont még mindig a Bologna-folyamathoz igazodnak. (Amit itt elmondunk, az részletesebben is olvasható jelen könyvünk 3. fejezetében.)

- *Tanuló régiók*. A 2000-es évek egy másik újdonsága a „tanuló régió" koncepciójának megjelenése volt az oktatáskutatásban. A koncepció az Egyesült Államokban alakult ki az 1990-es évek közepén (Florida,, 1995). Azt a megfigyelést foglalta magában, hogy bizonyos térségekben (nagytérségekben gondolkodva) a fejlődés jele, a fejlesztés motorja az innovatív tevékenységek megjelenése (a médiaipar például). Az Egyesült Államokban az elgondolás egy volt a sok közül, amelyek egymással versengtek a területfejlesztésben. A „tanuló régió" koncepció igazi táptalaját Európában nyerte el, ahol az állami irányítások erősebbek, s még az Európai Unió is mint egyetlen állam (állami bürokrácia) épül föl. Richard Florida Európában a területi fejlesztés alternatív útjának szinte a pápája lett, a „tanuló régió" elgondolás pedig a 2000-es évtized elejétől fogva a fejlesztésnek szinte alternatív útja a nemzetállami fölfogások mellett (sokszor ellenében is).

  A tanuló régiók ugyanis – amelyeket jelenleg európai módon a tagállamok mutatnak be (jelölnek ki), s ezért versengenek is egymással – lényegüknél és dinamikájuknál fogva sokkal inkább igazodnak a gazdasági erőkhöz, mint a társadalmiakhoz, még kevésbé a politikaiakhoz. Keresztezhetik és átléphetik tehát az államhatárokat, amelyeket a tagországok az Európai Unióban szentnek és sérthetetlennek tekintenek; s fölvetik egy jövőbeni regionalizáció gondolatát is, még hozzá a gazdaság oldaláról.

  A tanuló régiók egy másik koncepciója közelebb van és jobban illeszkedik a hazai oktatáskutatások kiinduló meggyőződéseihez. Ebben az alternatív elgondolásban (European Centre, 2003) a tanulórégiók nem nagy gazdasági körzetek, amelyekben egymásba fonódott és hálózattá épült a termelés, az oktatás és a kutatás. Hanem olyan térségek, amelyekben megtalálható a társadalmi nyomás és a politikai akarat az átalakulásra – a „tanulásra" egy tág, átfogó értelemben –, ami szintén elvezethet egy-egy régió revitalizálódásához (Benke, 2016). A tanuló régiókra vonatkozó kutatások és viták elsősorban a 2000-es évtized első felében voltak látványosak és lendültek föl (Rutten–Boekema, 2007). Az évtized végére fokozatosan kikerültek a nemzetközi (kutatói) érdeklődésből. A tanuló régiók hivatalos kijelölése állami föladattá vált, és uniós legitimációt nyert. Elmondhatjuk, hogy az oktatási együttműködéseknek ez a legmodernebb formája. Olyan koncepció, amely a területi-társadalmi közösségek revitalizációját oktatási-művelődési kezdeményezésekkel is megvalósíthatónak mutatja be (Benke et al., 2016). (Könyvünk 4. fejezete mindezt részletesebben is bemutatja.)

Rendszerváltó viták

1982-ben egy kis kutatói közösség szöveggyűjteménnyel állt elő. Ez az olvasókönyv zömében angol szerzők magyarra fordított cikkeit adta közre az oktatásról és a helyi politizálásról. A szöveggyűjteményt összefoglaló tanulmány előzte meg. Ez az írás szakított az oktatáskutatás Magyarországon uralkodó – és még sokáig sokunk által elfogadott – paradigmájával. Az oktatásügyben lezajló történéseket ugyanis

nem a statisztikailag adatolható, ámde a szemlélő elől rejtett – rövid távon észlelhetetlen, ámde hosszú távon alapvető – gazdasági, társadalmi (népesedési, mobilitási, infratsrukturális stb.) folyamatok eredőjeként értelmezte. Ehelyett arra mutatott rá, hogy az oktatásügyet konkrét személyek és csoportok a saját aktuális érdekeiknek megfelelően törekszenek változtatni. S ezzel ismeretlen világot tárt föl, az oktatáskutatásban addig ismeretlen módon.

A tervezés és döntés anatómiája

Az oktatás politológiája a hazai politikatudomány kibontakozásához kapcsolódik. Míg a hazai szociológia kezdetei a kádári „konszolidációra" (az 1960-as évek második fele) nyúlnak vissza, és ennek a korszaknak a tudománypolitikáját tükrözik, addig a politikatudomány a rendszer harmadik szakaszának terméke. Jelzi, hogy a Kádár-rendszer fokozatosan, de gyorsuló ütemben veszített integráló erejéből, és hogy ezt a szerepét fönntarthassa, mind szélesebb értelmiségi köröket próbált hatása alá vonni. Ez a nyitás egyfajta politikai pluralizmussal is (kényszerűen) együttjárt. Ahogy a politikai rendszer monopolisztikus jellege csökkent és széttöredezett, a fölszín mögött mind többek számára váltak láthatóvá azok az alkumechanizmusok, amelyek a történéseket az 1980-as években meghatározták. Ezeket az alkumechanizmusokat egyelőre még a politikai rendszer adott keretei között sikerült tartani; a politikai érdekegyeztetések szereplői csak az 1980-as évek harmadik harmadában jutottak odáig, hogy a Kádár-rendszer elitje mellett egy második politikai elitként is föllépjenek. Kitüntetett szerepet játszottak a különböző tervelőkészítő fórumok (a VI. és a VII. ötéves terv előkészítése; ezek az ötéves tervek fogták át az 1980-as évtizedet). E tervelőkészítések során találkozott ugyanis az országos, középszintű és helyi szakértő értelmiség az ún. döntéshozókkal. Azaz a politika „csinálóival" és végrehajtóival.

Ez már más „politika" volt, mint amiről az 1960-as és az 1970-es években beszéltek. Akkor a politikát az állampárt monopolizálta. A hatvanas-hetvenes években *a teljes közélet politikai ügyként* fogalmazódott meg, és mint ilyen állt párt- (állami) ellenőrzés alatt. Az oktatáspolitika sem különböző érdekcsoportok képviseletét és érvényesítését jelentette az oktatásban, hanem a párt (párton belüli csoportok) törekvéseinek közérdekként történő megjelenítését és elfogadtatását az igazgatási szervezetek – mögöttük pedig (rejtőzve már) a pártszervek – csatornáin. Az 1980-as évek mind látványosabb újdonsága volt, hogy a szembenálló törekvések egyre nyíltabban fogalmazódtak meg és szembesültek egymással, az igazgatási és pártszervek pedig a korábbi érdekközvetítő (egyesítő, „felösszesítő") szerepből kizökkenve mindinkább a vitatkozó érdekcsoportok egyikévé váltak. Az első lökésszerű változást ebben az irányban az 1980-as évek elejének megújulási kísérlete hozta – a Kádár-rendszer utolsó, nagyobb modernizációs erőfeszítése –, amelynek révén az oktatáspolitikába például Pozsgay Imre bekerült. 1985-től a rendszer bomlása felgyorsult és feltartóztathatatlanná vált. Ennek a folyamatnak a dokumentuma az oktatáspolitikában például az 1985-ös törvény vagy akár a korai NAT.

Az az értelmiség, amely az 1980-as években tanult oktatáspolitizálni, már nem tervező szakértőként definiálta magát, aki hosszú távú folyamatokat akart föltárni (a hatvanas évek); nem is kritikus társadalomtudósként, aki megkockáztatta bírálni a rendszert (a hetvenes évek). Az új belépők szakmai-tudományos kifejezési formája a *politológia* lett. Vagyis a politikatudomány sajátos értelmezése, amely a politikai közösséget – a történészek egyre inkább nemzetet, a szociológusok inkább társadalmat, a közgazdászok még népgazdaságot, a demográfusok és statisztikusok rendre lakosságot mondtak – rivalizáló érdekcsoportoknak látta. Az akkor körülöttünk kavargó eseményeket úgy fogták föl, mint érdekcsoportok megjelenését és összeütközését, a politika egészét pedig mint részérdekek érvényesítését. Sőt e politológia nemcsak tudománnyá, hanem egyfajta életérzéssé és önmeghatározássá is vált: saját világukat is így fogták föl, próbáltak politikusként belekapcsolódni – vagy kommentátorként kimaradni belőle. Fölelevenítettek egy (képzeletbeli) politikai közéletet, s ezzel hozzájárultak a (valóságos) politikai közélet megelevenítéséhez.

*A tervezés és döntés anatómiájá*t is ez az életérzés lengi át. A borítója is beszédes: szabályos, de darabjaira hulló mértani ábra. A hasadások, amelyek az ábrán végigfutnak, eredetileg erők eredőjét volt hivatva kifejezni: hogy az egymásnak feszülő szándékokból alakul ki a terv. De a kezdetleges nyomdai kiállítás miatt az ábra *inverze* vált érzékelhetővé. S ezt a benyomást a cím is erősíti. A *tervezés* tudatosságot és nyugalmat sugall; a *döntés* pillanatot és kockázatot. Ez a könyv a korábbi (valóságos? vagy csak vélt?) egység megbomlásáról beszél.

Amikor a tanulmánygyűjtemény keletkezett – kiadásának éve 1986 –, épp a VII. ötéves tervet készítették elő, a Kádár-rendszer utolsó tervét. A VII. ötéves terv már nem „népgazdasági" tervnek készült – sokkal inkább *társadalmi-gazdasági tervnek* az ún. *társadalmi tervezés* jegyében. Ez a társadalmi tervezés – s a mögötte húzódó erőcsoportok – szintén megérne némi visszaemlékezést. A kötet szerzői a VII. ötéves terv ürügyén visszapillantottak az azt megelőző VI. ötéves terv történetére; bele is vetítve már az évtized elejének eseményeibe mindazt, amit az évtized közepén tapasztaltak. Így vált ez a kötet nemcsak a tervezés és döntés, hanem egyúttal az oktatáspolitikai reformnemzedék „anatómiájává".

A *tervezés* úgy jelent meg benne, mint a *parlament* szimulációja. Az akkori reformnemzedék nem vagy nem világosan tudta ezt; közgazdász társaik már jobban értették, hogy egy megreformált tervgazdaság valójában *piacot* – a piaci nyilvánosságot – utánozza vagy helyettesíti. A tervezés azonban – hogy szimulálja a lefojtott és eltorzult nyilvánosságot – maga is átalakul. Többé nem a mérnöki tervezés mintáját követi (a logarléces szakértőkét), sokkal inkább egyeztetések során alakul ki (a piacon alkudozók). Ezt az átalakulást igyekeznek bemutatni a kötet szerzői. Csatlakozva a fölfogáshoz – amely az 1980-as évek reformértelmisége körében széltében elterjedt Magyarországon –, hogy a „fennálló szocializmus" viszonyai között valami sajátosan egyedi van kialakulóban: ez az érdekegyeztető tervezés, ezek a félig nyilvános alkumechanizmusok. A különféle „oktatástervezők" rendszerint részérdekeket képviselnek; az „oktatáskutatók" viszont moderátorok, hiszen az oktatási rendszer egészét tartják szem előtt.

Az, hogy az *oktatáskutató* „politikát csinál" – döntéseket előkészít, sőt mintegy sugall - azt jelentette, hogy a korábbi politikai elit legitimációja jócskán meggyöngült. Többé már nem tudta betölteni a versengő csoportok koordinátorának szerepét; ezt kiengedve a befolyása alól mintegy a „kutatókra" bízta rá. Ebből táplálkozott ennek az értelmiségi csoportnak az elittudata; amely az 1989–90-es fordulat után, a parlamenti demokrácia föltételei között egyszerre csak hamisnak bizonyult, fölöslegessé vált, szertefoszlott. Az ti., hogy a változást egy új, a korábbinál szakszerűbb, kevésbé ideologikus értelmiség helycseréje okozza – amivel a fennálló viszonyok nem változnak, de a lehetséges mozgástér kitágul. Ez a közérzet már a mind ismertebbé váló *Az értelmiség útja az osztályhatalomig* című szamizdat kötetben megfogalmazódott; hogy azután a híres *Fordulat és reform* című „szakértői" (értsd: féllegális, majd a Medvetáncban végül is megjelenő) írásban érje el a csúcspontját. *A tervezés és döntés anatómiája* ugyanennek a közérzetnek a megjelenése az oktatáspolitikában.

A kötet zárótanulmánya a tervezést – ahogy a szerzők az 1980-as évek közepén tapasztalták – a brechti színpadhoz hasonlítja. Az események különböző idősíkokban játszódnak ugyan, de mi mindezt együtt, egyszerre látjuk. Az oktatástervezés *szintjei* már nem épülnek egymásra – fent elhatározzák és lent végrehajtják vagy lentről javasolják és fent elfogadják –, hanem fent és lent (és közte mindenütt) az érdekegyeztető „tervezés" egyszerre folyik. Maga a terv – vagyis az oktatásra vonatkozó politikai szándék, akarat, elhatározás, döntés – mintegy meghatározhatatlanul emelkedik ki az alkudozó-egyeztető oktatástervezés kavalkádjából. A bemutatás jól visszaadja, ahogyan a korábbi monopolisztikus koordináció az oktatáspolitikában is fölbomlott.

Mi koordinálja tehát e különböző színtereken egyszerre zajló oktatáspolitikai alkufolyamatot (az „oktatástervezést")? A kor válasza erre az volt, hogy a *távlati folyamatok*. Vagyis azok a gazdasági, népesedési, infrastrukturális változások, amelyek az oktatástervezés hatáskörén – résztvevőinek befolyásán – túl, észrevétlenül, de föltartóztathatatlanul átalakítják az oktatásügyet és környezetét: a gazdaságot, a társadalmat – végső soron magát *a rendszert*. Ezt a szemléletet az új oktatáskutató nemzedék is az előző évtized(ek)ből tanulta; mint ahogy a hitet is, hogy e hosszú távú változásokkal szemben a rendszer mintegy magamagát képes összetartani, mert a fönnállása mindnyájunk érdeke „a legvidámabb barakk".

Jól fogalmaztunk: a *hitet*, a *bizodalmat*. Mert egyébként semmi nem utalt erre; az adatok, amelyeket újra meg újra idéztek, szöges ellentétben állottak azzal az illúzióval, hogy a rendszert még mindig valamely nagy hatalmú, ámde jóindulatú tudatosság irányítja, s ez (ő) teret enged a változásoknak. Része volt ez annak az általánosabb illúziónak, amelyet maga a Kádár-rendszer gerjesztett és táplált; és amely keserű kiábrándulásba csapott át a fordulat után.

Ha az (oktatási) rendszert (már csak) törvényszerűen ható folyamatok koordinálják, akkor a politika – a tervezés és döntés – szerepe a reagálás. *A tervezés és döntés anatómiájá*nak – utószava szerint – ez az üzenete. Nem az oktatástervező tervez, hanem rajta kívüli tényezők; amit az oktatástervező megtervez (az oktatáspolitika) nem más, mint reagálás ezekre a kihívásokra. A kutatónak tehát az a szerepe, hogy ijesztgessen: ezekre a fenyegető kihívásokra hívja föl a döntéshozó figyelmét. Az oktatástervezés a jövő tudatos irányításából a krízishelyzetek megjóslásává és elhárításává vált.

S ezzel belesimult abba a politikai környezetbe, amelyet a késői Kádár-kor teremtett Magyarországon.

Ez az a társadalmi-oktatáspolitikai tapasztalat, amelyben az 1980-as nemzedék osztozott; ezen nőtt föl. Ezeket a tapasztalatokat – az egyeztetéses politizálás, az érdekkijárások, a kívülállás-kirekesztettség, az álobjektivitás – tanulta meg és vitte tovább magával az 1990-es évekbe. Közös örökségünk volt ez; ami sokat magyaráz mindabból, ami 1990 után az oktatásüggyel és velünk, oktatáskutatókkal történt.

Az 1985-ös törvény

Az 1980-as évek második felét – amelynek mérföldköve talán az 1985-ös (több jelöltes) választások voltak – a központi bizottságból és holdudvarából kiinduló reformpolitika és az azt akadályozó, blokkoló középszint (megyei és nagyvállalati pártvezetés) birkózásaként lehet leírni. Az MSzMP központi bizottságában és az értelmiségi-szakértői körökben egyre erősebbé váltak azok a hangok, amelyek „fordulatot és reformot" követeltek, természetesen a „geopolitikai realitások" között. A külső föltételek alakulásával – amelyeket itt most nem részletezünk, de amelyek közt közvetlenül kétségtelenül a legfontosabb Gorbacsov reformpolitikája bizonyult – ez a törekvés vezetett el végülis Kádár János lemondatásához és az MSzMP utolsó erőfeszítéséhez (1987–90), hogy hatalmon maradhasson. Ez a fejlemény ma már közhely. Amire kevesebb figyelmet fordítottunk, az a „harci helyzet", amelybe a reformpolitikusok és a reformértelmiség belekeveredett – vagy inkább beleszorult, belesodródott – azáltal, hogy törekvései mögött egy változást akadályozó, a reformtörekvéseket blokkoló középszintű pártvezetés sorakozott föl. A központból kiinduló reformerők és körök támogatásért így a középszintet kikerülve a helyi szintű politikacsinálókhoz fordultak. Azt remélték, hogy így majd ők szoríthatják sarokba az őket blokkoló megyei irányítást.

Ez a fejlemény értelmezhetővé teszi, hogy az 1980-as években fokozatosan miért nőtt meg a regionalitás és a lokalitás fontossága a kor hazai társadalomtudományosságában. Azt is érthetővé teszi, hogy miért ingott meg a politikakutatók és a politika csinálóinak bizalma a *rendszerszemléletben* és a *távlati tervezésben.* Magyarázza, hogy miért erősödtek föl az önigazgatás és a *lakóhelyi demokratizmus* iránti érdeklődések olyannyira, hogy a szocializmus (azaz a Kádár-rendszer) továbbélésének-korszerűsítésének útját egy sajátos „szocialista demokráciában" keresték. Párhuzamként és mintaként a *társadalmiasítás* és a *közösségfejlesztés* példáit kapcsolták hozzá a történelemből és a nemzetközi tapasztalatokból (elsősorban a harmadik világból és az alternatív politikai mozgalmakból).

Ami az oktatásügyben történt, ennek a folyamatnak a megismétlődése volt, természetesen az oktatásügy sajátságainak megfelelően. Számos megjelenési formája közül – az iskolai önállóság, az oktatásügy társadalmiasítása, a szakfelügyelet fokozatos fölszámolása és átalakítása szaktanácsadássá, kísérlet a megyei pedagógiai intézetek központi irányítására és az iskolák közvetlen befolyásolására (azaz kiemelésük a középszintű állami és pártirányítás alól), az igazgatóválasztás stb. – a máig legismertebb (egyes szakmai körökben pedig éppenséggel a legünnepeltebb) dokumentuma az 1985-ös oktatási törvény.

Azt hiszem, ezt a törvényt ma is többször emlegetjük, mint ahányszor (ma már) forgatjuk. Pedig tanulságos olvasmány. Az a legfőbb tanulsága, hogy általában nincs benne – vagy csak igen-igen rejtjelezve – az, amire hivatkozni szoktunk. Konszolidált, lekerekített, szinte a végtelenségig csiszolt és „egyeztetett" szöveg, amely a mai olvasónak korántsem sugallja mindazt a feszültséget, hőfokot, birkózást és várakozást, amelynek közepette megszületett. (Hozzáteszem, hogy legfontosabb reformtörekvései egy akkor úttörő pedagógus közvéleménykutatás szerint csaknem ismeretlenek maradtak épp azok előtt, akikre hivatkozva a törvény szövegezői – személyesen az akkori miniszter – szavakba öntötték. Csalódás a reformértelmiségnek; az 1980–90-es évek fordulóján nem az egyetlen.)

Nem itt a helye, hogy a törvény szövegelemzésébe belemélyedjünk; erre itt csupán utalhatunk. Az ilyen elemzés – összevetve az 1993-as LX19. törvény szövegével – mindenesetre tanulságos, mert jól mutatja a valóság és az illúzió közti törésvonalat – más szóval mindnyájunk illúzióit, akik az 1980-as évekből jöttünk. Amiért az 1985-ös törvény ma is úgy jelenik meg előttünk, mint a reformtörekvések foglalata – az elérhető legnagyobb szabadság – az egyszerűen abból adódik, hogy az 1985-ös törvény még nem törvény a szó mai értelmében. Sokkal inkább deklarációk – méghozzá szép, emelkedett és általános érvényű deklarációk – foglalata. Rövid és szépen (de legalábbis szabatosan) megfogalmazott kijelentései irányt mutatnak „a további fejlődés kijelölése érdekében". Nem pedig szabályoznak – mint az 1993-as (amitől egy törvény korántsem emelkedett, sokkal inkább minuciózus olvasmány). A tartalomelemzés azt is kimutatja, hogy az 1985-ös törvény szövegét ma már szokatlan szavak és kifejezések sűrűsödése határozza meg, mintegy „tudat alatt" befolyásolva és rögzítve a szabadság üzenetét (*szolgáló, szervezett, elkötelezett, felelős, megfelelő, alapvető, középponti* stb.). Várakozásunkkal (és emlékeinkkel, benyomásainkkal ellentétben) az 1993-as törvényben viszont szinte túltengenek a nagy liberális szavak és kifejezések (*szabadság, jog, érvényesítés, lehető, önálló, független, közreműködés* stb.).

Legalább ennyire tanulságos, ha az 1985-ös törvény fölfogását az 1993-asével hasonlítjuk össze. (Tanulságos, mivel az 1980-as évekből jöttek közül sokak fejében mai napig él, hogy az 1985-ös törvény volt eddig a legliberálisabb – szemben az 1993-as törvénnyel. Ennek fő oka az igazgatóválasztó pedagógus-autonómia. S a kutató elemző szakma egy része a pedagógusok képviselője.) Nos, ha a vonatkozó törvényhelyet föllapozzuk, kiderül, hogy az 1985-ös törvény parancsoló szándékkal értékelvű (az oktatás az ifjúság „szocialista, humanista szellemű, az igaz hazafiság és a nemzetköziség eszméit érvényesítő nevelését szolgálja"). S épp az ennél sokkal szűkítőbbnek hitt, annak tartott 1993-as törvény a liberális („Az állam és a helyi önkormányzati nevelési-oktatási intézmény nem lehet elkötelezett egyetlen vallás vagy világnézet mellett sem."). Talán sarkítunk, mégis azt állítjuk, hogy – miközben liberális vágyainkat 1985-re vetítjük vissza – liberalizmusunk közös kiteljesedését mégiscsak az 1990-es évek hozták meg.

S itt a helye, hogy néhány szót szóljunk arról a legnagyobb liberális álomról, amelyben mindnyájan osztoztunk, akik az 1980-as években oktatáspolitikával így-úgy foglalkozni kezdtük. Az iskolai autonómiára gondolok, amelyet az 1985-ös törvény sűrűn hivatkozott helye többek közt az alábbiakban fogalmaz meg: „A pedagógusok

és oktatók, a tanulók és hallgatók... közösségei, illetőleg képviselőik részt vesznek a vezetésben. A nevelési-oktatási intézmények széles körű kapcsolatokat tartanak fenn társadalmi környezetükkel – a gazdálkodó szervezetekkel, az állami költségvetési szervekkel, a társadalmi szervezetekkel, az állampolgárokkal s közösségeikkel –, és segítik egymás tevékenységét." Ebben a két bekezdésben (kihagyással idéztem őket) van összefoglalva talán mindaz, amiben az 1980-as évek oktatáspolitológus nemzedéke hitt. A „közösségek" szerepe – pedagógusoké, tanulóké és a szülőké az iskolában. A lakóhelyi önigazgatás fő szereplői: a gazdálkodó szervezetek, az állami szervek, a társadalmi szervezetek – s mellettük, úttörő módon – „az állampolgárok közösségei". Az együttélő közösségek „részt vesznek a vezetésben", de legalábbis „segítik egymás tevékenységét". Az iskola társadalmi környezetével együttműködve valósíthatja csak meg nevelői és oktatási feladatait.

Ez utóbbi gondolat már a hatvanas évek vége óta ott bujkál a pedagógiai közbeszédben annyira, hogy később visszatérően pedagógiai dokumentumokban is megjelenik. Az ún. „helyi nevelési rendszer" filozófiája, a „nyitott iskola" jelszava, később az „iskolai önigazgatás" helyenként és csak óvatosan megfogalmazott kívánalmai (az önigazgatás sokáig a jugoszláv Kardlej elhajlásának számított Magyarországon, később pedig a szocialista demokráciával azonosították) emelődtek törvényerejűvé 1985-ben, s készítették elő gondolatilag az 1990-es helyi önkormányzatiságot, valamint a megyei szintű igazgatás (hatalomgyakorlás) szinte teljes elgyöngítését. Ha a gondolatok eredetét nyomozzuk Magyarországon, akkor talán a ma már keveset emlegetett Amitai Etzioni-ig mehetünk vissza, akinek *Tevékeny társadalom* című könyve az 1968-as nemzedék egyik iránymutató olvasmányává vált. S vele mindaz az álom és reménykedés, amely egy sajátos, harmadik utat vélt megtalálni a megcsontosodott két másik – a szabad versenyen alapuló parlamenti demokrácia, illetve a tervezésen alapuló államszocializmus – között. (Nyomai egyesek, Bill Lohmann szerint az 1956-os magyar forradalom eszméi közt is föllelhetők.) Az a szocialista demokrácia, amelyet az 1980-as reformértelmiség követni próbált, gyermeke a közvetlen (direkt) demokráciának, a társadalmiasításnak, a lokális önkormányzatnak (lakóhelyi demokrácia). Többpártrendszer és képviseleti (parlamenti) demokrácia helyett közvetlen érdekérvényesítés; jogállam helyett közvetlen érdekegyeztetés; nemzetköziség helyett lokalitás; kölcsönös függés helyett abszolút (de legalábbis relatív) szabadság... Az iskolai autonómia ennek a gondolatkörnek a megjelenése a nyolcvanas évek megfogalmazásában.

Ehhez képest mindaz, ami történt (vagy ebből megvalósult) 1990 után, torzulásnak tűnhetett. Mai napig él a meggyőződés – jobbára az 1980-ban oktatáspolitizálni kezdők között –, hogy a szerves fejlődés az 1980-as eszmék alapján indult meg és kellett volna haladjon, s mindezt az 1990-es fordulat csak megzavarta (sőt, eltorzította). Talán leírhatjuk ezt a szemléletmódot úgy is, mint azoknak a fölfogását, akik a nyolcvanas években kapcsolódtak be vagy érintkeztek az oktatáspolitikával; következésképp saját útjuk egyfajta kifejeződését. S talán nem is az 1989–90-es fordulatot, hanem az 1994–98-as periódust tekinthetjük az 1980-as oktatáspolitikai nemzedék igazi hattyúdalának.

A nemzeti alaptanterv indulása

A tervezés és döntés anatómiája annak a dokumentuma, ahogy egy társadalomtudományi (politikatudományi) szempontból iskolázott, fiatalabb értelmiség – az oktatáskutatók – mintegy „kívülről hatoltak be" az oktatáspolitika világába, és szakértőként befolyásolták ezt a világot. A nemzeti alaptanterv (NAT) az oktatásügy belső szakértőinek – a pedagógiai kutatóknak – a kísérlete arra, hogy az oktatáspolitikát belülről befolyásolják. Hogyan vált, válhatott a „tartalmi szabályozás" e jellegzetes dokumentuma a központi irányítás eszközéből az intézmények fölszabadításának és a pedagógusok önállósításának eszközévé? A történetnek ez a szakasza már túlnyúlik a nyolcvanas éveken, sőt valójában a kilencvenes évek vitáit is magában foglalja.

A NAT azokból a munkálatokból nőtt ki, amelyek egykori minisztériumi irányítással az Országos Pedagógiai Intézetben folytak, s amelyeknek eredményeképpen az 1978-as tantervi reform megindult. A NAT e reform reformjaként alakult ki, a korábbi időszak reformmunkálatainak „kiigazításaként". Az ún. pedagógiai kutatók (később vált divatossá, hogy magát mindenki oktatáskutatónak minősítette, elmosva a két csoport indulása és háttere közti különbségeket) két jellegzetes csoportja működött együtt: tananyagot tervezők és értékelési szakértők.(Az értékelés filozófiáját és eljárásait, valamint az ehhez illeszkedő tananyagtervezést együtt tanulták még a hetvenes évek elején nemzetközi szemináriumon, a svédországi Graenna-ban.) Innen a meggyőződés – amely a NAT-ot mái napig is áthatja, hogy tananyagot nem lehet mérés és értékelés nélkül tervezni; mérni és értékelni viszont csak megfelelőképp preparált tananyagot lehet.

A NAT filozófiája valamivel későbbről – az 1980-as évek Angliájából – származott, ahol Margaret Thatcher, az akkori brit oktatásügyi miniszter a kontinentális rendszerekkel kompatibilissá próbálta tenni a decentralizált angol oktatást (s közben meggyöngíteni a helyi oktatási önkormányzatokat). Ehhez „tartalmi szabályozás" kellett, mivel az iskolarendszerhez képtelenségnek látszott (látszik mind a mai napig) törvényhozási eszközökkel nyúlni. Az angol nemzeti alaptanterv kísérlet volt arra, hogy a tanítás követelményeit szabványosítsák, ha már az iskolarendszert, európai módon nem lehetett. Ehhez határoztak meg olyan követelményeket – s társítottak hozzájuk értékelési eljárásokat – amelyekbe az eltérő tanítási anyagok és követelmények nagyrészt beleférhettek.

Margaret Thatchernek ez a kísérlete éppúgy nagy hatással volt a pedagógiai kutatókra (akik értékelési tevékenységüket jobbára a hetvenes években kezdték), mint a nyolcvanas évek oktatáskutatóira az angol helyi oktatáspolitika világa. Abban az évtizedes menetben, ahogy a német alapú, szovjet közvetítésű filozófiai (marxista) pedagógiát egy empirikus és pragmatista angol-amerikai kutatás váltotta föl, a szakértők új meg új eszközöket és eljárásokat tanultak és fedeztek föl, s ezekhez megkeresték (rendszerint föl is fedezték, meg is találták) a nekik megfelelő oktatásügyi valóságot. (A *Fordulat és reform* értelmiségi előkészítői is ehhez hasonlóan fedezték föl és csikarták ki a késői Kádár-kor gazdasági valóságából a gmk-kat és ktsz-eket, szimulálták a nyilvános érdekegyeztetéseket a már említett tervalkukkal.)

A NAT és a pedagógiai kutatók esetében a hazai helyzet – amelynek apropóján az

angol tartalmi szabályozás alkalmazhatónak tűnt és szükségesnek látszott, az iskolarendszer megbontása volt.

Az iskolarendszer Magyarországon már a hatvanas évek közepe óta bomladozott – azóta, hogy egy közgazdász csoport a munkaerő tervezésére hivatkozva a nyolc évfolyamos általános iskolát tíz évfolyamosra javasolta fölemelni (ami befolyásolta volna a középfokú oktatás addigra kialakult rendszerét). A tíz évfolyamos iskolarendszer az 1968-as gazdasági reform jellegzetes „melléktermék", amely azután mintegy évtizednyi időre meghatározta az oktatásügyről folyó vitákat, és szembeállította egymással a társadalomtudományi szakértőket az oktatásügy belső szakértőivel. A nyolcvanas években – a Kádár-rendszer gyöngülésével, a gazdasági túlélésért folytatott küzdelemben – már nem az 1968-as reform szellemisége ért el az oktatásügybe, hanem sokkal inkább a túlélésért folytatott küzdelem, az a bizonyos „maratoni reform". A politikai akarat elszállt, elszivárgott az átfogó oktatási reformok mögül, a reformra készülők az oktatásügytől az egész (politikai) reform felé fordultak. Az iskolarendszeren belül is, ennek megfelelően egyfajta önmozgás indult meg, egyfajta „alulról induló reform" (iskolakísérletek). S megindultak a viták nemcsak az általános iskola átalakításáról – amelyet az 1945-ös *fölszabadulás*, valamint az 1948–49-es *szocialista kultúrforradalom* jellegzetes termékének tartottak –, hanem a szakmunkásképzés átalakításáról is (ezt pedig „a munkásosztály utánpótlásának" tételezte a mindenkori pártvezetés). Az áttörést az egykor híres Budapest-fasori evangélikus gimnázium visszaadása szimbolizálta (1987).

A bizonytalanságban, hogy milyen is lesz hát az iskolarendszer, ha az egész rendszer ingadozik, pedagógiai kutatók egy kiemelkedő csoportja nagy vállalkozásba fogott. Olyan tantervet javasoltak – ennek a szakmai körvonalait vázolták föl –, amely akkor is érvényben lehet, ha az addigi iskolarendszer fennmarad továbbra is (8+4), s akkor is, ha más rendszerek lépnének életben (pl. 4+8), netán egyszerre többféle is (a fordulat után sokáig a favorit, nyugat-európai mintára egy 6+6 rendszer volt). S ezt a szakmai keretet, ugyancsak angol mintára, *nemzeti alaptantervnek* nevezték el. Az elnevezés, amennyire frappáns (NAT), annyira félrevezető is volt; épp beépített kétértelműsége tette azzá. Hisz a „nemzeti" itt persze nem úgy volt nemzeti, mint ahogy az akkor kibontakozó konzervatív erők értelmezték, hanem ahogy „nemzeti" volt például a Nemzeti Színház vagy a Nemzeti Múzeum, azaz abban az értelemben, hogy „országos". Tantervnek sem volt tanterv, hisz „tanterven" mindaddig egy olyan vezérfonalat értettek, ami a tananyagot évfolyamokra és tantárgyakra bontva írta elő, hosszabban vagy rövidebben (ezt egyesek aztán később sztálini tantervnek keresztelték el). Alaptanterv sem volt, hisz nem a korábban törzsanyagnak nevezett közös anyagokat írta elő vagy le, amelyeket aztán a pedagógus vagy a tantestület bizonyos százalékig bővíthetett (az 1978-as tanterv nagy vívmánya). Hanem ehelyett egyfajta keretet igyekeztek kialakítani, amelyen belül további, most már konkrétabb tanterveknek kellett (volna) elkészülniük (ún. helyi tantervek). Sőt, a „helyi" tantervek sem helyiek voltak – abban az értelemben, mint Angliában, hogy azokat a helyi intézményfönntartók írták volna elő (ez a nyolcvanas évek vitáiban Magyarországon meg sem fogalmazódott). Hanem sokkal inkább „iskolaiak", hiszen a NAT-ot a helyi viszonyokra az intézményeknek maguknak kellett (volna) alkalmazniuk.

Miért e sok kétértelműség? Kezdetben talán szándékolatlan volt, s csak abból az ügyetlenségből fakadt, ahogy akkoriban a közoktatásba importált angol fogalomkészletet magyarítottuk (még nagyobb ügyetlenségek történtek a felsőoktatásban, terheiket máig hordozzuk). Később azonban e kétértelműségeket már szándékosan hagyták meg a NAT alkotói azt várva, hogy így a NAT politikasemleges maradhat, hisz valamennyi politikai ideológia szótárában értelmezhető.

Sajnos (vagy szerencsére?) nem így történt. Elég csak azokat a helyeket végignézni, ahol a NAT első munkaváltozatait kiadták (hisz a kiadás maga is engedélyhez volt kötve a nyolcvanas években, annak nem vállalása nagyjából egyet jelentett egyfajta féllegális léttel). Nos, a NAT-ot 1990-ben egy székesfehérvári vállalati sokszorosítóban (Szövmű Vállalat) nyomtatták; az 1992-es változatot sem a minisztérium, hanem a debreceni Pedellus BT sokszorosította. 1993-ban azonban megjelent egy dokumentum – ugyancsak NAT címen –, amelyet a minisztérium egyik főosztálya (szakmai irányítási főosztály) nevesített; s majd csak 1994-től jelenik meg a következő dokumentum a Művelődési és Közoktatási Minisztérium kiadványaként. Ami utal a NAT hányatott sorsára.

E sorsot röviden az alábbiakban foglalhatjuk össze. Indulásakor a szerzők olyan dokumentumnak szánták, amely egy szétbomló oktatási rendszert tartalmilag irányíthat, s ezzel egyúttal egyben is tart. 1990–94 között ellenben a tantervi változtatások igénye erősödött föl (ki kellett iktatni a kötelező orosz nyelvtanítást, megváltoztatni a történelem, irodalomtörténet stb. tankönyvek értékeléseit, emellett sürgető szakmai szükségletként jelent meg az informatika, valamint a nyugati nyelvek tanítása, a konzervatív kormányzat jellegzetes törekvéseként pedig a hittan tanítása is). Ehhez pedig nem egy NAT tágan meghatározott kerete kellett (volna), hanem egy határozottan értékorientált, központilag meghatározott vagy legalábbis kezdeményezett, befolyásolt tanterv. Így kellett (volna) átértelmezni a NAT-ot. 1994-től kezdve viszont a NAT liberális értelmezést kapott, amely szerint csupán keretnek kellett (volna) lennie az iskolák alkotóerejének kibontakozásához, illetve – esetenként – a fönntartóval folyatott kötélhúzásához. A NAT akkori kimunkálói tehát – akik a nyolcvanas évek reformértelmiségével együtt (mint útitárs szakértők) tértek ismét vissza az oktatáspolitikába – az eredeti dokumentumot, amely egy szétbomló rendszer összefogására tett pedagógiai kísérlet volt, kezdték úgy megjeleníteni, mint egyfajta „fölszabadítás pedagógiáját".

Amiből sok baj származott. Legfőképp az, hogy a NAT – a vele kapcsolatos viták – óhatatlanul belesodródott a pártpolitika világába, mivel ellenfeleivel is ott konfrontálódott (sajtóban és parlamentben), következésképp támogatóit is ott kereste és találta meg (nemzeti konzervatívok kontra szocálliberálisok). Ez a konfrontáció meglehetősen egyértelmű volt az 1990–94 közti időszakban, amikor a NAT-viták konzervatív/liberális vonulata domborodott ki. Kétértelművé vált azonban épp akkor, amikor a nyolcvanas évek „belső szakértői" épp kormányzati közelségbe kerülhettek. Ekkor ugyanis a NAT-viták jellege sokkal inkább liberális/szocialista jelleget öltött, és magán a kormányzó koalíción belül zajlott, mint az egyik párt által dominált minisztérium harci álláspontja a kormányzati többséggel szemben.

Ennek a szakasznak a NAT-vitái – az egykori reformértelmiség jól ismert terepére visszakanyarodva – újra az iskolareformról szólt. A vitáknak ez a vonulata nem

kapott nagyobb nyilvánosságot; talán csak néhány hónapig tartott (időhatárai még föltáratlanok); és a NAT szakértőinek tulajdonképpen a teljes meghátrálásával végződött. Szólni a 6+6 iskolarendszerről szólt, a NAT egy rejtjelezett üzenetéről, amelyet az eredeti szerzők azért tettek bele a dokumentumba, hogy ezúton is dokumentálják, hogy a tartalmi szabályozás (is) képes átalakítani az iskolarendszert, méghozzá egy kívánatos, nyugat-európai modell irányában (alighanem szintén angol mintákhoz igazodva). Szocialista képviselők, amikor fölfedezték ezt a kimondott-kimondatlan szándékot, élesen reagáltak – összekapcsolva ezt is azzal a vitával, hogy a liberális oktatáspolitika javítja vagy rontja-e az esélyegyenlőséget. A vita épp csak föllángolt, aztán egyéb aktuális témák (tankönyvpiac, oktatási vállalkozások, főképp sikkasztási ügyek) magukkal sodorták. Jeleként annak, ahogy a világ megváltozott az oktatásügy „belső szakértői" körül.

A belső szakértők – akik nem a politizálást szimulálták kutatóintézeti falak közt, hanem a tantervtervezést oktatáspolitikai fórumokon – még annyira sem voltak felkészülve ezekre a politikai viharokra, mint azok a bizonyos „külső szakértők". Ők (a külsők) legalább számítottak rá, hogy viharba keverednek, sőt maguknak keresték a viharokat. A „belső szakértők" ezzel szemben az iskolák világában voltak otthon – ide próbáltak visszahúzódni, amikor a NAT körül politikai viharok törtek ki. Ezt az eltérő viselkedést az 1990-es évek új oktatáspolitikájának új föltételei között talán az életútjukkal magyarázhatjuk a legkönnyebben. Azzal, ahogy egyikük – a nyolcvanas évek oktatáspolitikai reformértelmisége – a politikai rendszerváltozásban továbbra is a központi irányítás lebontását kereste. Míg másikuk pedagógiai – nevezetesen tantervi és értékelési – gondolatainak újrafogalmazásához keresett benne politikai hátteret.

Vita az önkormányzatokról

Az imént bemutatott három produktum, illetve a hozzájuk kapcsolódó vita még az 1980-as években gyökerezett. A következő viták éppen a fordulat csúcspontján zajlottak. Szereplői a Kádár-korszakból érkeztek; bár nem mindegy, hogy annak fölívelő (1960-as évek), stagnáló (1970-es évek) vagy hanyatló (1980-as évek) szakaszából.

A vita, amelyekről itt szólunk, természetesen nem általában az önkormányzatokról folyt – nem magáról az önkormányzatiságról, amely a Kádár-korban jugoszláv elhajlásnak számított (vö. „önigazgató társadalom") –, hanem a települési önkormányzatokról. S nem is róluk általában, hanem a települések azon kötelezettségéről, amellyel a területükön élő tankötelezettek iskoláztatásáról gondoskodniuk kell. Ez az önkormányzati hatásköri törvényből (1990. LXV.) következett, amely keletkezésében megelőzte a közoktatási törvényt. Így a közoktatási törvény készítőinek kellett alkalmazkodniuk az előbbihez, s nem megfordítva.

Ez a körülmény – a közoktatási törvény előkészítésének késlekedése – hónapokig izgalomban tartotta az érte ágazati felelősséget viselőket. A törvény előkészítésére is érvényes ez, az időzítésére pedig különösen. Nem biztos, hogy az oktatáspolitika kutatói mindenben átlátták ennek fontosságát. Az oktatásügy sorsáért magukat felelősnek érző kormányzati tisztviselők, akik egyelőre jórészt a saját szervezetükkel és

szervezkedéseikkel voltak elfoglalva – minisztertől és „kabinetfőnökétől" az új funkciójú politikai államtitkárokon és helyettes államtitkárokon át az elbizonytalanodott főosztályvezetőkig és különféle rendű-rangú beosztottaikig – inkább érzékelték a veszélyt, semmint megelőzni képesek lettek volna. Az új rendszerű törvényhozásban a törvények koordinálását végső soron az újonnan megszerveződő alkotmánybíróság végezte (ha ugyan nem a miniszterelnöki hivatal). Az önkormányzati hatásköri törvénnyel történő ütközést az oktatási tárca újdonsült vezetői nem vállalhatták. A kialakuló helyzet kezelése így jobbára a szakértőkre maradt.

Pedig a helyzet – legalább is alkotmányosan – koránt sem volt új. Ezt a szereplők közül kevesen tudták az oktatási tárcánál. Magyarországon 1972, az akkori tanácstörvény óta a közoktatást a helyi, illetve a megyei tanácsok irányították, bár „intézményfönntartásról" akkor még nem beszéltek. A tanácstörvény oktatásirányítási szerkezetéről most nem szólunk. Annál is kevésbé, mert – amit gyakorta elfelejtettek a vita során, illetve nem fejtettek ki – egy második, sokkal hatékonyabb koordináló szervezet működött az oktatásügyben is, ez pedig a pártapparátus és tevékenysége volt. (Koordinációjuk azonban láthatatlan maradt, azaz nehéz volt dokumentálni – amint azt egy egykori, vitát kiváltó kutatás már az 1970-es években kimutatta, vö. Csepeli et al., 1972.)

A települési törvényhatóságok – most újra önkormányzatoknak kezdték nevezni őket, polgármesterrel, sőt jegyzővel, ami jelentős korabeli sajtófölháborodást váltott ki – az intézmény fenntartása nem lett volna annyira különös, olyan példátlan. Hogy mégis az volt, azt épp a monolit pártapparátus és irányító hatalmának eltűnése okozta. Ennek eredményeképpen most már az iskolák „a helyi hatalom kezébe" kerültek, amitől az ágazati irányítás nagyon tartott. Bár arra hivatkoztak, hogy az iskolák önállóságát féltik – valójában azonban könnyű átlátnunk, hogy a saját ágazati befolyásukat szeretnék megnyerni, illetve visszaszerezni az intézmények fölött.

Az intézmények fölötti befolyásért folytatott versengés nem volt új keletű 1990-ben; hiszen ez is egyike volt a Kádár-kor bomlási tüneteinek még a fordulat előtt. Ahogy a *Rendszerváltó viták*ban már rámutattunk: az országos pártfórumok összejátszottak a helyiekkel, hogy a megyei pártapparátusok reformellenállását kikerüljék, megtörjék (amiből a „helyi hatalom", „lokális társadalom", „térségi szemlélet" stb. fölértékelődése következtek a korabeli társadalomkutatásban). Ebbe a vonulatba illeszkedtek bele az ún. „iskolai autonómia"-törekvések, helyi tantervektől az igazgatóválasztásokig. A dokumentumok pontosabb elolvasásakor azonban kiderült, hogy ezek jobbára félreértések és félremagyarázások voltak: a helyi tanterv sohasem volt azonos az iskola által készített tantervvel, az igazgatókat pedig a tantestületek sohasem választhatták volna, legálisan legalább is nem. Mégis így maradt meg a szakmai közvélekedésben, amiből – épp az utalt szakértők, valamint a szakmai média ténykedése folytán – a téves beállítások sora következett: az új hatalom elveszi az iskolák önállóságát, megnyírbálja a tantervi szabadságot, a jegyzők és a képviselők hatalmi játékainak szolgáltatja ki az egész közoktatást.

Az önkormányzati vita – nevezzük most már így – során ezt a vélekedést erősítették föl maguk a szakértők is. Bár az újonnan kialakult ágazati irányítással többnyire szemben álltak, az „iskolaszabadságot" mind a minisztérium irányítói, mind a

szakértői csoportok egyaránt támogatták. De ebben a korban – az 1989–90-es év fordulójáról beszélünk – komolyan vehető alternatív oktatáspolitikai elgondolások még nem voltak a piacon. Kormány és ellenzéke meglepően azonos módon vélekedett az oktatásról, s nem véletlenül. Hiszen valamennyien ugyanazokon a vitákon edződtek: a Kádár-kor bomlási korának vitáin, nagyjából az 1980-as évek második felében. Az ott kialakult nézetek pedig egységben tartották az oktatásról gondolkodókat – mindaddig, ameddig erőltetett pártszempontok (pártszimpátiák) nem fordították egymással szembe a szakértői csoportokat.

Az egyik csoport tehát az iskolák nehezen megszerzett autonómiáját féltette az önkormányzati hatásköri törvénytől, a másik csoport viszont az oktatási rendszer egységességét és állami irányítását. De mindkettő egybehangzóan féltette az iskolát. Aggodalmukkal – különös módon – egybecsengett az 1990-es választások után fölálló új települési önkormányzatok aggodalma is. Ahelyett, hogy – mint várni lehetett volna – megörülnének megnövekedett hatáskörüknek, inkább ijedten szembesültek a rájuk háruló felelősségekkel. Nem lehetett őket kijelölni a közös ellenségnek, amely majd eltiporja az iskolák féltett önállóságát, vagy az oktatásügy ugyancsak féltett egységét. E közös riadalom csúcspontján rendezték meg a pesti Vigadóban az Önkormányzat és iskola című konferenciát.

Ezt a konferenciát az oktatáspolitikai szakértők kezdeményezték. Ők adták meg az alaphangját – amely, mint láttuk, a közös, ámbár más-más meggyőződésből táplálkozó aggodalom volt. Nem rajtuk múlott azonban a konferencia messzire hatoló visszhangja, sikere; hanem azon az egyszerű körülményen, hogy ebben az oktatáspolitikai játszmában sikerült nyilvános fórumot teremteniük, ahol a játszma valamennyi szereplője – mint egy klasszikus színdarabban – egyszerre fölvonulhatott. Akik a politikakutatást drámaelemzésnek fogják föl, ebben a jegyzőkönyvben gazdag anyagra lelnek. Nemcsak a szereplőket találják ugyanis meg, hanem egyúttal a mondanivalóikat is. Kár, hogy az igazi „ellenséget" a tanácskozók nem találták, hiába is tették érte tűvé a rendezvényt. Így csupán általános kijelentésekre tellett, drámaiakra nem. Szomorújátéknak nevezhetnénk inkább, bizakodó fölhangokkal.

A szakértők emlékeiben – legalább egyesekében – ma már úgy él az önkormányzati intézményfönntartás, mint a szabadság 1990-ben megvalósult egyik köre. Egy néhány évvel a megvalósulás után keletkezett kiadvány azonban minderről szinte kizárólag konfliktusosan beszél (lásd az Educatio Önkormányzatok című tematikus számát). Szerzői szerint a települési önkormányzatok hatásköri növekedése példa nélküli a „volt szovjet blokk országaiban" (Halász, 1995). Beleillik a nemzetközi oktatásirányítás decentralizálási hullámába (Wallin–Landblad–Berg, 1995), illetve az oktatásirányítás hazai fejlődésébe, amely centralizáció és decentralizáció között ingadozva halad (Nagy, P. T., 1995). Problémáinak elemzésekor érdemes visszanyúlni a körzetesítés/visszakörzetesítés közben szerzett tapasztalatokhoz (Forray, 1995). Különösen mellbevágó azonban, hogy a szerkesztőség az önkormányzati iskolafönntartás „történeti üzenetét" az „újabb konfliktushelyzetek generálásában" látja és láttatja; erre az iskolátadások konfliktusait (Pőcze Gábor), a „gazdátlan magániskolákat" (Györgyi Zoltán), valamint az irányítás munkamegosztásának problémáit (Fehérvári Anikó) hozva példaként. (Ez utóbbi tematika – a feladatmegosztás bonyolultsága a helyi okta-

táspolitikában – már az 1980-as években is vissza-visszatér az oktatáskutatói publikációkban; vö. Halász–Nagy, 1982; Darvas, 1988, stb.).

Az önkormányzati vita csúcspontját jelentő konferencia gazdag anyaga a korabeli oktatáspolitika-kutatásnak. Az oktatáspolitika korabeli „kutatói" azonban itt (is) kiléptek hűvös kommentátori szerepükből, nagyon aktív szervezőivé válva a folyamatoknak. Nemcsak belesodródtak – önmaguk keresték a cselekvés lehetőségeit. S mivel beléptek az oktatáspolitikai játszmába, természetesen állást is kellett foglalniuk. Nem volt nehéz: egyelőre egyetlen domináns álláspont jelent meg, az aggodalomé. A korabeli oktatáspolitika-kutatók ezt osztották és erősítették föl.

Vita az egyházi iskolákról

Az egyházi iskolákról – az egyházak új oktatási szerepvállalásáról – szóló viták csúcspontját hasonló konferencia jelentette, ezúttal a Békés megyei Gyulán. Ez a vita kevésbé gyökerezett a Kádár-korban; az egyházak mint intézmények fönntartói pluralitása csak a Kádár-korszak legvégén került az oktatáspolitikai viták sorába. Annál hangosabban és erőteljesebben tört ki körülöttük a vita – csaknem egy egész évtizedre uralva a sajtót és a közbeszédet (az Educatio 1992-es, valamint 2005-ös tematikus száma az egyházi oktatásról [Pusztai–Rébay, 2005] szakmai körben csaknem egyformán vitát kavart). Több mint egy évtized alatt a pozíciók szinte jottányit sem változtak. Legföljebb az érvelések váltak szakszerűbbekké, ahogy az alapjukat képező intézményrendszer konszolidálódott.

A gyulai konferencián elhangzottakat – az egyházak új iskolafenntartói szerepvállalását (korabeli kifejezéssel: „tulajdonosváltást") – közvetlenül az 1991. XXXII. törvény előzte meg a „volt egyházi ingatlanok tulajdoni helyzetének rendezéséről". A két kérdés: az egyházak „behatolása" az iskolákba, illetve az említett „tulajdonosváltás" természetesen összefonódott. S mivel az egyházak újbóli színre lépése a Kádár-kor reformvitáiban még nem szerepelt, az egyházakkal kapcsolatos oktatási viták föltorlódtak. A gyulai konferencia nem részletkérdésekel foglalkozott – amelyekben az egyes érdekcsoportok állásfoglalása markáns lehetett volna –, hanem átfogó problémával: az egyházak új szerepével a társadalomban.

A konferencia tehát nem tekinthető ugyanolyan drámai jellegűnek, mint a budapesti önkormányzati konferencia. Sem koreográfiája nem hasonlítható a pestiéhez, sem pedig a társadalmi súlya, visszhangja. Míg az önkormányzati intézményfenntartók tulajdonképpen az együttműködést keresték mind a „szakmával", mind pedig a kormányzattal – addig az egyházak eleve konfrontatív helyzetbe szorultak. A sokkal rövidebb előkészítő szakasz – amely tulajdonképp másfél-két évre tekintett vissza – nem is tette lehetővé, hogy bármely fél oldalán szakértelem, illetve szakértői csapat alakuljon ki. Emiatt a felek nem ismerték meg egymást, és alapvetően nem is kívántak együttműködni.

A konfrontáció kibontakozásakor azonban egy szakértői kör – főként oktatáskutatói fáradozások nyomán – korábbi szakmai (nem egyházi) tapasztalati alapján még szót tudott érteni egymással. Látszottak még olyan vélekedések, amelyek közös alapot szolgáltattak egy nem föltétlenül konfrontatív beszélgetéshez. Cél volt olyan vélemé-

nyek megfogalmazása, amelyek még elfogadhatóknak tűntek az „ellenfél" számára; miközben nem valóságos ellenfelek állottak egymással szemben, hanem hasonlóképp vélekedők, akik nem teljesen kötelezték el magukat annak a csoportnak, amelyet képviseltek. A gyulai konferencia drámaiságában nem hasonlítható a pestihez – de színjátéknak annál kifejezettebb volt.

A gondolatokat, amelyek oktatáspolitikai szempontból a gyulai konferenciát megalapozták, teljesebben fogja át az akkor induló folyóirat első száma (Educatio, 1992 ősz) és a rá adott válaszok. A lapszámot azonnal tollhegyre tűző kritika – ugyanannak *(Kósa László)* a tollából, aki a 2005-ös lapszám „liberális hangvételét" ismét elutasította – a problémával való kutatói foglalkozást kifogásolta. (Később ugyanazon szakértői csoport empirikus kutatásokat is végzett az egyházak társadalmi súlyáról a korabeli magyar társadalomban - minisztériumi, illetve országgyűlési fölkérésre). Egyházi vezetők is helyesbítést kértek iskoláik átadásáról ás átvételéről. 1992-ben már előrevetült az árnyéka az önkormányzati, az egyházi és a magániskolák közötti későbbi háborúskodásnak. A vitát azonban egyelőre (1992-ben) egyfajta „tudományos" hangnem uralta, amennyiben kutatásokat végezve, társadalmi nyilvánosságot használva kísérelt meg helyet találni az egyházi iskoláknak a Kádár-korszakból örökölt oktatási intézményrendszerben.

Az említett kutatások társadalmi ellenállást mutattak az iskolák egyházi reprivatizálásával szemben – közömbösségtől az aktiv elzárkózásig. A véleménykülönbségek markánsan megnyilvánultak a hitoktatás bevezetésével kapcsolatban. A megkérdezettek meghatározó köre támogatta a fakultatív hitoktatást az iskolában (egy idézett kutatás szerint csaknem 40 százalék); egy másik kör közvetve vagy közvetlenül ellenezte (összesen mintegy 17 százalék); egy harmadik pedig középutat keresett, például a Biblia-oktatás formájában. A korabeli oktatáskutatók nagyobb része az ellenzőkhöz csatlakozott, kisebb része a kompromisszumok pártjára állt. (Az adatokat idézi: Halász, 1992).

A hitoktatás vagy vallásoktatás – ami később, 1995 után az oktatás világnézeti szabadságának vitájaként élesedett ki és keseredett meg – nem ütközött valóságos ellenállásba. Vagy ha igen, inkább csak elviekben és bizonyos értelmiségi körben, nem pedig a szülői társadalom széles köreiben. Ha felerősödött, akkor ez nem utolsó sorban az oktatáspolitikában járatos szakértőknek is köszönhető volt, akik ezt a kérdést a gyakorlat kontextusából (kötelező vagy fakultatív legyen-e a hitoktatás) elvi keretek közé (állam és egyház, egyház és demokrácia stb.) tudták emelni. A gyulai konferencia két meghatározó előadása éppen ezzel a kérdéssel foglalkozott; az említett folyóiratszám egyik vezető tanulmánya ugyancsak ezt a kérdést feszegette a „nyugati" gyakorlatot a „keletivel" vetve egybe (vö. Lukács, 1992). Az igazi érdekütközések nem is ebben a tekintetben rajzolódtak ki, hanem az iskolák reprivatizálása ügyében.

A jóindulatú semlegesek – a Kádár-korból jöve ők voltak többségben – a tantervi változásokat még csak könnyen lenyelték. Az iskolák visszaadása, különösen a reprezentatívaké azonban annyi érdeket sértett, hogy itt kompromisszumokat nemigen lehetett kötni, legföljebb alkudozásra tellett. Ezekben az érdekütközésekben az oktatáspolitikával foglalkozók óvakodtak állást foglalni, ha nagyon is markáns véleményük volt (vö. például Drahos–Liskó, 1992). A kutatói kibúvókra – hogy ne kelljen

állást foglalni az egyházi iskolák reprivatizálásával kapcsolatban – számos technika kínálkozott.

A leggyakoribb, hiszen ezt már a Kádár-rendszerben begyakorolták – az esettanulmányok és folyamatelemzések voltak (lásd az idézett kiadvány *Visszaperelt iskolák* című rovatának eseteit). Egy másik technikának a nemzetközi összehasonlítás kínálkozott. Bár az iskolák és az egyházak kapcsolatainak nemzetközi összehasonlítása korántsem mutatott egységes képet – amely akár alátámaszthatta volna például Lukács (1992) nemes optimizmusát –, annyi azért kirajzolódott, hogy az egyházak szerepvállalása valami újszerű mozgás Európa keleti felén, amelyhez mégiscsak kellett (volna) újszerűen viszonyulni. Egy harmadik technikának az elméleti-történeti kontextusokba való beemelés bizonyult, amit a már említett „egyház és demokrácia" tematikától az államegyházak kialakulásának történetén át (Nagy P. T., 1992) a modernizálódó egyház jövőképéig (Drahos, 1992) jelenített meg. Mai szemmel nézve ezek a konstrukciók kezdetlegesek, néhol megmosolyogtatók, néhol egyenesen bosszantók (különösen az Educatio 2005-ös számának tényszerűségéhez viszonyítva). Ha nem sikerült is megragadni az 1990-es évek társadalmi átalakulásának megannyi dinamikus sajátosságát, arra azért alkalmasak voltak, hogy az oktatáskutatókat kiemeljék a közvetlen politikai konfrontációk kényszeréből az egyház és iskola témáját.

A gyulai konferencia ezért az egymással szóba állni akaró és tudó érdekképviselők találkozása volt. Azok, akik ezt a konferenciát szervezték, azt érezhették, hogy érdekközvetítőként járnak el. Más arcukat mutatták tehát, mint a pesti Vigadóban: nem csatlakoztak valamely táborhoz; inkább uralták és irányították a beszélgetést.

Vita a világbanki kölcsönről

1987 tavaszán világbanki delegáció jelent meg az akkori Művelődési Minisztériumban; meglehetős riadalmat okozva az ilyesmihez még nem szokott minisztériumi vezetőség körében. A küldöttség tagjait – Ralph Harbisont, az oktatásgazdaságtanból itthon is fordított Frederik Harbison fiát, valamint Julius Schweitzer projektvezetőt, mindketten a washingtoni Világbank háttérintézményének alkalmazottjai – a minisztérium vezetői, valamint szakértők fogadták. A tárgyalás (persze) tolmáccsal folyt – de nem ez volt a fő probléma. Hanem talán az, hogy egyik fél sem ismerte igazából a másikat. A világbanki küldöttség tagjai később (baráti jellegű beszélgetés során) bevallották, hogy fogalmuk sem volt a magyar oktatási rendszerről, sőt a szocialista országok mindennapi életéről sem. A művelődési minisztérium részt vevő tisztviselőinek pedig nagy meglepetést okozott (1987-et írtunk), hogy a magyar kormány a világbankhoz fordult kölcsönért.

A világbanki küldöttséget meglepte, hogy a magyarok mennyire nyitottak és együttműködésre készek voltak a kölcsönfölvétel ügyében – egy olyan kölcsön felvételében, amelyet oktatásfejlesztésre először adtak szocialista országnak. (Ez volt az oktatásfejlesztési kölcsönkihelyezések nagy korszaka a Világbank történetében, amelynek keretében ugrásszerűen megnőtt az álprivatizált felsőoktatás aránya a kölcsönvevő országokban. Ezt a szakaszt az önkritikus világbanki kiadvány zárta (vö:

World Bank, 1994). A magyar szakértők lelkesedésének oka egyrészt az újabb anyagi forrás reménye volt, ezúttal az oktatásügy (felsőoktatás) számára; másrészt pedig egy új korszak reménybeli hajnala, amelyben az oktatásügyi elszámoltatás átláthatóbbá válik, az egymással hosszú ideje viaskodó érdekcsoportok kárára s talán a kormányzat javára. Hiszen a felsőoktatási érdekcsoportok jóval hosszabb ideje, jóval láthatatlanabbul és jóval elkeseredettebben viaskodtak a mindenkor szűk erőforrásokért. Ráadásul az érdekérvényesítő képességük is jóval nagyobb volt, mint az oktatásügy más szektoraiban dolgozóké. S ha egyszer-egyszer a szakképzéssel is összefogtak – például az agráriumban –, akkor a politikai vezetés és/vagy a kormányzat szempontjából ellenállhatatlanok voltak. Vagy inkább lettek volna – ha a mindenkori hatalomnak nem sikerül megosztani és egymás ellen fordítani őket (vö. Bajomi, 1988: 31.).

Nem csoda hát, hogy egy országos kiemelésű kutatás keretében (*Felsőoktatási politikakutatások*) viszonylag könnyű volt föltárni és leírni az egymással konfrontálódott felsőoktatási érdekcsoportokat. A kutatók még járatlanok és óvatlanok voltak, amikor e kutatás első eredményeivel szembesítették a szféra néhány képviselőjét. A csúcsokig aligha érhettek el; ezek a csúcsok összenőttek a legfelső pártvezetéssel (az ELTE matematika tanszékeinek összevonása miatt a sértettek egyenesen a központi bizottság nagy hatalmú illetékeséhez fordultak). Elértek azonban a kormányzati felelősökig. Vagy akiket joggal vélhettek annak: például az említett kölcsön adminisztrálásával megbízott titkárságig és háttérintézményig (Professzorok Háza).

A *Professzorok Háza* önmagában is tanulmányozásra érdemes alakulat volt; kicsiben megtestesítette az érdekeik alapján széttöredezett, különféle koalíciókat kötő, egymással versengő felsőoktatási csoportokat. A Professzorok Háza valósággal a semmiből nőtt ki a rendszerváltozás hajnalán, és féllegitim lett és maradt egész fennállása során, akárcsak féllegitim volt és maradt a felsőoktatás egész „távirányítása". A Professzorok Háza – az egykori bentlakásos pártakadémia, korábban egyházi iskola – a szó szoros értelmében teret adott az egymással szövetkező-szembeforduló, versengő és koalícióra lépő felsőoktatási érdekszervezeteknek; azaz fórumot, „arénát", ahogy a korabeli oktatáskutatók az angol szakirodalomból elsajátították. E semleges, a felsőoktatás tényleges hierarchiáin és érdekcsoportjain kívül maradt ügynökség azonban most, a világbanki kölcsön megjelenésével és későbbi megvalósulásával (ami már a fordulat időszakára esett) az eddigiekhez képest elképzelhetetlen befolyásra – pénzre, sok pénzre, de legalábbis annak ígérvényére - tett szert.

Az egymással viaskodó érdekcsoportok felsőoktatási ideológiákat szegeztek egymással szembe (tudományos eszmények, munkaerő-piaci szükségletek, területfejlesztési kívánalmak, intézményi autonómiák stb.). Eközben a Professzorok Házában megszerveződött és egyre hatékonyabban kezdett tevékenykedni a FEFA (*Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz*).

A FEFA program története – mint ahogy a Pofesszorok Házának, sőt az egész hazai felsőoktatás-kutatásnak a története is – jórészt még megíratlan, s egy darabig valószínűleg az is marad. Ezeket s a későbbi dokumentumokat, például a CsEFT, *Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez*, bizottsági munkaváltozatait a minisztériumi levéltár egyelőre nem adja ki. Annyi azonban jól kivehető – a publikus dokumentumokból csakúgy, mint a személyes visszaemlékezésekből (csaknem százat fölsorol belőle az

említett politikakutatási zárótanulmány) –, hogy nagyjából ezen a ponton indult a hazai felsőoktatás-kutatás új szakasza. A korábbi szakaszt egyrészt oktatásszervezési problémák, másrészt makroszociológiai elemzések uralták. Az új szakaszban viszont főként felsőoktatási politikakutatás folyt. Aki ennek a nyelvét és európai (nem amerikai) kapcsolatrendszerét nem ismerte, az lemaradt, és kimaradt a fordulat után a felsőoktatási kutatásokból.

A felsőoktatás politikakutatói más szerepet töltöttek be, mint a közoktatás politikakutatói. Helyzetük is más volt. A két kutatási terület között mintegy harminc évnyi távolságot lehetett érzékelni – már ami a kutatók befolyását és elfogadottságát illette. A közoktatási politikakutatás kezdeteinél – amelyet akkor még tervezési vagy döntéselőkészítő kutatásnak hívtak (Timár János visszaemlékezéseiben az 1950-es évek végére datálja (vö. Polonyi–Timár, 2006) – az elit középiskolák vezetői és fenntartói viszonyultak úgy a szakértőkhöz, mint ahogy az 1980–90-es évek fordulóján a felsőoktatási vezetők viselkedtek a felsőoktatási kutatókkal szemben.

A felsőoktatási vezetők – „természetesen" – mindig valamennyi lényeges információt tudtak; ezért csak néhány konkrétumot kértek, de azt azonnal és napra készen. Magyarázatra, pláne kritikára nem tartottak igényt; egy háttéremberre talán, aki kisegíti őket egy hirtelen idézettel vagy egy aktuális „prezentációval". (Példa erre *A felsőktatás 2000-ig* című kollektív tanulmány.) Érdekközvetítésről szó sem lehetett. Ezen a monolit ellenálláson sikerült a FEFA-projekttel rést ütni. Pénz mindenkinek kellett; s a pénzen az előírás szerint mégiscsak meg kellett hívni és hallgatni szakértőket, még kritikusokat is. Igaz, külföldieket.

A felsőoktatást tehát a politikakutatók korántsem uralták olyan biztonsággal, mint a közoktatást. Felsőoktatást kutatni – de még irányítani is - nem bizonyult egy szakmatudományos karrier csúcsának (felsőoktatás-politika vagy politológia mint diszciplina sem létezett, és ma sem létezik). A felsőoktatás „kiszolgálása" annál inkább – különösen ha volt hol (Professzorok Háza) és volt mivel (FEFA alap) kiszolgálni a felsőoktatási érdekcsoportokat.

A szakértői csoportok játéktere azonban megnőtt, amikor „országos kiemelésű" kutatásokra hivatkozva a felsőoktatási érdekcsoportok harcainak közelébe merészkedtek. Az Achilles-sarok, amelyen a felsőoktatási politikába be lehetett hatolni, részben a felsőoktatás finanszírozása volt, részben pedig a felsőoktatás intézményi irányítása, „menedzsmentje". (a rendszerváltozás felsőoktatási politikájának egyik divatszava). A felsőoktatási politikakutatások és -kutatók számára leginkább megközelíthető csoportnak az adminisztrátorok bizonyultak. A leggyöngébb ellenállást a kis létszámú vidéki műszaki főiskolák és félfelsőfokú intézmények tanúsították.

Rejtőzködők és leleplezők

Új nyelv, új jelentések

Mint minden újonnan meghódítandó kutatási terület esetében, az oktatásügyi politikakutatások során is kialakult egy nyelvezet, amely a kutatókat és kutatásaikat megkülönböztette az elődöktől. Halász Gábor és Nagy Mária szöveggyűjteményének bevezetője szerint az oktatáskutatós „újbeszéd" kérdései: mit is értsünk „politikán", illetve „oktatáspolitikán" vagy annak kutatásán (*policy* vs. *politics*). S tovább: „a modern oktatási rendszerek komplex struktúrájú, többfunkciójú, és a társadalom különböző szféráival (alrendszereivel) többszörösen integrált rendszerek", ami még az 1970-es évek tipikus szóhasználata volt. A kutatások értelmezéséhez a szerzők által javasolt fogalmak azonban már az „újbeszéd" részei (érdekcsoportok, korporativ modell, közösségi kontroll). A *community control*-t ugyan még „lakosságinak" magyarítják a hetvenes évek szóhasználatával. De az általuk javasolt oktatáskutatási „újbeszéd" mutatja, hogy az angolszász oktatáskutatási hagyományban kialakult fogalmi rendszert készültek használni.

1982-ben a szerzők még azzal küszködtek, hogy megtalálják az angolszász hagyományú oktatáspolitika-kutatás lehetséges magyarországi terepeit. Egyelőre nem teszik világossá – talán maguk sem néznek szembe vele –, hogy az európai oktatási rendszereket nem könnyű angolszász eszközökkel elemezni. Ehhez külön keresni és találni kell olyan elemeket – például iskola és település egységét –, amelyre az angol-amerikai politikakutatások alkalmazhatók. A korai oktatáspolitika-kutatásoknak ez az egyik dilemmája.

A másik pedig a kommunikálás azokkal, akik az oktatáspolitika formálásában érdekeltek. Az 1980-as évek oktatáspolitika-kutatása általában konfliktus-orientált (érdekütközéseket és konfliktusokat tártak föl). Módszertanilag pedig esetekben és tereptanulmányokban jelennek meg, mennyiségi mutatók meghatározására, országos jelentőségű reformok előkészítésére nem vagy igen kevéssé alkalmasak. Márpedig a hazai oktatáskutatás éppen ezen edződött, ebben nőtt föl: a központi, nem pedig a helyi szervekkel folytatott párbeszédben. Az oktatáspolitika – ahogyan azt az 1960–70-es évekből tanultuk, sosem a helyi vagy területi mozgásokat jelentette; sokkal inkább az országosakat (az ún. pártpolitikát). Hogyan lehet angolszász oktatáspolitikai fogalmakat országos szintű reformkérdésekre alkalmazni Magyarországon, a Kádár-rendszer bomlásának idején? Az új nyelv kialakítói ezzel a dilemmával sokáig küszködtek: egy lényegében és történében központosított rendszer elemzését igyekeztek gazdagítani az angol-amerikai politikakutatás fogalmaival.

Táguló falak

Az 1980-as években gyökerező s a fordulat környékén kivirágzott oktatáspolitika-kutatásokból ugyanaz az élmény válik tapinthatóvá, amelyet egy korábbi korszakban Kovács András emlékezetes *Falak* című filmje sugall. Vajon hol vannak a falak? Érde-

mes tesztelni, meddig is mehetünk el. A már említett *Felsőoktatási politikakutatások* című beszámolóhoz csatolt forrásjegyzékben meghökkenve olvashatjuk Lannert Judit tanulmányát az 1980-as évek hallgatói mozgalmairól (1988), Nyírő András írásait kampányokról és a Kádár-rendszer alkonyáról (1988). Még inkább meghökkentenek a fölsorolt interjúk, többek közt Aczél Györggyel, Györgyi Kálmánnal, Hámori Csabával, Knopp Andrással, Köpeczi Bélával (akkor épp művelődési miniszter), továbbá rektorokkal és egyetemi párttitkárokkal. Az MSZMP központi bizottságának irattára is mintha megnyílt volna a kutatók előtt – legalább is a felsőoktatási politika vonatkozásában (a felsorolásban 11 KB-anyag, és több mint húsz minisztériumi bizalmas irat szerepel).

A „mindent szabad" élménye azonban már korábban is elfogta a kutatókat. Egy 1986-os kiadvány *(A tervezés és döntés anatómiája)* csöppet sem titkoltan vezet be minket a tervtárgyalások rejtőző világába, ahonnan a szerzők (Halász, Gábor, Lukács Péter és Nagy Mária) mintegy „élő tudósítást" adhatnak tárgyalásokról, érdekcsoportokról és érdekérvényesítő eszközökről. A felsőoktatási politikakutatás említett zárótanulmánya lábjegyzetben olyan értesüléseket közöl – igaz, már a fordulat után –, amelyeket megszerezni nem lett volna lehetséges egyfajta „beavatottság" nélkül.

A szakirodalomból ismerjük persze a Kádár-korszak, különösképpen pedig az Aczél-féle kultúra- és tudományirányítás sajátszerűségeit, amelynek körülményei között a vélt vagy valós szabadságok e kisebb-nagyobb körei az 1980-as években már az oktatáskutatásokban is megjelentek. Ez az életérzés fogja el az olvasót, ha mai szemmel – és mai tudásával – a Kádár-rendszer késői korszakában fogant írásokat forgatja. Az egész politikakutatás nem indulhatott volna meg az oktatásügyben, ha ez a szabadságérzet nem lengte volna át. Ha – mint korábban mindig – a „többszörösen integrált nagyrendszeren" még mindig azt értették volna, amit az 1970-es és 1960-as években jelentett: a Párt (központi pártszervek) által irányított, kormányintézmények által végrehajtott – nem egyszer kierőszakolt, bár megideologizált – elhatározásokat. Akik az 1980-as években beleakaszkodtak ebbe a többszörösen integrált (vagy annak látszó) nagyrendszerbe, keresték és megtalálták annak szereplőit, motívumaikat és mozgásterüket, tudták vagy sem, maguk is hozzájárultak nemcsak saját szabadságköreik bővítéséhez, hanem az oktatáspolitika emberközelivé tételéhez is.

Leleplezés és rejtőzködés

A „leleplezés" igyekezete a másik kézzel fogható törekvés ezekben a korai oktatáspolitikai kutatásokban. Behatolni, adatokat megismerni, elemezni őket, mindenekelőtt pedig nyilvánosságra hozni ezeket – olyan hajtóerő volt, amelyet az 1980-as évek valamennyi oktatáskutatója mind erősebben érzett; de akik „oktatáspolitikát" kutattak, azok a leginkább. Hiszen az „oktatáspolitika" formálói eleinte egész nyilvánvalóan a pártszervekben ültek, ezek pedig – minden nyilatkozatuk ellenére – lehetőleg dokumentálatlanul és láthatatlanul működtek. „Politikát" kutatni sokáig egyet jelentett magának a Pártnak a kutatásával; oktatáspolitikát kutatni a megfelelő pártszervek vizsgálatával. A leleplezés szándéka és motívuma nyilvánvaló volt és kétségtelen.

A korabeli publikációk egyik kedvelt kifejezése ezért az oktatáspolitika-kutatásban is az „anatómia". Ezen részletezést, átvilágítást, de főként és elsősorban „leleplezést" értettek, akik használták (használni kezdték és merték). Egy kéziratos „anatómia" az oktatáskutatások kudarcának bemutatására vállalkozott (az anatómia ez esetben a főszereplők név szerinti említését, a dokumentumok szó szerinti idézését is jelentette). A tervezés és döntés már említett „anatómiája" tulajdonképpen arról szól, hogy az oktatáspolitikára vonatkozó döntéseket mégsem egy szervezetben alakítják ki, hanem sokféle szereplő összjátékának az „eredője". Ahogyan egy helyütt Nagy Mária írja: „… a távlati struktúraátalakítási célok megfogalmazása bizonyos mértékig szükségessé tette az oktatási rendszerrel kapcsolatos különböző szintű és érdekeltségű… elvárások figyelmen kívül hagyását…", viszont „a működés folyamatos korrekciója, korszerűsítse éppen ezeknek az eltérő igényeknek, érdekeknek a kielégítését… igényelné" (Nagy, 1986: 237). A korabeli oktatáspolitika-kutatók ezt a fejleményt elsősorban az 1970–80-as évtized fordulójának gazdasági válságához kötik, részben joggal (hazai válságjelenségek a gazdaságban), részben nem egészen joggal (nem vették észre vagy nem nevesítették a Kádár-rendszer bomlását).

A korabeli publikációk és köznyelv másik fölkapott kifejezésévé a „piac" vált. Úgy tűnt, és nemcsak az oktatáspolitika kutatói számára, hogy a piac kifejezi mindazt, amit a bürokratikus érdekegyeztetésekből hiányoltak: az érdekegyeztetés nyilvánosságát, a felek egyenlőségét, a belépés, bekerülés nyitottságát, a szabad alkudozásokat, a felelősségvállalást. Épp ezért a korai oktatáspolitika-kutatások gyakran alkalmazták a „piac" analógiáját, amikor akár az iskolára, akár az érdekegyeztetés más – vélt vagy valóságos – területeiről gondolkodtak, beszéltek, írtak. Darvas (1986) például a szakképzésben folyó alkufolyamatokat értelmezi a piaci paradigma segítségével. Forray és Kozma (1986) tanulmányában a lakosság „a lábával szavaz", azaz kivonul a nekik bürokratikus úton felkínált iskolákból. A „piac"-nak ez a kitágított fogalma nem független az 1980-as években éledő és egyre szélesebb körben nálunk is ismertté váló neoliberális gazdaságfilozófiától; sőt annak korai társadalomkutatási megjelenéseként is értékelhetjük. De, hangsúlyozzuk, nemcsak nemzetközi divatról van szó, hanem belső hazai szükségletről is, már ami az érdekkülönbségek föltárását, leírását, sőt leküzdhetőségét jelenti. A „piac" mindenhatóságába vetett már-már gyermeki hitet az 1980-as években idelátogató külföldi (amerikai) oktatáskutatók is szóvá tették. Igazuk volt – vagy mégsem? Az állami bürokrácia alól épp hogy csak előbújó érdekegyeztetéseknek a piac mindenesetre rokonszenvesebb szinonimája lett, mint akár az „aréna", akár a már említett tervtárgyalások.

Abból a korlátozott nyilvánosságból, amely előtt és amelynek számára ezek az oktatáspolitika-kutatások készültek, egyenesen következett – mintegy színe-visszája volt – a kutatók rejtőzködése és kutatásaik rejtegetése. A sokszorosítás és terjesztés többékevésbé folyamatosan a legalitás és az illegalitás határán mozgott. A nyilvántartott, de nem publikus kutatási anyagokat tárolni kellett; megtekintésükre az engedélyt a bürokrácia alacsonyabb-magasabb szintjén adták csak meg. Hasonlóképp a sokszorosítás és terjesztés engedélyköteles és nyilvántartandó műveletek voltak, nem is szólva a külföldre készülő publikációkról. Leleplezni szabad volt és lehetett – föltéve, hogy egy „anatómia" eredményét senki vagy csak a nagyon korlátozott nyilvánosság

ismerhette meg. (Az általunk áttekintett irodalom jó része könyvészeti értelemben ma sem létezik, mivel az országban sehol sem vették nyilvántartásba őket. Szerencsére – mondhatjuk ma már –, minthogy „nyilvántartásba venni" nem jelentett jó üzenetet.)

A rejtőzésnek ez a kényszere azonban nemcsak külsődleges volt, hanem belsővé váló kényszer, egyfajta önkontroll is. A szövegek, amelyekre utólag úgy emlékeznek vissza a kezdeti oktatáspolitika kezdeti kutatói, mint revelációkra és lázítókra, bizony igencsak jól fésültre sikeredtek. A nyolcvanas évek második felében – amikor a rendszer bomlása jócskán előrehaladt, a társadalmi-gazdasági reformmunkálatok egyre merészebbekké váltak, a „távlati előrejelzések" mindinkább reformkezdeményezések formáját és arculatát öntötték – az oktatáspolitika kutatásában is megjelent például a „lakossági érdekérvényesítés" mint jelenség és mint igény. De persze nem mint politikai kezdeményezés, nem is mint javaslat – inkább mint egyfajta „spontán folyamat", amely a törvényszerűség kényszerével nyomja és formálja át az oktatásirányítást. Az iskola „érdekegyeztető fórummá" válik – állapítják meg Forray és Kozma (1986) – de milyen érdekeké? A helyi lakosság művelődéshez fűződő érdekeit kell, kellene egyeztetnie. A helyi lakosságról és művelődési érdekeiről van szó. Mint a „demokratizmus" a demokráciát, a „lakosság" a társadalmat, a „tervezés" a parlamentarizmust, az „autonómia" az önigazgatást, a „művelődés" volt hivatva rejtjelesen kifejezni azokat a tevékenységeket, amelyekhez a társadalom tagjainak joguk lett volna és/vagy vitális érdekük fűződött hozzá.

A rejtőzködésnek ez a nyelvezete nemcsak az oktatáspolitika-kutatást lengte át; az oktatáskutatók csupán eltanulták másoktól ahhoz, hogy a megfelelő fórumokon meg tudjanak jelenni. A korlátozott szabadság és a rejtőzködés – amit együttesen akár „bujkálásnak" is nevezhetnénk –, szinte valamennyi korabeli produktumot áthatotta. Minél nyilvánosabbá vált, válhatott, annál inkább. A szerkesztők szerkesztettek, az olvasók pedig megtanultak olvasni a sorok között. (Már talán azt is elfelejtették, hogy tulajdonképp a sorok közt olvasnak.)

Szimulált részvétel a politikában

A korai oktatáspolitika-kutatók többségében egyfajta politikai ambíció bujkált. Kimondva, kimondatlanul politikai részvételre törekedtek, ami persze sok különféle motivációt foglalt magában. Jelenthette egyszerűen azt, hogy megrendelőik és első olvasóik fölfigyeljenek az eredményeikre, meghallgassák őket, megvitassák a javaslataikat, hasznára lehessenek az oktatásügynek. Többségükben azonban nem voltak ilyen szerények. A személyes érvényesülés éppúgy sarkallta őket, mint a hírnév és az ismertté válás. Mindezen motívumok között a politikai befolyás növelése volt vajon a legerősebb? Az egyre erősebb ösztönzöttség arra, hogy valóságosan, tevőlegesen is beleszóljanak „a politikába", és maguk is formálhassák „a döntéseket".

Ez együtt járt „a hatalom" egyfajta misztifikálásával. A „döntéshozó" „politikaformáló", „politikacsináló" kifejezések a kezdeti oktatáspolitika-kutatások egyik visszatérő kifejezése (az oktatáspolitikával kacérkodók tulajdonképpen már az 1970-es évektől kezdve használták őket). Különböző csoportokat értettek rajta – egyszerre néha

többet is. A „helyi döntéshozók" – mint a már idézett tanulmánykötet (*A tervezés és döntés anatómiája*) tanulmányai mutatják – a tanácsigazgatási hierarchia alján állókat jelentette (akik jobbára csak az iskolából nézve hoztak valóságos oktatásügyi döntéseket). A bürokrácia magasabb lépcsőire hágva (akkor „irányítási szinteknek nevezték őket) az oktatásügy mindenütt „döntéshozókkal" működött együtt, vagy az ő befolyásuk alatt állt. A kormányzat képezte ebben a szóhasználatban a legmagasabb (országos) szintet; a minisztériumi hivatalnokokat is szokás volt „döntéshozókként" beállítani vagy megnevezni. (A pártapparátusról ilyen összefüggésben nem beszéltek.)

A döntésekben részt venni, az „oktatáspolitikát" így-úgy formálni – ez valamennyi oktatáspolitika-kutatás egyik fontos motívuma volt. S mert erre csak ritkán nyílt valóságosan lehetőség – főként a fordulat előtt, – az oktatáspolitika-kutatások mintegy a valóságos, tevőleges részvételt helyettesítették. Az „anatómiák" – amelyek a különböző döntésekről készültek, azokat minél pontosabban végigkísérve, szinte önmagukért beszéltek. Hogy ki mikor mit tett vagy mondott – ezt dokumentálni, hát még megítélni – már igencsak közel állott egy (képzeletbeli) részvételhez.

Ennél fontosabb fórumok is adódtak azonban e korai korszak oktatáspolitika-kutatásaihoz: a már említett viták és különböző rendű-rangú megbeszélések, „háttérbeszélgetések". Az ezeken való részvétel már nemcsak képzeletben állott közel a „politikaformáláshoz", de – a Kádár-rendszer végéhez közeledve – valóságos fórumokat is képezett arra, hogy kezdő politikusok és tapasztalt oktatáspolitika-kutatók valóban formálhassák a politikát. Vagy ha a politikát közvetlenül nem is, egymás gondolkodását és diskurzusait mindenképp.

A rendszerváltozás forgatagában e „háttérbeszélgetések" szerepe fölerősödött. Egy-egy esetben csakugyan politikai lépéseket tudtak kiváltani vagy szakmai-politikai karriereket alapoztak meg, indítottak el. Más esetekben csak pótszerei maradtak a kézzel foghatóbb (oktatás)politikai cselekvéseknek. Egy-egy helyzetbe belemenve rendszerint még nem tudhatta a szakértő vagy kutató, hogyan is jön ki belőle (politizál-e vagy csak fecseg). Más esetekben – kifejezetten szakmai megbeszélések során – azért tudni lehetett, hogy a kutatók csupán gyakorlatoznak. Mint ahogy megnyilatkozásaik – szóban és írásban – valóban helyettesítették a politikai részvételt. Illetve pontosabban: számukra ez a fajta „politikai részvétel" adatott meg.

„Döntéshozónak" lenni – mint később számosan megtapasztalhatták – különben is csak kívülről nézve volt kívánatos; bent lévőként már koránt sem látszott annak. A felelőtlenség – amely a kutatói szabadsággal általában együtt jár – az irányítási nagyszervezetekben dolgozók esetében bürokratikus felelősséggé (felelősségre vonhatósággá) alakul át; a kutatásban megszokott kezdeményezés (az alulról jövő) a nagyszervezetekben edződöttek számára meg aztán egyenesen tilos. Így nem is biztos, hogy a politikai részvételnek az a formája, amellyel az 1980–90-es évek oktatáspolitika-kutatói oly szívesen kacérkodtak, csakugyan annyira jó lett volna-e. Egyesek szerint az oktatáspolitika-kutatónak éppen az a fajta részvétel adatik meg, amelyet ő egyébként csak szimulált részvételnek érez. A pálya széléről kommentálni az eseményeket – a politikai részvételnek éppen ez az a formája, amely az oktatáspolitika kutatójára van kiosztva abban a sok szereplős játékban, amelyet oktatáspolitikának nevezünk.

Oktatáskutató sorsok

Az 1980-as évek oktatáspolitika-kutatói és kutatásai azért lehettek hatásosak, mert intézményi bázisuk volt, az 1981-ben megszerveződött budapesti Oktatáskutató Intézet (részben a Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ, részben pedig az MTA Pedagógiai Kutató Csoport utóda). Az a szociológiai jellegű és alapú iskolakritika, amely Ferge Zsuzsa, később Gazsó Ferenc nevéhez fűződött (az MTA budapesti Szociológiai Kutató Intézetében, valamint a Fővárosi Pedagógiai Intézetben), és az 1970-es évek meghatározó oktatáskutatói paradigmája volt, az újonnan (számukra) szerveződött Oktatáskutatóba tevődött át. A magyarul akkor még szokatlanul hangzó „oktatáskutatás" (*Bildungsforschung*) nevet is ehhez találták ki. Az 1980-as évek folyamán az Oktatáskutató betöltötte azt a tudományos és kulturális szerepet, amelyet szervezői neki szántak: meg tudta jeleníteni a korszerű iskolakritikát, s egyben többé-kevésbé a falai között is tudta tartani.

A rendszerváltozástól kezdve azonban ezek a funkciók szükségtelenekké váltak. A belső ellenzék szerepére már nem volt többé szükség – az ellenzék nyíltan teret kapott a Parlamentben és a sajtóban –, nagy szükség lett volna azonban szakmai-tudományos háttérmunkára. Annál is inkább, mivel az új oktatásügyi kormányzat vezetői jórészt tapasztalatlanul és főleg tájékozatlanul kerültek a minisztérium vezetésébe. Magának a művelődésügyi tárcának a szerepe, jogállása is megváltozott. Eltűnt felőle az egykori Pártközpont védőernyője – a tárcának magának kellett kitalálnia és meghoznia a döntéseket. Ebben a helyzetben tanácsadókra, nem pedig kritikusokra volt/lett volna szükség.

Az egykori oktatáspolitika-kutatók is fölismerték ezt a helyzetet, sőt drámaian élték át. Munkáik át- és leértékelődését intézeti átszervezések kísérték évtizedre szóló sértődésekkel, sőt gyűlölködésekkel. Az a pártosodás, amely a magyar tudományos és kulturális elitben végbement – mint a rendszerváltó országokban általában –, az oktatáspolitika egykori kutatóit is erősen befolyásolta. Sorsaikból három jellegzetes pálya rajzolható ki.

A politikus

Az egykori oktatáspolitika-kutatók egyik pályája a politikába vezetett. Az oktatáspolitika kutatása amúgy is egyfajta politizálás volt; most néhányan úgy érezték, hogy valóban rajtuk a sor. A politizálás nem (föltétlenül) jelentett pártpolitizálást – bár a rendszerváltozás turbulens hónapjaiban, vagy akár egy-két évig is, majdnem biztosan jelentette a részvételt pártszervezésű gyűléseken. A politizálás azt mindenesetre jelentette, hogy az illető hosszabb-rövidebb időre elhagyta a kutatói pályát, vagy olyan megbizatásokat kapott és fogadott el, amelyekhez egyik vagy másik párt aktív támogatása kellett (pártszakértő).

Az Oktatáskutató a fordulat oktatáspolitikusainak legnagyobb kibocsátójává vált. Ez gyakran magas állami-kormányzati beosztásokat jelentett. Az Antall- és később a Horn-kormány több vezető beosztású oktatásügyi tisztviselője az Oktatáskutatóból

indult, vagy azzal szoros kapcsolatot tartott. Hasonlóképp kerültek politikai pozíciókba nem a kormányzat, hanem az ellenzék támogatásával (települési önkormányzatok) egykori oktatáskutatók.

A politikusi pályafutás adott pillanatban az Oktatáskutató csaknem valamennyi vezető munkatársát megkísértette. Már csak azért is, mert az Oktatáskutató kisugárzása rendezvényei és kiadványai révén jóval nagyobb volt, mint tagjainak létszáma vagy egyéni kapcsolatai. Az új budapesti főpolgármestertől az új minisztérium politikai államtitkáráig, főtanácsadójáig – sőt más, oktatásban érintett minisztériumok vezető tisztviselőiig – számosan az Oktatáskutató vonzásából kerültek ki. Így aztán érthető, hogy az Oktatáskutató nimbusza töretlen maradt akkor is, amikor már érezhető volt a funkcióvesztése. Az Oktatáskutató és az oktatáskutatósok előző évtizedes tevékenysége annyira beépült az oktatásüggyel kapcsolatos közfelfogásba és közbeszédbe, hogy a rendszerváltozás első éveiben még azok is megkeresték, akik tételesen alternatív (mondjuk, konzervatív) oktatásfilozófiát és oktatáspolitikát kívántak képviselni. *Oktatáskutatónak* kezdték nevezni magukat még azok is, akiknek az Oktatáskutató által képviselt politikakutatáshoz eredetileg közük sem volt.

Ez a kisugárzás azonban gyorsan csökkent. Amint az oktatásüggyel kapcsolatban Magyarországon is kezdtek alternatívákban gondolkodni és politizálni, az Oktatáskutató kizárólagossága elmúlt. Új intézmények szerveződtek, nem ritkán épp egykori oktatáskutatósok közreműködésével. Az Oktatáskutató hatása jórészt a liberális értelmiségre korlátozódott. A politikusok azonban, akik az egykori Oktatáskutatóból indultak, politikusi pályafutásuk során általában megőrízték oktatáskutatós múltjuk egyik vagy másik vonását; vagy legalább is emlékeztek rá.

A szakértő

A politikusi pályafutás azonban – különösen a hosszabb távú – csak keveseknek adatott meg. A többség oktatáskutatós pályán maradt akkor is, amikor a kritikai politikakutatásra – rejtőző ellenzéki pozícióból – többé már nem volt sem szükség, sem lehetőség. A rendszerváltozás előrehaladtával egyre nagyobb lett a feszültség azok között, akik fölismerték ezt a helyzetváltozást, s azok között, akik nem akarták fölismerni.. S ez előbb-utóbb szakadásokhoz vezetett. Az első szakadás mindjárt a rendszerváltozáskor bekövetkezett. Az intézetet az új kormányzat megszüntette, alapjain valódi háttérintézetet szervezett. Vezetőinek jelszava továbbra is az volt, hogy „mi politikában gondolkodunk" – de ez nem kritikai politikakutatást jelentett többé, hanem a kormányzati tevékenységek kiszolgálását, „*meghátterezését*". A második szakadás volt azonban a lényegibb: az oktatáspolitika kutatóinak fiatalabb és dinamikusabb köre élt a „piacosodás" lehetőségével, és vélt-valós szakértelmével új oktatási tanácsadó szervezeteket épített.

Szakértés és tanácsadás: kritika helyett sokkal inkább erre lett most már szükség, illetve fizetőképes kereslet. Mindig is voltak az oktatáspolitika kutatói között, akik együttműködőbbek voltak a mindenkori oktatásügyi kormányzattal (a központi pártszervekkel, a megyei tanácsszervekkel). Ennyi tapasztalat azonban még nem volt elég

ahhoz, hogy az egykori kritikusokból egyszerre szakértők és tanácsadók váljanak. Az oktatáspolitika egykori kutatói nem ismerték eléggé és nem is akarták elfogadni azokat a függelmi viszonyokat, amelyek között a kormányzati szakértők általában dolgoznak; még kevésbé ismerték azokat a „piaci" viszonyokat, amelyek között szakértői megrendeléseket lehetett szerezni. Az egykori oktatáspolitika-kutatásra támaszkodva nem lehetett máról-holnapra szakértői szervezetet alakítani. Ehhez ki kellett lépni az oktatáskutatós hagyományokból, át kellett lépni más, új szervezeti keretek közé.

Az egykori Oktatáskutatóból kormányzati és „független" szakértők egyaránt kiemelkedtek. A kormányzati szakértők legismertebb produktumai az 1996–2006 között megjelent közoktatási jelentések kiemelkedő kötetei; valóban mintaszerűen szervezett és irányított munka eredményei ezek a kötetek, ahogyan azt a nemzetközi sztenderdek (ír minta) alapján várni lehetett és szervezni kellett (*Jelentés a magyar közoktatásról*). Ez a kiemelkedő szakértői munka már valóban messze volt az egykor kritikai oktatáspolitika-kutatástól. még ha szerzői és szerkesztői oktatáskutatósokként indultak is el pályájukon. Oktatáskutatós hagyományként mégis magukkal vitték a tudományos szakszerűséget (egykor ezzel próbálták megvédeni magukat a tudósok a politika beavatkozásaival szemben); az esetek és részletek tanulmányozásának fontosságát (az oktatáspolitika-kutatások egyik újítása a makroszociológiai oktatáskutatással szemben); a „rendszerben gondolkodást" (ami az 1970-es évek visszhangja maradt a hazai oktatáspolitika-kutatásban). Hozzátették az erős és egyre tényszerűbb nemzetközi tájékozódást (amit már elkezdtek az oktatáspolitika-kutatások elején) és a szakértői semlegességet. Ezek ötvözetéből kiemelkedő munkák születhettek.

A szakértői pálya másik ága, a független szakértők – vagyis azok, akik megrendelésre dolgoztak, vállalkozásba szerveződtek, a „piacról" éltek – szintén magukkal vitték oktatáskutatós múltjukat. Nemcsak kapcsolataikban, amelyek persze szintén igen fontosak voltak, különösen pályájuk elején. Oktatáskutatós múltjuk meghatározta szakértéseik és tanácsadásaik arculatát: a szakértőként a tudomány nevében nyilatkoztak, szakmai legitimációjukat tudományos fokozattal erősítették. Ez a tudomány, nem is rejtetten, épp az „oktatáspolitika" – azaz annak a tudománya, hogy lehet és kell az irányítás különböző szintjein befolyásolni az oktatásügyet. Ez a szakértői kör azonosult egyértelműen az oktatáspolitika-kutatással, nevében is vállalva és hordozva azt a funkcionalista oktatáspolitika-kutatást, amely már és még „eladható".

A kutató

A hajdani iskolakritikusok maradék kisebbsége számára még mindig ott volt a kutatói (tudósi) pálya. Különösen azoknak, akik eleve erre készültek, és csak becsöppentek az Oktatáskutatóba, eltanulva az 1970–80-as társadalomtudományi nyelvezeteket (makroszociológia, politológia). Ők nemcsak azért ragaszkodtak az egykori Oktatáskutatóhoz, mert egyszerűen megszokták, életformájukká vált. Hanem főként azért, amit az intézeti lét nyújtani tudott: információkat és ezek áramlását, korlátozott szabadságot, azaz a „kutatói létet", amely a Kádár-rendszerben magas társadalmi presztízsű volt.

A rendszerváltozástól kezdve érezhették azonban, hogy kutatóintézeteiknek bealkonyult. Az MTA intézeteinek sorsa is megpecsételődött: vagy sikerült az Akadémián kívüli anyagi forrásokhoz jutniuk – vagy éppúgy keresniük kellett „piaci megrendeléseket", ahogyan ezt a „független szakértők" tették. Az egyre fogyatkozó kormányzati érdeklődés lassan elvette a nyilvánosságot előlük, a politikusoknak és a médiának tartva fönn azt. Az egyre fogyatkozó mecenatúra pedig egyre lehetetlenebbé tette a megszokott intézeti keretek fönntartását (könyvtár, nyomda, kiadványok, helyiségek). Az 1990-es évek előrehaladtával minden társadalomtudományban növekedett a fölismerés, hogy a felsőoktatás erősödik meg, az abból kirekesztett kutatás pedig, ha csak nem K+F jellegű, kimúlásra van ítélve. *Ezért a kutatói pályáknak szinte törvényszerűen a felsőoktatás felé kellett fordulniuk.*

Itt azonban a kutatók újabb akadályokba ütköztek. A felsőoktatás – bár az 1990-es években látványosan növekedni kezdett, és expanziója mintegy másfél évtizedig szinte töretlenül tartott – már rég kialakította a saját, nagyon is merev szabályait. Kívülről bekerülni csaknem lehetetlennek látszott. Ha mégis, akkor csak az MTA közreműködésével, amennyiben akadémiai fokozatokat kellett (kellett volna) szerezni, akadémiai fórumokon szerepelni, publikálni. Az Akadémia viszont – ahogy az egész hazai (társadalom-)tudományosság –, diszciplinákba szerveződött. Olyan diszciplina, hogy *oktatáspolitika-kutatás* nincs. (Egységesen elfogadott neve sincs e tudományterületnek. Egyesek *OktPol Café*-t szerveznek, mások, mint most mi is, az „oktatáspolitológia" elnevezéssel kísérleteznek). Mintegy évtizedes virágzása során az oktatáspolitika-kutatás nem tudott diszciplinárisan megszerveződni, akadémiai elfogadottságot szerezni. Ez pedig csaknem kizárta a felsőoktatásban való érvényesülést.

A kutatói vénájú oktatáskutatósok – akik egykor tevékenységüket részben vagy egészben oktatáspolitika-kutatásnak könyvelték el – nem tehettek egyebet: más diszciplinák után néztek. Többféle is adódott – hisz oktatáskutatóként mindig interdiszciplinárisan foglalkoztak az oktatásüggyel -: szociológia, történelem, statisztika, komparatisztika, társadalomföldrajz, pszichológia, közgazdaságtan és (természetesen), a politikatudományok. Mégis általában a neveléstudományoknál kötöttek ki, már csak annak felsőoktatáson belüli elterjedtsége miatt is. Így az egykori oktatáspolitika-kutatások átszivárogtak a tanár- és pedagógusképzésbe. Részben kutatói szemléletként és módszerként, részben pedig a (nem egészen közeli) múlt pedagógiatörténetének egyik mozzanataként.

*

A pillanat elmúlt, a rendszerváltozás mára történelem. Aki személyesen átélte, annak életre szóló emlék; aki kutatja, annak történelem. Minden történelemmel így van ez, akár a tágabb közösség szintjére emelkedik, akár megmarad a kis közösségek szintjén. Annak azonban, aki oktatáspolitikáról és oktatáskutatásról ír, a rendszerváltozás nem csak emlék és nem is csak történelem. Hanem olyan élmény, amely átformálja a tudományos világlátását.

A Kádár-korszakban, amikor lefojtottan éltünk, és a világ csak lassan változott körülöttünk (bármit hittünk is róla), szívesen beszéltünk folyamatokról. Ezek a fo-

lyamatok – szinte a természeti törvények mintájára – lassan, de kikerülhetetlenül hatnak. És bármit tesz vagy mond is a politikus és a politika, előbb vagy utóbb, rejtetten vagy nyilvánvalóan megváltoztatja a világot. A népesedési folyamatokat, a települések fejlődését, az ipari „forradalmat" és a globális természeti változásokat szoktuk szívesen fölhozni példának. De hogy témánknál – az oktatáspolitikánál és az oktatáskutatásnál – maradjunk: az iskola világát átalakító társadalmi és gazdasági folyamatokra gondolhatunk, amelyek nehezen bár, de ugyancsak kikerülhetetlenül átalakítják az oktatásügyet és az iskolát. A társadalmi mobilitás, a települések szerkezete és hierarchiája, a lakosság iskolázottsága és igényei, de mindenekelőtt az oktatásügyi expanzió olyan társadalmi-gazdasági folyamatoknak látszottak, amelyek lassan, de biztosan erodálják majd a „szocialista nevelő iskolát" és ideológiáját, a makarenkói pedagógiát.

Aki a rendszerváltozás pillanatát megélte, többé nem tudja már így látni a politikát és az oktatást. Nem folyamatokat lát maga körül, hanem folytonos változásokat; sőt nem is egyszerűen változásokat, hanem folytonos átalakulást. Ráadásul ezek az átalakulások nem ritkán alapvetők, megrendítők, jövőbe mutatók, leleplezők, drámaiak. Mintha színházban járnánk – még pedig formabontóban –, ahol mi magunk is részt vennénk az előadás alakításában.

Ennek következtében a politika sem egyszerűen „képződmény" vagy „folyamat", amelyet nyugodtan hátradőlve és merengve „elemezni" lehet, vagy éppen megjósolni a jövendőjét. Ehelyett olyan drámára hasonlít, amelybe a nézőteret is bevonják; ahol színészek jelennek meg a színpadon, sőt ellenfelek a porondon, az arénában, hogy összemérjék az erejüket. E küzdelmek nyílt végűek – eredményük bármi lehet (legfeljebb az esélyek egyenlőtlenek). A pillanat élményével az emlékünkben a politika sokkal kevésbé alkotás és sokkal inkább tett; sokkal kevésbé történik, és sokkal inkább csinálódik, csináljuk. A politika lényege sokkal inkább az akarat, mint a józan számítás, sokkal inkább az elszánás, semmint a tervezés. A politika kutatója a látszólag józan számítás mélyén is az akaratot keresheti, és a tervezésből, a szakértői előkészítésekből az elszánást hiányolhatja. A pillanat élményének hatása alatt a társadalomkutatást – benne az oktatáskutatást is persze – hajlamosak vagyunk összekapcsolni (néha egyenesen össze is téveszteni) a megcsinálással, amelynek a kutatás csupán az előkészítő szakasza, és amelynek sajátos, a tudományétól különböző logikája van.

A politikát sokszereplős játszmának látjuk, amely az egyes játékosok – egyének, közösségek, társadalmi csoportok – autonóm elhatározásai és fölismert érdekei szerint alakul. Ezt a fölismerést még a Kádár-rendszerből hoztuk magunkkal, igaz, a végórákból. A játszma résztvevői között rendszerint vannak, akik szeretnék kisajátítani maguknak a politikát – a hivatásos politikusok mindig is hajlottak rá, ahogy a kormányzatok is hajlottak és hajlanak a szakpolitikák kisajátítására. Bármennyire nagyhangúak is azonban a kijelentéseik, ettől még a politika sokszereplős marad. Legföljebb a többi szereplő láthatatlan és játszik „rejtett játékokat". Például a „lábával szavaz", ahogy az 1980-as években az elköltöző, más iskolát választó lakosság tette, és ahogy a mindenkori lakosság teszi a mindenkori kormányzatok idején, ha azok erőszakosak. A hallgató nem jár előadásra, a tanulók nem olvassák el a leckét, a tanár nem készül – sorolhatnánk. A látens politizálás sokszor hatékonyabb, mint a nyilvános, és mindig nehezebben lepleződik le, mint azok, akik egymagukban akarnak politizálni.

A pillanat emlékének befolyása alatt az (oktatás)politika vizsgálatában is sokkal inkább hajlunk a művészi megismerésre, semmint a logikai eljárásokra. A diskurzuselemzést, narratívakutatást vagy a műelemzést mint megközelítési módot eredményes eszköznek, ideillőbb szemléletmódnak tartjuk, mint a statisztikai elemzéseket. Úgy, mint ebben a fejezetben, amelyben modellek, funkciók, mechanizmusok és folyamatok helyett inkább beszéltünk felvonásokról, szereplőkről, aktusokról, attitűdökről, sorsokról, expozícióról, drámai csúcspontról. A pillanatról tehát, amelyet megfogni és rögzíteni próbáltunk oktatáspolitikában és oktatáskutatásban. Ezért is kérdeztük, kié a rendszerváltozás, hogy a figyelmet azokra irányítsuk, akik a rendszerváltozást – benne az oktatáspolitikát és az oktatáskutatást – csináltak.

2. Kié az iskola?

A kisvárosi középiskolában nem indul gimnáziumi osztály. Nem volt ugyanis elég jelentkezőjük. Akik jelentkeztek – hatan vagy nyolcan –, azok nem voltak elegen ahhoz, hogy gimnáziumi osztályt indíthasson az iskola; nem szólva arról, hogy mennyire lettek volna alkalmasak gimnáziumi képzésre. A város közvéleménye – értve rajta elsősorban az önkormányzati képviselőket – fölhördült. Hiszen az iskolát 1953-ban, felsőbb utasításra és segítséggel alapították, és azóta a gimnáziumi képzés folyamatos. Nem csak az önkormányzati képviselők – *beleértve a polgármestert* – járt oda, hanem a k-i értelmiség és a helyi középosztály meghatározó része is. De az iskola végzettjeivel nem csak K-ban találkozhatunk. *„Alumnusainak" köre jóval tágabb: megtalálhatók Budapesttől Szegedig sokfelé, mégpedig sokféle pozicióban. Van köztük főmérnök, egyetemi tanár, kormánytisztviselő.*

Az önkormányzati ülésen, amelyen ezt a rossz hírt a polgármester bejelentette, először a találgatás, a gyanúsítgatás és az egymásra mutogatás kezdődött meg. Egyesek egymást hibáztatták, mások a polgármestert. Volt, aki egészen a rendszerváltozásig elment, mert ott kezdődtek a bajok (azaz K. mint város egész lejtmenete). Amikor belefáradtak az egymásra és a körülményekre mutogatásba, kikötöttek ott, hogy igazából az igazgató a hibás. Miért nem szólt idejében? Miért hagyta magára az iskolát? Miért nem aktivizálta tanártársait vagy a szülőket? A helyi vállalkozókat? A múzeumot? A plébániát? A vádaskodás kellős közepén megjelent a meghívott igazgató, és – a jegyzőkönyv szerint – keserű fölszólalásában ezt mondta: „Dehát ti kértetek föl, ti bíztatok meg!"

*Ami néhány évvel azelőtt történt, és igaz is volt. Abban az időben, amikor a települési (városi) önkormányzatokon divatszerűen söpört végig az oktatási és kulturális intézmények összevonása. K-ban – akár csak más helyütt – összevonták a bölcsődét a szakképzővel és a múzeumot az iskolákkal és óvodákkal (aminek a múzeum p*éldául még örült is: lett rész*tvevője a múzeumpedagógiának). Az iskolaigazgatók kevésbé örültek; annál kevésbé, mennél rangosabbnak tartották az iskolájukat. Legkevésbé azok a középiskolai igazgatók örültek, akik gimnáziumi képzést is folytattak. Vagy nem értettek a szakképzéshez, sőt esetleg le is nézték; vagy pedig a középiskolai képzéshez nem értettek, és féltek is tőle.*

K-ban ez az utóbbi történt. Más vállalkozó nem lévén, a szakképző igazgatója lett az összevont középfokú intézmény vezetője. A keze alatt részben szakképzés folyt („No, de milyen? Bezzeg a traktorosképzés megbukott! Kinek kell ma már ennyi kőműves, növénytermesztő?"), részben gimnáziumi képzés. Abba meg már messze nem a legjobbak jártak, mint K. fénykorában egykor, azaz a Kádár-korszakban. Hisz a jobbak elvándoroltak, vagy hagyományosan Sz-re, vagy egyenesen a megyeszékhelyre. Vagy legtöbben egyszerűen a szomszédos város középiskolájába. S nem csak diákok – *lassan már tanárok is.*

Az igazgató kétségbeesett kitörése („Ti neveztetek ki…") után csillapodott az önkormányzati hangulat. Megindult az ötletelés, hogy mit lehetne és mit is kellene tenni. A legelrugaszkodottabb ötletekkel a K-ból elszármazott értelmiségiek hozakodtak elő: lehetne latin tagozatot (specializációt) indítani, hiszen szükség van latinul tudó levéltárosokra… Vagy idegen nyelvi tagozatot. A helyi lelkész, aki egyházi óvodát működtet, szerette volna a pedagógiai fakultációt, amiből perspektívában óvodapedagógus is kinőhet. Legjózanabb még a polgármester volt, mert ő nem csak sporttagozatot javasolt, hanem mindjárt területet is ajánlott az iskola közelében gyakorlótérnek. Utólag, amikor mindezt elmesélte, még racionálisabb és még őszintébb volt. „Kellene még hat-nyolc gyerek, aki ide akar jönni gimnáziumba" – gondolkodott hangosan. (Azzal a létszámmal már lehetett volna indítani gimnáziumi tagozatot.) „Miért nem megyünk ide (sorolta)? Vagy oda? Esetleg meggyőzni őket, hogy jöjjenek?" Persze, nem mentek. Ő se. Bár, becsületére legyen mondva, még mindig ő tette a legtöbbet.

Mire a „megyei KLIK" – vagyis az a tankerületi igazgató, aki a szakképzés fenntartásával volt megbízva a megyében – kiérkezett (a helyi tévé is közvetítette), addigra patthelyzet alakult ki. Utólag ő is csak morfondirozott: „Legalább egy rendes szakközépiskolai képzést megszervezhettek volna. Hisz ott vannak a középiskolai tanárok…" De már nem voltak ott. Egyre többen kérezkedtek át a szomszéd középiskolába, egykori és reménybeli helyi tanítványaikkal együtt.

A előző fejezet a pillanatról szólt. A rendszerváltozás pillanatáról, amely – mint a fölröppenő rakéta fénye – hirtelen bevilágította a társadalmat, a politikát, az oktatást. Ennek a fejezetnek a tárgya az, ami politikában és oktatáskutatásban utána következett. A pillanat fényében hirtelen kellett cselekedni – ami azon is múlt, mennyire voltunk fölkészülve politikában és oktatásban a cselekvésre. Azok, akik azt a pillanatot már felnőtt fejjel élték át, sokat készültek rá. Ezért olyasmiket tettek, amiket a Kádár-rendszerben előre kigondoltak, hogy tenni fognak. Politikában, oktatásban, kutatásban egyaránt.

Ma (2016) már tudjuk, hogy sokszor eltalálták, mit kellene tenni, sokszor viszont nem. Így is, úgy is megváltozott körülöttünk a világ. A kristálytiszta elvekből politikai alkuk, a történelminek szánt alkotásokból szánalmasnak tűnő próbálkozások, a hirtelen támadt bátorságból gyöngécske próbálkozások lettek. Néhányat közülük bemutatunk ebben a fejezetben. Először a nagy várakozásokat, amelyeket az 1980-as években támasztottunk az oktatásügy jövőjével szemben (a kor modorában, a „távlati tervezés" eredményeit fölhasználva, azokra hivatkozva). Valamint azt is, hogy e nagy várakozásokból az 1990-es évek végére mi talált telibe.

Ahogy a kilencvenes években láttuk

Az oktatásügyi expanziókat – ami világjelenség – tanulmányozva arra a meggyőződésre juthatunk, hogy a tömegesedés nem (oktatás)politikai akaratok függvénye, hanem a kormányok elhatározásától függetlenül, akár azok ellenére is megindulhat.

Ezért a tömeges méretek az oktatásügyben mintegy a társadalmak „kihívásai", amelyekre a kormányoknak – így vagy úgy – válaszolniuk kell. A modern kor oktatásügyének története leírható e kihívások és válaszok szembeállításával. A kilencvenes évek oktatáspolitikáját mérlegelve, e kihívást és a rá adott (adható) választ kíséreljük meg egybevetni. Azt kérdezzük, *vajon jól érzékeli-e a kormányzat a tömegesedés nyomását – méreteit, irányát, természetét –, s hogy vajon helyesen reagál-e rá.*

Visszapillantás

A kormányzatok szívesen tüntetik föl az expanziót saját eredményüknek. A valóság azonban az, hogy kormányzati oktatáspolitika nem gerjeszti az expanziót, legföljebb megpróbál válaszolni rá. Az expanzió hosszú távú folyamatok eredője, amely meglehetős biztonsággal számítható előre. Az oktatáspolitika történetének ismeretében pedig meglehetős biztonsággal az is megjósolható, hogyan reagál erre egy kormányzat (bármelyik). Hogy mennyire így van, azt az alábbi idézet illusztrálja (Kozma, 1983: 124–127).

> "… az évtized végére az várható, hogy a fejlesztés súlypontja a középfokú oktatásra tevődik át. Ennek részben kiszámítható demográfiai okai vannak. Ez az az időszak, amikor a hetvenes évek első nagy létszámú korosztálya elhagyja az általános iskolát, és a középfokú oktatásba lép át… A tanulók számbeli növekedésén túl reálisan számíthatunk rá, hogy az érettségi, a felsőfokú továbbtanulásra előkészítő középiskola iránt a lakosság érdeklődése a mainál is nagyobb lesz... A középfokú képzés iránti megnövekedett érdeklődés az évtized végére azt igényelné az iskolapolitikától, hogy – szervezetileg változatos formákban – a középfokú képzés választékát lehetőleg mindenki számára az ország mennél több pontján elérhetővé tegye...
>
> Az előzőekben elmondottak már átvezetnek bennünket az 1990-et követő évekbe. Talán nem tévedés úgy súlypontozni az iskolafejlesztést, hogy ekkorra a felsőfokú továbbtanulás tartalmi és szervezeti formáinak erőteljes átalakítására kerülhet majd sor. Ennek az a magyarázata, hogy ebben az időszakban kezd kilépni a középfokú oktatásból az a jelentős létszámú korosztály, amely 1974–1977 között született. Ha ehhez azt is hozzávesszük, hogy ők várhatóan nagyobb arányban fognak érettségizni, mint ma még szokásos, joggal gondolhatjuk, hogy többen akarnak majd a felsőoktatásban is továbbtanulni. Ezért még időben kellene gondolnunk a felsőoktatás szerkezeti átalakítására is ahhoz, hogy a rengeteg továbbtanuló ne okozzon társadalmi feszültséget, se pedig megoldhatatlan nehézségeket a felsőoktatás működésében.
>
> A kilencvenes évek első felére mintegy 40-60 középvárosunkban és környékén ún. művelődési városközpontok szolgálhatnák az általános művelődés, sőt a szakmai tovább- és átképzés feladatait. Elképzelhető, hogy ezekben a művelődési városközpontokban egyetemek kihelyezett tagozatai is működni fognak, illetve hogy olyan vizsgák letételére is fel lehet készülni bennük, amelyek már középfok utáni továbbtanulásnak számítanak. Erre elvileg az adná meg a lehetőséget, hogy a kiépült középfokú oktatási kapacitást már nem köti le teljes egészében a középiskolai diákság (mivel az említett 1974–77 között születettek túllépik a középiskolás életkort)."

Mi az oka, hogy a társadalmi kihívásokat és az oktatáspolitika reagálásait másfél évtizeddel előre (1983–1998) elég jó találati biztonsággal lehetett megjósolni?

Nemzetközi trendek

Az igények tömegesedésére – az oktatásügy expanziójára – már az 1950-es évek végén fölfigyelt a nemzetközi szakirodalom. Minthogy a jelenség meglehetősen váratlanul érte az elemzőket, akkoriban szokás volt „oktatásügyi robbanásról" cikkezni. Ezen az elemzők azt értették, hogy az iskolarendszerek, amelyeket elemeztek, ugrásszerűen növekedni kezdtek: mind több intézmény alakult, és ez egyre nagyobb nyomással nehezedett mind a fönntartókra és tervezőkre, mind pedig a tanárokra és igazgatókra. Az 1960–70-es évtized fordulóján számos oktatási rendszer országos nagyüzemmé változott, amelynek irányításában a gazdasági tervezés és a nagyipari üzemszervezés eljárásait kellett (kellett volna) alkalmazni.

Ez volt az „oktatásügy világválságának" kora: egy addig csak szakmai körben ismert amerikai közgazda, Philip Coombs (1968, 1985) hirtelen világszerte ismertté vált frappáns megfogalmazásaival és rendszerelméleti modelljeivel. Ennél is fontosabb azonban, hogy egyszerre világszerte ismertté és elfogadottá vált az a nézet, amelyet nemcsak Coombs képviselt, hanem vele együtt vagy tőle függetlenül sokan mások is: a világméretűvé vált oktatási rendszert tervezni kell, az oktatástervezés és fejlesztés önálló tudomány, bázisait meg kell teremteni, kutatásait elfogadtatni (McLean, 1986). Rendre születtek azok a szakértői szervezetek, amelyek kimondottan az oktatás tervezésével foglalkoztak, elsősorban a fejlődő világ országaiban. Amerikai szakértők támogatták és építették ki az oktatás makrotervezését a fejlődő világban, pedig otthon csak átmenetileg tudták ezt elfogadtatni a Kennedy–, majd a Johnson-kormánnyal. Az igazsághoz tartozik, hogy a közgazdaság tervezését Leontieftől (1977), az oktatás tervezését Sztrumilintől (1965) tanulták.

Ez volt az iskolareformok kora; a két folyamat – expanzió és reform – összefügg. Ahhoz, hogy az oktatási rendszerek befogadhassák a megnőtt tanulólétszámot, nem volt elég bővíteni, hanem meg kellett változtatni az egész iskolarendszert. Az 1970-es évtized végén fogalmazódott meg az a teória, amelyet elsősorban szociológusok képviseltek, részben épp egy technicista rendszerszemlélettel szembefordulva, és amely az oktatásban részt vevők érdekeire helyezte a hangsúlyt (Archer, 1982). Ez az elmélet részben összegezése a hetvenes évek kormányzati tapasztalatainak, részben pedig válasz arra kérdésre, hogy miért bonyolódik le az oktatási reform simán az egyik országban, és vált ki társadalmi ellenállásokat a másikban.

A világnak azon a táján, amelyen mi éltünk és élünk, nagyjából ezek a teóriák váltak ismertekké. John Meyer (1979, 1980, 1992) munkásságával csupán a jelen évtizedben találkoztunk. Pedig az oktatásügy expanziójának ő és munkatársai az igazi szakértői. Meyer kezdettől globális jelenségnek fogta föl az iskolázás tömegessé válását, és a világ valamennyi országában – gazdasági fejlettségtől és politikai rendszertől szinte függetlenül – sikerült kimutatnia. Craig (1981, 1982) például már a 19. század elejéről hozott statisztikai adatokat Észak–Európából, amelyek illusztrálták a tömegesedés természetéről megfogalmazott hipotéziseket.

Melyek ezek? Mint másutt többször is utaltunk rá, az iskolázás iránti igények növekedése egy nyújtott S-görbével ábrázolható, és három szakasza van. Az elsőt *stagnálásnak* nevezik, mert az igények az iskolázás iránt még csupán sporadikusak. A második

szakaszban az igények *ugrásszerűen növekedésnek* indulnak. Ekkor válik az iskolázás iránti igény a politikai közbeszéd tárgyává, és ekkor fogalmazódnak meg a „gyorsuló idő" elméletek is (Marx 1966). Megjósolható azonban – s a jövőkutató előrejelzésekben régóta használatos –, hogy mikor következik újabb töréspont (Besenyei, 1977; Nair, 1978). Ekkor a növekedés ismét stagnálásba fordul, csakhogy egy magasabb, ún. *telítettségi szinten*.

A logisztikus (S) görbe előrejelző értéke nem újdonság: a legkülönfélébb társadalmi magatartások változásait hasonlóképp lehet leírni velük, a divat terjedésétől az eszmék terjedéséig. Ami újdonság, az a föltételezett összefüggés a különböző iskolázás iránti igények között. Eszerint amikor az egyik iskolafokozat már elfogadottá válik a társadalomban – az alapfokú vagy a középfokú képzés általánossá vált –, akkor fordul lappangásból növekedésbe a következő fokozat iránti igény. Az igények egymást „gerjesztik", a kormányzat pedig, amely teljesíti az egyik iskolafokozat iránt növekvő társadalmi igényeket, ezzel tulajdonképpen a következő iskolafokozat expanzióját segíti elő. *Az oktatás tömegesedése csak ott és akkor megy végbe, ahol és amikor a teljes oktatási rendszert kiépítik.* Ez magyarázná az egykori „szocialista világ" lefojtott igényeit, ahol a felső középfokú (a 14 éves kor utáni) iskolarendszer, de főként a felsőoktatás a legutóbbi időkig kis befogadó képességű és szelektív maradt.

- A munkaerő-gazdászok szerint ez a folyamat az európai újjáépítéssel függött össze a második világháború után. Az újjáépítési periódusok gazdasági növekedése – ahogy például Jánossy Ferenc (1966, 1982) értelmezte – meghatározott ponton extenzívből intenzívbe fordult; azaz kevesebb munkaerőt és nyersanyagot kezdett igényelni. Az így fölöslegessé váló, elsősorban ifjúsági munkaerő számára kellett helyet csinálni az oktatási rendszerben, ez lett volna tehát az expanzió motorja. Jánossy grafikonjai tipikus logisztikus görbék, „helyreállítási periódusoknak" pedig e görbék gyorsuló szakaszát nevezte el (Tarján, 1993).

- Egy másik, ezt kiegészítő vagy ezzel vitatkozó értelmezés szerint az oktatás tömegesedésének oka a hatvanas és hetvenes évek fordulóján Európa-szerte kormányra került szociáldemokrácia, amely politikai célkitűzései közt hirdette és valósította meg az általános és egyenlő iskolázást, és ehhez „közös iskolákat" szervezett, nagyjából a mi általános iskoláinkhoz hasonlókat.

- Egy harmadik magyarázat kiegészíti ezt azzal, hogy az iskolázás iránti igények tömeges mérete és korlátlannak látszó növekedése a jóléti állam eredménye, egyfajta túltermelési válság az igények területén (a piacgazdaság teoretikusainak kedvelt érvelése). Párhuzamba állítható az energia, az egészségügy, a közlekedés, a környezet „túlfogyasztásával", s éppúgy korlátozandó, mint azok.

- Egy negyedik magyarázat mindezt megtoldja azzal, hogy az iskolázás "túlfogyasztása" a középosztályosodás tipikus velejárója, ami kontinensünket – s vele a fejlődő világ egyre nagyobb részét – a hatvanas évektől kezdve fokozódó mértékben jellemzi. A „középosztályosodás" annak a kultúrának az általánossá válását

jelenti, ami egykor a hagyományos középosztályt jellemezte. Általánossá válnak a középosztályra régebben jellemző lakásviszonyok, foglalkoztatási viszonyok, szabad időtevékenységek, létbiztonság, fogyasztási szokások s mindezzel együtt az iskolázás és képzés is.

- Egy ötödik magyarázat egyes kisebbségi csoportoknak, mindenekelőtt a nőknek az oktatásba való tömeges belépésével is magyarázzák a statisztikai tömegesedést.

A lehetséges kormányzati válaszokra már utaltunk. A világháborútól a hetvenes évekig eltelt évtizedek a kisebb-nagyobb iskolareformok kora volt; egy időben „permanens reformról" beszéltünk. Ennek az időszaknak vált jelszavává az egyenlőtlenségek elleni küzdelem. James Coleman (1966) elemzése évtizedekre hivatkozási alapul szolgált. Ez érthető is, ha meggondoljuk, hogy a tömegesedés következtében mind többen érkeztek az iskolába középosztályi háttér nélkül, amihez pedig a pedagógus szokva volt és amihez korábban egész pedagógiáját igazíthatta. Az „ünnepnapi tudás" és az „elitnevelés" mind jobban elszigetelődött, az iskolán belüli válogatás diszkreditálódott, a tehetségkutatás a társadalmi (faji, vallási) megkülönböztetés gyanújába keveredett.

Amit mindebből megörököltünk, az az oktatás viharos expanziója. Az euroatlanti térségben, amely a fejlődő világ számára is egyfajta etalonná lett, a középfokú oktatás a nyolcvanas évekre általánossá vált. A tankötelezettség a késő tizenéves korra tolódott ki (15–17 éves kor között), a szakképzés pedig előbb iskolássá alakult, azután pedig átkerült a korai tizenéves korról a késő tizenéves, majd a fiatal felnőtt korra. Az új iskolatípusról, ami ezenközben született, már volt szó, de nem említettük még a kor reménységét, az oktatástechnikát, s vele együtt a távoktatást és a felnőttképzést. A permanens nevelés számos változata a különféle szociáldemokrata-szocialista oktatáspolitikusok kezdeményezése volt: a rekurrens képzést a svéd Olof Palme kezdeményezte, a népfőiskolákat a német szociáldemokrácia tette hivatalossá, a brit Munkáspárt élethosszig tartó tanulásról, az amerikai demokraták pedig folyamatos képzésről beszéltek, amit támogatott az „affirmative action" is. S nemcsak beszéltek: ekkor jelent meg az az intézmény, amely mindmáig tulajdonképp az egyetlen megvalósult távoktatási rendszer, az angol Nyitott Egyetem.

Kormányzati válaszok

Ennyit tudtunk tehát az iskolázás iránti igények tömegesedéséről a nyolcvanas években, amelyek alapján a lehetséges kormányzati válaszokat előre megjósolhattuk. Vajon mi vált be ezekből a jóslatokból az 1990-es évekre Magyarországon?

- *A kilencvenes évek derekára látványos fordulat következett be a társadalmi igények alakulásában.* Az iskolázás iránti igények – ahogyan az elmúlt évtizedekben megismertük őket – alapvetően változtak meg. Az általános iskolások mindent elsöprő túlsúlya már a múlté, és az igények szintjén lassan a tradicionális szak-

munkásképzés is múltté vált. A kilencvenes évek derekán a szülők Magyarországon két iskolatípust kerestek gyerekeiknek: az érettségit nyújtó középiskolát és az érettségi utáni továbbtanulást. A társadalom fiatalabb része belátható időn belül látványosan magasabb iskolázottságú lesz, mint az idősebbek. *Ha az imént bemutatott trend folytatódik, akkor a 2000. év után az érettségit adó középiskolába járás általánossá, a középiskola utáni tanulás pedig Magyarországon is tömegessé válik.* Ezzel képzettségét tekintve új nemzedék lép a politikába és a kultúrába.

Az általános iskola iránti mennyiségi igények csökkenésével együtt az elmúlt években az alapfokú oktatás problémái fokozatosan háttérbe szorultak, helyette a középiskolai oktatás kérdése vált uralkodóvá. Ez mutatkozott meg abban a látens szerkezeti reformban, amelyet a kormányzat 1996 tavaszán hirdetett meg, ám az előre nem látott társadalmi és politikai fölzúdulás miatt gyorsan visszakozott. Nem a szerkezeti reformról mondott azonban le, csupán a reform meghirdetéséről. Az oktatási kormányzat szakértői köreiben megvalósulóban van a két fokozatú (6+6) iskolarendszer. S éppen azért látszik megvalósíthatónak, mert az általános iskola fokozatosan elvesztette a szakmai súlyát.

- *Az oktatáspolitika központjába az általános iskola helyett a középfokú oktatás került.* A kormányzati oktatáspolitika az általánossá tételt szorgalmazta, és arra törekedett, hogy a különbségeket (társadalmi vagy esélyegyenlőtlenségek) – fokozatosan közös középiskolázásban oldja föl. Nem akarta és nem is tudta volna azonban visszaállítani a középiskolák országos érvényű rendszerét, hanem elfogadta, sőt támogatta a négy, hat és nyolc évfolyamos középiskolákat.

- Eközben központi vizsgarendszerrel és központi tantervfejlesztéssel („NAT-implementáció") erőteljesen törekedett a középfokú oktatás általánossá és egyenlővé tételére.

Ennek látványos kísérletei voltak. Az alapvizsga mintegy félbevágta a hagyományos középiskolát; a sztenderdizált érettségi vizsga a középiskola utolsó két évfolyamát fokozatosan érettségire fölkészítő szakasszá alakította át. Arra is törekedtek, hogy az érettségi mellett ne legyen további fölvételi vizsga a felsőoktatásban; vagyis hogy a felsőoktatást valamiképp a közoktatáshoz kapcsolják.

Ez a hetvenes évek stratégiája, az a stratégia, amelyet számos európai kormányzat követett az oktatás expanziója idején. Így hát elég jól lehet látni a következményeit.

Ha egy-egy korosztálynak mintegy 70–80 százaléka középiskolába jár, akkor a középiskolák fokozatosan azt a szerepet fogják betölteni, amit negyven évvel ezelőtt az általános iskolák töltöttek be. Tanterveik – a sokszor meghirdetett helyi programok ellenére – fokozatosan egységesülni fognak, mégpedig a vizsgarendszer hatására. Tanáraik egyre közelebb kerülnek az általános iskolák tanáraihoz. Az oktatás általános része, szakasza kitolódik a 9-10. tanévre, a szakképzés pedig a 11–12. évfolyamra. Ezzel együtt a minőségi oktatás is később kezdődik, szélesebb, de talán sekélyebb tantervi alapokon. Könnyen megjósolható az is, hogy az intézményhálózatot bővíteni kell. Hiszen ha az alapellátás többé nem az általános iskolát jelenti – a maga sokat emlegetett nyolc osztályával –, hanem a középiskolát is, akkor több középiskolára lesz szükség. És akkor már csak az a kérdés, hogy az egykori általános

iskolát minősítsük át középiskolává a jövőben, vagy a szakképző intézmények fejlesztésével is megelégedhetünk, ahogy ezt az ún. „világbanki modell" szorgalmazza.

Nemzetközi tapasztalatokra hivatkoztunk az imént, amikor a tömeges középiskolázás egy valószínű forgatókönyvét vázoltuk. Méginkább hivatkozhattunk tapasztalatokra a felsőoktatásban. Ami ugyanis ott történik, az megismétli majd a középfokú oktatásban lezajlott eseményeket. Vagyis:

- a felsőoktatás bevezető szakasza tömegessé válik;
- a tömegessé váló bevezető szakasz tartalmában mind hasonlóbb lesz (pl. nyelvi és számítógépes fölkészítés);
- a szakképzés kezdetei mind későbbre tolódnak ki;
- a reformoknak a nagy egyetemek egyelőre ellenállnak, a kisebb intézmények azonban fokozatosan belekényszerülnek;
- a tanári pálya presztízse mind alacsonyabb, jövedelmei fokozatosan elszakadnak az országos és/vagy a nemzetközi színvonaltól;
- az intézményi autonómia mindinkább garancia nélkülivé válik, a követelmények sztenderdizálódnak;
- a tantervi munka központosítottá és iskolás jellegűvé lesz;
- összefoglalóan: az egyetemek a főiskolákkal és a harmadfokú képzés más intézményeivel együtt egyre inkább betagolódnak a felsőoktatás országos rendszerébe.

Oktatáspolitika: expanzív vagy restriktív?

De vajon csakugyan egy fordulat tanúi vagyunk? Ha igen, az oktatási rendszer kiterjesztése több, mint sürgető. Egy expanzív oktatáspolitika hálózatbővítéssel, beruházásokkal, fejlesztéssel jár. Így volt ez eddig mindenütt a világon, ahol ilyen stratégiát alkalmaztak. Csakhogy az expanzív oktatáspolitikák a hatvanas és hetvenes években születtek, a gazdasági föllendülés idején, növekvő állami szerepvállalás jegyében. Vajon mennyire egyezik ez egy restriktív pénzügy- és gazdaságpolitikával? Mindez úgy tűnhet, mint a tárcák harca, pedig többről van szó. A kormányzatnak 1990 óta lényegében kettőt kellene lépnie egyszerre: utolérni az oktatás nemzetközi méreteit, közben pedig az oktatástervezésről a monetáris szabályozásra térni át. Ez – elvi okokból – eddig egyetlen kormányzatnak sem sikerült. *A gazdasági csökkenés időszaka inkább a minőségi, mint a mennyiségi oktatáspolitikának kedvez.* Ez nem az újítások kora, hanem a konzerválásé. A föladat ilyenkor a minőség védelme – akár a mennyiségi növekedés feláldozásával is.

Ahogy a kétezres években láttuk

A kilencvenes évek végén a rendszerváltozás még túl közeli volt. Onnan visszapillantva a nyolcvanas évekre még úgy tűnhetett, mintha a másfél évtized (1983–1998) folyamatai töretlenül ívelnék át a rendszerváltozás nagy megrázkódtatását. Bár a gyanú – hogy egy oktatáspolitikai fordulat küszöbén állunk – már akkor is fölmerült. A kétezres években pedig beigazolódott. A kétezres évekből visszapillantva mind markánsabbnak látszottak a törések, és mindinkább ködbe vesztek a korábban sokat emlegetett „folyamatok". A rendszert – az előző, politikai rendszert, amelyet névadójáról Kádár-rendszernek nevezünk – végül sem a lassú, de kikerülhetetlen folyamatok mosták alá, hanem (mondjuk így) a nagypolitika, a világpolitika.

Az oktatáspolitika és vele az oktatáskutatás napirendjére új kérdések kerültek, amelyek korábban épp csak megfogalmazódtak. Például a kisebbségi iskolák, a felekezeti képzés vagy csatlakozásunk az Európai Unióhoz, mindazzal együtt, amit ez jelentett. Amit addig csak elképzeltünk, s amit most tapasztaltunk meg.

Kisebbségi iskolák

Hol marad Közép-Európa? Az 1990–2000. évtized fordulóján egy több szálon futó vizsgálódás-sorozatot folytattunk. (Kozma, 2005).E kutatás eredményeként a következőket állapítottuk meg a kisebbségi oktatásról:

- Közép-Európa – amelyről mint térségről most is beszélünk – tulajdonképpen nem is létezik. Pontosabban olyan földrajzi fogalom, amely aszerint változik, hogy ki használja és miért. Ezért nem számíthatunk rá, hogy van valamilyen „közép-európai" identitástudat, amely mégiscsak összeköti ennek a régiónak a lakóit egymással. (Az „európaiság" bizonyos mértékben összeköti a kontinens lakóit, tartozzanak bár „többségi" vagy „kisebbségi" közösségekhez.) Az egyetlen, ami mégis összeköt, az 1989−90-es politikai fordulat és a szabadulás a szovjet birodalom politikai befolyása alól.

- A kisebbségi oktatás nem − vagy nem csak szakmai-pedagógiai kérdés; a kisebbségi oktatáspolitika pedig nem föltétlenül állami, kormányzati oktatáspolitika. Sokkal jobban, érzékenyebben függ maguknak az érintett kisebbségeknek a törekvéseitől, mint az ún. „többségi" oktatás. Minden oktatás politikai kérdés is egyúttal – de a kisebbségi oktatás többszörösen is az.

- Európa nyugati vidékein a kisebbségek főként nyelvileg és/vagy térségileg határozzák meg magukat. Ez fölértékeli a nyelv és a kultúra ápolását, terjesztését. Európa keleti vidékein ezzel szemben a meghatározás fő eszköze a történeti tudat. A történeti tudat fontossága következtében egymással rivalizáló politikai identitások élnek egymás mellett.

- Közép-Európa kisebbségi oktatáspolitikáját alapvetően megváltoztatta a politikai fordulat. Az oktatáspolitikusok (többségiek és kisebbségiek egyaránt) még az előző rendszerekben készültek föl az (oktatás)politizálásra, és olyasmiket akartak megvalósítani, amiket az előző, elnyomó rendszerekben találtak ki. Elutasították mind a szovjet szocializmust, mind pedig a liberális gazdaságpolitika túlnövéseit. Ezek helyett középutat kerestek nemzeteik számára, ami törvényszerű nemzeti összeütközésekhez vezetett az egyes államok között és azokon belül többség és kisebbség között.

- Ebben a feszültségben a kisebbségi oktatásügy és oktatáspolitika nem csak az anyanyelv és a kultúra terjesztésének egyik fontos eszköze volt, hanem egyúttal a kisebbségi identitástudat kifejezésének az eszköze is. Az iskola nemcsak oktatott és nevelt, hanem létével és fönnállásával egyúttal kifejezte a kisebbség létezését is.

A *Kisebbségi oktatás Közép-Európában* című kötet 2005-ben jelent meg. Most megkíséreljük az azóta eltelt csaknem tíz év (a kutatások eredményeit 2005-ben tettük közzé, de persze jóval korábban készítettük el) változásait áttekinteni.

Az EU-tagság hatása. Az egyik változást az EU-tagság, illetve annak erőteljes közeledése jelentette. Az előző várakozásoktól eltérően nem egy szűkebb csoport léphetett be az EU-ba – mint azt az 1990-es években elgondolták –, hanem egyszerre a régió országainak nagyobb részét, tíz államot vettek föl 2004-ben. Ezt a tízet, bár jelentős lemaradással, de mégis követte Románia és Bulgária, legutóbb (2013 nyarán) pedig Horvátország. Az EU-tagság egyre erőteljesebben körvonalazódik a régió többi államaiban is, így például Szerbiában. Ha visszapillantunk arra a mintegy másfél-két évtizedre, amely elvezetett az első EU-tagságokig, jellegzetes, egymáshoz igen hasonló fázisokat állapíthatunk meg.

> A régió államai, amelyeket az EU az első körben (2004) fölvett, többségében újonnan alakult vagy még inkább újra alakult államok voltak, amelyek a szovjet uralom idején csak korlátozott állami életet élhettek (az ún. balti köztársaságok), vagy pedig semmilyent sem (Szlovákia és Csehország szétváltak egymástól, Csehszlovákia következésképp megszűnt létezni). A 2004-es tagfelvételből kimaradt országok állami léte hasonlóképp: vagy nem volt, vagy csak limitált formában (Ukrajna mint önálló állam nem létezett, a Balkánon pedig Jugoszlávia szétbomlott az egykori tagállamaira, sőt azután is még tovább, lásd Koszovót). Azt mondhatjuk tehát, hogy maga a rendszerváltozás volt a legfontosabb mozzanat, amely a régió országait összekötötte egymással: az a hasonló élmény és tapasztalat, hogy a fölszabadulás egyben új állami élettel, az új állami élet új társadalmi folyamatokkal kezdődik, amelyek átstrukturálják az egész társadalmat.

A rendszerváltozás ugyan elsősorban a volt szovjet birodalom tagállamaiban zajlott – köztük a mi régiónk országaiban is –, de utólag érzékelhetjük, hogy az egész kontinensre kisugárzott bár ez először még nem volt látható és nyilvánvaló. Azokban a térségekben, amelyeket az 1990–2000. évtized fordulóján vizsgáltunk, a rendszerváltozás mindenütt alapvető változásokat hozott; jóllehet egyesek, mint például a dél-ti-

roli térség nem volt a szovjet befolyás hatósugarában. A fordulat valóban megrendítette a fönnálló erőegyensúlyokat Európa-szerte, benne a kisebbségi oktatásra vonatkozó alkukat és megállapodásokat.

Az oktatásra, benne a kisebbségi oktatás korábbi rendszerére is nagy hatással volt az átstrukturálódás. Ennek legfőbb jeleként az egykor egyenszabású „általános iskolák" rendszere megbomlott; számos államban megpróbáltak visszatérni arra az oktatási rendszerre, amely a szocialista időszak előtt volt (Csehország, Magyarország). Addig régiónk oktatási rendszere – az általános iskolától a tudományos fokozatokig és címekig – jobban hasonlított egymásra, mint Európa más régióinak rendszerére, bár például a magyar rendszer a 10+-as szovjet logika helyett megőrizte az Osztrák-Magyar Monarchia 4+4+4-es logikáját. A változás azért következett be, mert állam és társadalom, a hivatalos és a nem hivatalos társadalom szervezetei valamennyien romba dőltek.

A régió országaiban az állam a rendszerváltozás során meggyöngült, részben vagy teljesen működésképtelenné vált. Ez különösen ott volt nyilvánvaló, ahol szinte a semmiből – vagy történeti gyökerekre és reminiszcenciákra hagyatkozva – új államok születtek. A párttámogatásuktól megfosztott állami igazgatás és erőszakszervezetek illegitimmé váltak (Lengyelország, Szlovákia, Magyarország), vagy még nem legitimálódtak (Ukrajna, Szerbia). Az 1990-es évek – nagyjából a 2004-es első EU-tagfelvételi hullámig – tulajdonképpen azzal telt el, hogy a régi-új államok megkísérelték visszanyerni legitimitásukat és befolyásukat a gazdasági és politikai folyamatok fölött.

Ebben a válsághelyzetben olyan közszereplők, jelszavak és gondolatok tűntek föl, amelyek még a diktatórikus korszakban érlelődtek a későbbi ellenállók és szervezeteik köreiben. Elszakadva a diktatórikus korszaktól és intézményeitől lényegében a történeti gyökerek és szervezetek (például és főként az egyházak) maradtak, amelyek segítségével legitimálni lehetett az államszervezetet. Az egyházak jelentősége és politikai befolyása régiónk valamennyi államában új erőre kelt; még akkor is, amikor már kiderült, hogy a megdöntött rendszerekkel is kooperálni kényszerültek. A történeti gyökerek újbóli fölfedezése – a számos visszatérési kísérlet a diktatórikus időszak előtti hagyományokhoz – egyenesen vezetett az újból fölfedezett nemzeti identitástudatokig.

Ennek számos jele, sőt jelképe volt, az újonnan megalkotott vagy nemzeti reminiszcenciákra visszatekintő zászlóktól, himnuszoktól és egyéb nemzeti szimbólumoktól az állami jelképként használt épületeken és intézményeken (pl. nemzeti légitársaságok) egészen az állam hivatalosnak minősített nyelvéig. A hivatalos nyelv kötelező használata – az állami intézmények törvényhozásának (alkotmányozásának) előtérbe tolódása – nem volt persze idegen a diktatórikus korszaktól sem, de kisebb kényszerrel, minthogy nem állt mögötte egy-egy új állam önmeghatározási kényszere. (És mert a szovjet és jugoszláv példa Románia kivételével egyaránt visszatartó erő volt) A rendszerváltozásokat követő nagyjából első évtizedben azonban az állami szervek újbóli megszilárdítása, egy új legitimáció keresése, kilábalás abból az összeomlásból, amelybe a párt- és állami hivatalosságok kerültek, a konfrontáció a diktatórikus szervezetek bűneivel – fölerősítette az újjáépülni akaró államok nemzeti jellegét.

E folyamatok egymással szemben haladtak. Az új állami identitások – köztük a hivatalos nyelv erőltetése, sőt kényszerítése – a régió kisebbségeinek az identitástudatát éppen így megnövelte. Az erősödő állami és más közösségi identitástudatok szinte törvényszerűen

ütköztek össze, ami – a fölszabadulás első évtizedében – nem csak szabadságot hozott a kisebbségi csoportoknak, hanem egyben újfajta kihívást is nyelvük és kultúrájuk megőrzésére, visszaállítására, vagy éppenséggel újra alkotására.

A helyzet törvényszerűen összeütközésbe hozta a térség újjá formálódó, újszülött,vagy éppen megújulni akaró államszervezeteit (a hivatalosokat). Az új belső erők – újjá alakult pártok, választások, parlamentarizmus – eredményesen használták föl kisebbségeik nemzeti identitáskeresését, hogy kijátsszák a „kisebbségi kártyát". A föllángoló nemzteti identitások aztán bevonták az egyes kisebbségek anyanemzeteit is az identitásharcba, ami mind erősebb nemzeti-nemzetiségi konfliktusba torkollott.

Régiónk kisebbségi oktatását a viharos kilencvenes évtizedben kellett – kellett volna – újraépíteni. Érthető, ha ezek után a kisebbségi oktatás nem maradt többé az állami oktatás egy részének belső, szakmai ügye, hanem égető politikai kérdéssé vált. A józan, szakmai hangok és érvek eltűntével a többségi és kisebbségi iskolák megléte vagy nem léte, fönntarthatósága, működtethetősége bekerült a viharos nagypolitikába, és ott az állami lét egyik szimbólumává vált.

Ennek a folyamatnak vetett – mondhatjuk, váratlanul sikeresen – véget az EU-tagság. Az EU-tagság azt jelentette, hogy akiket fölvettek, azoknak az új állami léte ismét legitimálódott, most már nem Moszkva, hanem Brüsszel révén. Az EU kormányzatokkal tárgyalt, kétséget sem hagyva afelől, hogy ezek a kormányok már ismét legitimek, nem pedig egyszerűen a diktatórikus múlt túlélései. Az EU-hoz rajtuk keresztül lehet eljutni, nem pedig őket megkerülve, netán a lerombolásukon keresztül. Mindez a kisebbségi oktatásokban is új helyzetet teremtett. Egy régebbi állapot tért vissza, amelyben a kisebbségi oktatás, ha forrásokhoz és állami elfogadottsághoz akart jutni, be kellett tagolódjék az újra legitimálódó közép-európai államok szervezeteibe.

A Bologna-folyamat hatása. A másik változás – ami részben következett az új EU-tagságból, részben pedig együtt járt vele – az ún. Bologna-folyamat volt.

A „Bologna-folyamat" – az EU egyik ambiciózus, ha nem a legambiciózusabb oktatási projektje – az EU-ba való belépés oktatásügyi és oktatáspolitikai hatását akarta fölerősíteni és kiteljesíteni, legalább is a felsőoktatásban, ennek révén pedig az oktatásügy teljes vertikumában. Többféle terve és szándéka is volt. Így például az, hogy kezdeményezze a felsőoktatási hallgatók mobilitását, visszaállítsa egy képzelt európai múlt egyetemeit, ahová és ahonnan professzorok és tudósok vándorolnak egy életen át. Vagy hogy olyan európai diplomákat állítson elő, amelyeket Európa-szerte föl lehet mutatni, használni és továbbtanulásra fölhasználni.

A Bologna-folyamat tervezőit és mozgatóit azonban más, gyakorlatiasabb szándékok is vezették. Az egyik egy olyan védővám megalkotása Európa körül, amely nehezíti, sőt lehetetlenné is teszi az Európán kívülről érkező (felső)oktatási vállalkozásokat, így Európában helyzetbe hozva a nagy egyetemeket és őrizve az európai tudományosságot a világméretű tudományos-technikai versenyben. Egy másik, ugyancsak igen gyakorlatias cél – még ha fennen nem hirdették is – a külföldi, elsősorban ázsiai hallgatók Európába vonzása volt ahelyett, hogy pl. az Egyesült Államok egyetemeire mentek volna. Ezt a célkitűzést volt hivatva támogatni egy valamiképpen egységesített szerkezetű oktatás (az ún. két ciklusos rendszer).

A Bologna-folyamat dokumentumai (Kozma–Rébay, 2008) – az egyetlen többékevésbé hiteles forrás, amelynek segítségével az akció utólag tanulmányozható – azért jellegzetesek, mert segítettek az részt vevő kormányokat mind ellenzékeik, mind támogatói, mind pedig egymás előtt elfogadtatni. Ha egy kormányt elfogadtak és szívesen láttak a folyamat részt vevői között, akkor ez azt jelentette, hogy elfogadott az EU-ban. S ha valaki – szervezet, intézmény, személy – kimaradt e folyamatból, az azzal az ódiummal járhatott, hogy az EU hivatalai és döntéshozói számára szinte nem is létezik (legalábbis az oktatás szempontjából.) Ezért is történt, hogy a kormányzatok – esetleg megkerülve, esetleg bekapcsolva parlamentjeiket is, olyan változtatásokat kezdeményeztek az oktatásügyben, amilyeneket talán már fontolgattak, de a Bologna-folyamatra hivatkozva tudtak és mertek csak intézményeikkel elfogadtatni.

E kormányzati kísérletek számos helyen mások és mások – bár követik persze a globális trendeket. A legfontosabb probléma, amellyel régiónk kormányzatai birkóztak, az ellentmondás volt egy európai vízió (az „európai egyetem", a maga nemzetköziségében) és a törekvés, hogy az oktatásügyet újonnan született nemzetállamuk szimbólumává és segítőjévé tegyék. Szabadulva az évtizedes alárendeltségből, amellyel a szovjet érdekszférába tartozás járt, a régió új nemzetállamai minél gyorsabban szerették volna kiépíteni (felső)oktatásukat, amely – amennyire ésszerűen csak lehet – különbözzék mind a diktatúra korszakától, mind pedig a szomszéd országokétól. Ez a politikailag logikus törekvés ütközött most össze az európaizálódással, amelyet a Bologna-folyamat jelképezett és képviselt.

A Bologna-folyamatot kezdeményezői – s mögöttük az EU adminisztrációja – mára befejezettnek deklarálták. Nem abban az értelemben, mintha elérte volna a célját – de abban az értelemben mindenesetre, hogy kezdeményezői és titkársága már nem hozakodnak elő sem új kezdeményezésekkel, sem új fölmérésekkel és összehasonlításokkal. A részt vevő kormányok számára sem az EU-csatlakozás előszobája többé. Annál is kevésbé, mivel az egykor a folyamatba belépők jelentős része – Közép-Európa peremén – mára már csatlakozott. Örökségének fontos része azonban áthagyományozódott és áthagyományozódik, s ez az állami oktatás megerősödése Közép-Európa-szerte. Ami szempontunkból azért fontos, mert az állami oktatás rendszerébe csak nehezen fér bele – ha belefér egyáltalán – az a kisebbségi oktatás, amely az 1990 körüli fordulattal újjászerveződött.

Kisebbségi oktatás válaszúton. 2005-ös könyvünk egy olyan időszakról szólt, amelyben a kisebbségi oktatás újra magára találva megerősödött.

> Ezt tükrözte az elnevezés is, amelyet a szerkesztő a bevezető tanulmányban így fogalmazott meg: kisebbségi oktatáson *„a kisebbségekre irányuló oktatás helyett a kisebbségek által szervezett oktatást értettük; vagyis olyan oktatást, amely nem elsősorban felülről és kívülről jön, hanem belülről és alulról"*. (Kozma, 2005: 7.) Másutt pedig: *„…a kisebbségi oktatást alapvetően nem a pedagógiai és nem is az intézményszervezési kérdések határozzák meg, hanem az ott élő kisebbségek érdekérvényesítése."* (I.m. 169.).

A kisebbségi oktatás kérdését kiemeltük a szűkebben értett szakmai-pedagógiai megismerés köréből, és bele/visszahelyeztük egy kutatási szempontból rendkívül ter-

mékeny közegbe: a közösségek politikai világába. Így számos olyan kérdést sikerült megfogalmaznunk – s néhányat meg is válaszolnunk –, amelyeket egyébként hiába kerestünk, s amelyekre ennek következtében válaszokat sem remélhettünk.

- Az egyik ezek közül az a föltűnő helyzet, hogy bár Európa a kisebbségek hazája, valamint a mai értelemben vett iskola szülőanyja, a kisebbségi oktatásról az oktatásstatisztikákban alig lehet érdemleges információkat találni. (Nem ez az egyetlen kifogásunk az ún. hivatalos vagy állami statisztikákkal szemben. Hasonlóan kevés adatot találunk – ha találunk egyáltalán – az ún. társadalmi indikátorok jelentős részéről is. Lásd erről: Erdei, 2011) A kisebbségi lét érdemleges információi – beleértve mindenekelőtt az oktatást – egészen másutt keresendők: a nyelvoktatási, a szabad időről szóló, a nem kormányzati stb. adatközlésekben. Legtermékenyebbnek a nyelvekkel, nyelvoktatással foglalkozó statisztikák bizonyultak.

- Ha a kisebbségi oktatást nem mint az állami oktatásügy valamely jellegzetes részét vagy tevékenységi formáját fogjuk föl, akkor a közösségi tanulás, civil társadalom, a társadalmi változások és az emberi jogok rendkívül gazdag területére érkeztünk el. A kisebbségi oktatás ebben a megközelítésben a közösségi önszerveződés jellegzetes formája; olyasmi, ami a közösség létének, életképességének, valamint a közösségek önszerveződésének egyik érzékeny mutatója. Ebben a megközelítésben a kisebbségi oktatás úgy értelmezendő, mint valamely helyi társadalom aktivitása, mint a civil társadalmak vagy éppen ezek elitjeinek egyik jól körülhatárolható területe.

- Bár ezt az értelmezést az idézett kutatásunkban alapvetőnek tartottuk – és tartjuk ma is –, az elmúlt csaknem egy évtized változásai kimutatták a korlátait is. Ha egyszerűen önszerveződésről volna szó, miért nem fér bele a kisebbségi oktatáspolitika az önszerveződésbe? Miért ragaszkodtak és ragaszkodnak a kisebbségi oktatáspolitikusok görcsösen ahhoz, hogy oktatásuk állami elismerést nyerjen? És miért tart sokkal tovább a kisebbségi oktatás állami elismerése, mint egy kulturális fesztiválé vagy egy foklór-gyűjteményé?

A válasz ezekre a kérdésekre az oktatás, az iskola kétarcúságában rejlik – ami a nevelésszociológia számára persze már régóta evidencia.

Az iskola egyfelől az őt környező társadalom függvénye. Hiszen oda a tanulók a helyi társadalomból járnak, magukkal víve a helyi társadalom magatartásmintáit, értékeit és normáit. Ugyancsak a helyi társadalmi kötődést erősítik a tanárok, akik helyben laknak, sőt – különösen az önkormányzati fenntartású iskolák esetében – a helyi társadalom politikai befolyását is közvetítik, vagy épp a helyi politizálás tényezői maguk is. Ez és még további tényezők (mint például az intézményfenntartás, az iskolák ún. látens funkciói) egy-egy iskolát sok szállal fűznek a helyben őt körülvevő közösséghez. Ez azonban csupán féligazság maradna, ha nem vennénk figyelembe, hogy az iskola egyben egy állami rendszer része is. Ez a rendszer határozza meg működését, céljait, biztosítja finanszírozását (általában nagyobb részben), és gondoskodik az isko-

la törvényesítéséről az oktatás rendszerében. Az iskolának ún. „manifeszt" funkciói vannak: olyan célok és föladatok, amelyeket egy-egy ország oktatási rendszere szab meg a számára, s amitől az iskola többé válik mint az egyszerű nyelvtanfolyam, szakmai képzés vagy hagyományőrző mozgalom.

Az EU-csatlakozások és a Bologna-folyamat óta már jobban tudjuk, hogy – minden centralizáló vagy decentralizáló hullám ellenére – az iskolának ez a kétarcúsága játszik fontos szerepet. Az iskola közösségi fönntartása – az, hogy oda járnak a gyerekek és a kisebbséghez tartozó szülők tudatosan is választhatják ezt az iskolát – jelenti a közösséghez kapcsoló szálat. Az iskola állami elismerése, a beillesztés az állam oktatási rendszerébe pedig egyúttal azt is jelenti, hogy a kisebbség, amely az iskolát használja (fönntartja, üzemelteti), legálisan létezik, politikailag elfogadott, állami identitása van.

Az 1990-es rendszerváltozások sorozatában ez az állami kontroll gyöngült meg; és a legitimitását veszített államhatalom mellett a kisebbségi oktatás újraszerveződése indult meg.

> Ez az a mozgalom – többek között –, amely nem csak a közép-európai régióban szerveződött, hanem kisugárzott a kontinens valamennyi kisebbségére, mintegy fölrázva őket abból az álomból, amelybe az államukkal kötött korábbi kompromisszumok miatt kerültek. Nem az iskola (főiskola) volt az egyetlen civil mozgalom, amely a rendszerváltozások környékén a közép-európai régióban kivirágzott. Mint már mondtuk, megújultak az önkormányzati, az egyházi, a vállalkozói stb. mozgalmak is, mindaz, ami egy civil társadalom kompetenciájába tartozik. Az iskola azonban nyilvánvalóan a legkézzelfoghatóbb jele volt és maradt annak, hogy a helybeli lakosság, a civil társadalom életképes.

A 2005-ös kutatásban ezeket a kisebbségi ébredéseket próbáltuk leírni, amikor a kisebbségi oktatást tekintettük át. Meghökkenve tapasztalhattuk, milyen szorosan kötődik a helyi-területi politizálás egy-egy intézményhez; hogy az intézmények létrehozása vagy újjászervezése mennyire fontos célja az élni akarásnak. A kisebbségi oktatás létrehozása, megszervezése és életben tartása a rendszerváltozásokat követő évtizedben régiószerte a kisebbségi politizálás kitüntetett terepévé vált. A kilencvenes években – amikor a korábbi államapparátusok permanens legitimitáshiányban szenvedtek – a kisebbségi oktatás mindenütt előretört. Különös, tanulságos, sőt mintaszerű szervezkedéseit figyelhettük meg az említett kutatás során.

Az azóta eltelt évtized jellegzetes változást hozott a kisebbségi oktatás szerveződésében, elfogadottságában és legitimitásában. A már említett térségeket és az egykori intézményeket ismét végigjárva (Kozma–Pataki, 2011) jellegzetes eltolódásokra figyelhettünk föl.

- A kisebbségi oktatás megszerveződése a kilencvenes években egyfajta „kegyelmi pillanatnak" tűnik a 2010-es évekből visszapillantva. Nem csak abban az értelemben, hogy hirtelen rés nyílt egy ajtón, amely mindaddig zárva volt, és sokan nem is álmodhatták, hogy valaha kinyílik (ezt már az eredeti kutatás során is érzékeltük). Hanem abban az értelemben is, hogy az addig lefojtott politikai akaratok és politizálási szándékok most egyszerre – egy történelmi pillanatig – az oktatás megteremtésére összpontosultak. Napjaink kisebbségi politikusai – a

kisebbségi politizálók többsége – rendszerint az iskolák, főiskolák megszervezésével kezdte, hogy aztán, ha alkalom nyílt rá, politikusi pályafutását tágabb horizonton folytathassa. Az egyszerre fölszabaduló politikusi szándékok és akaratok emelték naggyá a kisebbségi oktatást a kilencvenes években. E politikai akaratok és szándékok mára fokozatosan kihúzódtak a kisebbségi oktatás mögül. A kisebbségi oktatás napjainkban a megkezdett utat járja – de már nem kelti azt a politikai izgalmat, amelyet a rendszerváltás környékén keltett.

- Az EU-csatlakozás legitimálta, a Bologna-folyamat pedig megerősítette az egyes államok oktatási kormányzatát. Minthogy az EU a nemzeti kisebbségekkel mint közösségekkel nem foglalkozik, az EU-csatlakozás nem hozott lényeges változást a kisebbségi oktatás kérdésében, sőt inkább visszaszorította a kisebbségi oktatás sokszínűségét az állami keretek közé. Ez fejeződött ki markánsan a Bologna-folyamatban is, ami különösen érzékenyen érintette a kisebbségi felsőoktatási intézményeket. Ezek az intézmények választ elé kerültek. Vagy elfogadták a Bologna-folyamat által kezdeményezett egységesülést és fokozatosan beilleszkedtek a mindenkori állami (felső)oktatás rendszerébe. Vagy pedig kimaradtak belőle, hogy megőrizzék közösségi kötődésüket és helyi elfogadottságukat, szakmailag a kredit-traszferálást az anyaaországban.

E változások közepette a közép-európai térséget is elérte az EU országainak demográfiai apálya: a demográfiai előrejelzések a következő két évtizedre Európában mintegy 150 milliós népességhiányt mutatnak (Malloy, 2011). Ebben a demográfiai apályban a kisebbségi oktatást többé már nem elsősorban a politikai elnyomás és az emberi jogok esetleges hiánya – a közösségi jogok el nem ismerése – fenyegeti, hanem egyszerűen a gyerekhiány.

Ahhoz, hogy a kisebbségi oktatás nehezen kivívott pozíciói megmaradjanak – a kisebbségi intézmények ne zárjanak be –, új erőforrásokat kell fölkutatni. Így válik fokozatosan a közép-európai régióban is az immigráció már a közeljövő kihívása. Ennek az immigrációnak az egyik alternatívája lehet a roma/cigány népesség. A 2010-es évtized kisebbségi oktatásának igazi kihívása az, hogyan sikerül a roma népességet integrálni a közép-európai társadalmakba – mint többségi vagy mint kisebbségi csoportot; s ha kisebbségi csoportként, vajon önálló kisebbségként jelenik majd meg, vagy egy történetileg vele élő, „őslakos" kisebbségi társadalom tagjaként.

Felekezeti oktatás

Az 1980-as évek még azt az állapotot tükrözik, amelyben a felekezeti oktatás az állami oktatási rendszerek egyfajta alternatívájaként jelent meg. Az 1989–90-es fordulatot követő néhány esztendő „kegyelmi korszak" volt; akkor olyan dolgok történtek, amelyek sem előtte, sem utána nem történtek meg a felekezeti oktatásban. A 2000-ik esztendőhöz közeledve a világ megint átrendeződött. Az Európai Unióba való belépésekkel – az EU kibővülésével – a felekezeti iskolák új erőtérbe kerültek Európa-szerte.

Az államosított oktatás alternatívái. Majdnem mindegy, milyen szerepet tulajdonítottak tetteiknek és törekvéseiknek az intézményalapítók. A felekezeti oktatás igazi szerepe – tehát az, amit anélkül is betöltött, hogy kiírták volna rá – a 20. század Európájában lényegében az volt, hogy *az állami oktatás alternatíváját tudta fölmutatni.*

Ez igazi európai dilemma volt. Abban az értelemben legalábbis, hogy az oktatás állami dominanciája eredetileg európai fejlemény. A kontinentális Európa országaira jellemző, valamint azokra a harmadik világbeli országokra, amelyekben európai mintára szervezték meg, főként a gyarmatosítás során, az oktatást. Ezekre az oktatási rendszerekre az a jellemző, hogy az állami akarat az oktatási rendszereken keresztül érvényesült; az oktatási rendszerek az állami öntudatot testesítették meg, a nemzeti identitást sugározták.

Ez a helyzet a korábbi abszolutizmusokból, valamint a 18. századi felvilágosodásból következett. Az erős dinasztikus akaratok az infrastruktúra fejlesztésében is érvényesültek; például Mária Terézia sziléziai barokk templomaiban (a kötelező, vagy legalább is ajánlott monarchikus minta) és a hadmérnökei által szervezett lakosságtelepítésekben és település-tervezésben (sakktábla települések). Hasonlóképpen az oktatásban, amelyet a kontinentális Európában szintén dinasztikus akaratok szerveztek rendszerré, mégpedig a felvilágosodás eszméinek a hatására, nem ritkán egyes filozófusainak a támogatásával. A „felvilágosult abszolutizmus" teremtette meg az állami oktatási rendszerek első mintáit.

A kontinentális Európa állami oktatási rendszerei a 19–20. század folyamán kitermelték a maguk alternatíváit is; azokat az alternatívákat (és „alternatívokat"), akik elégedetlenek voltak az oktatás ilyen mérvű államosításával. Az alternatívok sokszor az atlanti világra – Nagy-Britanniára és Amerikára – tekintettek, ahol nem volt felvilágosult abszolutizmus, erős állam, következésképp központilag szervezett oktatás sem alakult ki. (Eötvös József például angol-amerikai mintára gondolta el a helyi iskolaszékeket híres népoktatási törvényében, 1868.) A 20. század reformpedagógiája és a hozzá kapcsolódó reformmozgalmak mind alternatívát kínáltak az állami oktatással szemben: központi tantervek és tankönyvek helyett *a gyermek szükségleteiből* igyekeztek fölépíteni a maguk didaktikáját (vö. Nagy, 1926).

Az első világháború körüli időszakban ezek a reformmozgalmak Európa-szerte elterjedtek, sőt a tengeren túlra is eljutottak (l. Dewey kísérleti iskoláját Chicagóban, valamint a *pragmatikus pedagógia* térhódítását különösen az 1929–33-as világválság után). A reformpedagógia azonban igazán a közép-európai iskolaügyet rendítette meg. Németországban akkora hatása volt, hogy hagyományaira és alternatíváira ma is rendszeresen visszanyúlnak; sőt a pedagógiai kutatások egyik fő irányává vált a német egyesítés után, a keletnémet pedagógia hatékony alternatíváit és a német progresszió előzményeit keresve.

Észak-Európában az állami oktatás alternatíváit inkább azok a népi mozgalmak jelentették, amelyek révén új intézmények születtek: a „második esély" iskolái, a *népfőiskolák*. Ezeket a „dolgozók esti gimnáziumait" (ez a „népfőiskola" helyes fordítása) a dán evangélikus lelkész, Grundtvig nem csak saját belátásából kezdte szervezni; egész családja vonzódott az orosz narodnyik mozgalmakhoz. Az észak-európai népfőiskolák nem egyszerűen a fönnálló dán iskola alternatíváit jelentették – amelyről Andersen is szomorúan mesél –, hanem az oktatási rendszer alternatíváját, s ezen keresztül a társadalmi rendszer alternatíváját (a másik, népszerűbb alternatíva az Amerikába történő kivándorlás volt). Az állami oktatásnak

ez az alternatívája alapozta meg nemcsak a mai népfőiskolai mozgalmakat, hanem az egész felnőttoktatást – úgy, ahogyan azt a népművelők és tehetséggondozók értették hazánkban (tehetségkutatás) vagy a harmadik világban (Illich, 1968, Freire, 1971).

Állam és oktatási rendszer szélsőséges összefonódását a kontinentális Európa totális államai valósították meg az 1930-as évektől kezdve Németországban, Olaszországban, Spanyolországban, Portugáliában, és a rendszerváltozásig nyúló érvénnyel a Szovjetunióban. Ezekben a politikai rendszerekben a pártállam nem egyszerűen megszervezte és fönntartotta az oktatást – kötelezővé téve az iskolába járást és államivá téve a pedagógiát –, hanem az oktatást a maga egészében a diktatúrák egyik eszközévé formálta.

Ennek a mindent maga alá gyűrő pártállami iskolának – belső ellenzékeitől eltekintve – egyetlen alternatívája maradt: az *egyházi oktatás*. Ez különösen Dél-Európa katolikus országaiban vált láthatóvá, ahol a római egyháznak sikerült – bár sokszor számottevő kompromisszumok árán – megőriznie az egyházi oktatás autonómiáját. Ebben a harcban a felekezeti oktatás mellett érvelők – a 16. századi reformátorok és a 18. századi felvilágosultak utólagos fejcsóválása közepette – a családok jogát hangoztatták gyermekeik oktatásához, a kisközösségi értékek elsőbbségét az államilag diktált ideológiákkal szemben, a helyi intézmények fontosságát a bürokratikus állami szervezetekkel szemben, a transzcendens értékeket a pártállami akaratokkal szemben. *Az egyházi oktatás igazi alternatív oktatássá vált;* nemcsak Dél-Európában, hanem annak kulturális meghosszabbításaként Dél-Amerikában. (Nem véletlen, hogy az imént fölsorolt alternatívok, Paolo Freire, Ivan Illich egyházi támogatással, teológiai köntösben kezdték hirdetni a felszabadítás pedagógiáját vagy a társadalom iskolátlanítását.)

A közösség, amint mozgásba lendül. Az 1989–90-es demokratikus fordulat nemcsak Közép-Európát rendítette meg, hanem *megváltoztatták a világ addigi rendjét.* Ezt a változást éltük meg mi itt Közép-Európában rendszerváltozásként.

A rendszerváltozások „kegyelmi pillanata" – a „kairosz", ahogy a német-amerikai vallásfilozófus, Tillich (1958) emlegette – nagyjából 1988 végétől körülbelül 1994-ig tartott (rendszerenként és országonként némileg máskor, különösen ha a romániai forradalmat vagy a szerbiai háborút vesszük). Ez a kegyelmi pillanat – mint a történelem más különös pillanata – mintegy sűrítve mutatta föl a lehetőségeket. És ami fő, számos civil kezdeményezés indult el akkor; olyanok, amelyeket sokan sokáig dédelgettek már előtte is análkül, hogy kilátásuk lett volna a megvalósításhoz. Ez a civil kezdeményezés – *a közösség, amint mozgásba lendül* –, tette a korszakot valóban emlékezetessé. (Lásd erről részletesebben e könyv 1. fejezetét.)

Egy kutatásban, amelyet a kelet-közép-európai kisebbségi intézmények körében végeztünk, különös hasonlóságokra figyeltünk föl. A meglátogatott intézmények történeteit hallgatva – valóságos „születéstörténetek" voltak, egyik-másik mondai elemeket hordozott. Azt figyeltük meg, hogy *kisebbségi akaratok, egyházi kezdeményezések, helyi politikai törekvések és alternatív pedagógiák szinte szétválaszthatatlanul fonódtak össze.* Egyfelől nyilvánvalóan egyházi kezdeményezésekről volt szó. Hiszen az egyház – különösen Közép- és Kelet-Európa általunk vizsgált felében – az egyetlen szerve-

zet volt, amely, lehet, korrumpálódva, lehet, az elnyomó rendszerekkel összefonódva, de megmaradt egy új politika szervezeti hátteréül. (Ugyanez történt a nácizmusból és a világháborúból kilábaló német egyházakkal). Azok, akik az új politikai porondra léptek, gyakran egyházi támogatással tehették, esetleg maguk is egyházi pozíciót foglaltak el, vagy az egyház nyújtott iskolázást, képzést, munkát, menedéket nekik. Az egyházak épületeiben nyíltak az első kisebbségi iskolák; az egyházak szervezték a kisebbségi közösségek politikai és kulturális életét. *Az egyházak mint kulturális és politikai szervező erő léptek ki az új életbe.*

Az egyházi oktatás társadalmi lendületét azonban gyakran maga a kisebbségi lét okozta. Nem egyszerűen egy új vallásosság megjelenéséről volt szó – talán persze arról is –, hanem a korábban elnyomott és évtizedekig kielégítetlen kisebbségi igényről saját oktatásra és saját iskolákra. Ez a kisebbségi dinamizmus emelte-vitte a megnyíló egyházi intézményeket az alapfoktól egészen a felsőoktatásig. Az egyházi megújulás mögött évtizedekig kielégítetlen kisebbségi autonómiavágy húzódott; a nemzeti kisebbségeké, a társadalmi kisebbségeké. Olyan társadalmi csoportok megújulási vágya, amelyek a korábbi rendszerekben jogfosztottan éltek, kisebbségi létbe kényszerültek.

Az egyházi iskolák, a felekezeti oktatás azonban nemcsak kisebbségi törekvéseket kanalizált. *Gyűjtőhelyévé vált azoknak a lokális és regionális törekvéseknek is*, amelyeket a korábbi évtizedek erőszakos centralizálása Közép- és Kelet-Európában visszaszorított. (Már az 1980–as évek társadalomkutatásaiból kiolvasható volt, hogy új lokális elit készülődik a helyi közéletbe; hol művelődésnek, hol műemléki védelemnek, hol helytörténetnek álcázva törtekvéseit. Később pártalakulatok is formálódtak belőlük, amint számos más országban is. E *rendszerváltó pártok* virágzása és hanyatlása is a történelmi pillanattal, azzal a bizonyos „kairosszal" fonódott össze.). Az egyházak és a felekezeti oktatás nem egyszerűen politizálni kezdett tehát, amint azt számosan és oly súlyosan elítélték. Nem hitéletnek és istentiszteleti alkalmaknak álcázott politikai szervezkedést hajtottak végre „a papok". Sokkal inkább *a politizálni kezdő civilek találták meg az egyházakat törekvéseik intézményi alapjául, szervezeti keretéül és társadalmi színteréül.*

Az újjászerveződő egyházi oktatás mellett ebben az időben olyan alternatív törekvések jelentek meg, amelyeknek máig ható üzenetük van. Erre a vitatkozó felek – miközben az egyházi iskolavisszaadásokkal voltak elfoglalva – alig figyeltek föl. Megkezdődött *a helyi iskolák egyfajta közösségi kisajátítása* az ún. ökumenikus iskolák formájában. Történetük máig leíratlan, bár egyesek változó formában még ma is itt élnek velünk. Az ideológiai felszabadulás légkörében egyes iskolakörzetekben a szülök „kisajátították" az iskolát úgy, ahogy a pedagógiai gondolkodók egyike-másika (például a már említettek) álmodozott róla. Maguk akarták irányítani, megszabva, vagy legalább is sugallva a tanítás fő üzenetét (vallásos üzenet laikus formákban), a szervezeti formákat, a tevékenységek rendszerét, az időkereteket. Itt alternatív pedagógia jelent meg vallási köntösben, mutatva, hogy a felekezeti oktatás hogyan válhat a civil kezdeményezések és az alternatív pedagógiák színterévé.

Ezek a mozgalmak az iskolák felekezetiesítésével értek véget: azzal, hogy a laikus iskolákat egyik vagy másik egyháznak ajánlották föl a fönntartásukra törvényileg kötelezett önkormányzatok. Ahogyan a laikus vallásoktatás vagy bibliatanulmányozás

sem nyert polgárjogot a hivatalos egyházi ellenállás miatt, úgy került a „történelem süllyesztőjébe" az ökumenikus iskola-mozgalom. Emléke mégis velünk marad. Arra figyelmeztet bennünket, hogy *a felekezeti oktatás korántsem csak az, aminek hivatalosan látszik*. Funkciói sokkal többrétűbbek: közösségi törekvéseket, helyi akaratokat, regionális politizálást foglal magában, indíthat útjára – amint az egykori egyházi iskolaalapítók egyikének-másikának a későbbi politikai pályafutásában ez látványossá is vált.

Európai Unió: egy új erőtér. A 2000. év első évtizede hozta meg a belépést az Európai Unióba a közép- és kelet-európai államok számára. Vannak teoretikusok, akik szerint ez a lépés volt a rendszerváltozások egész értelme. Belépés és betagolódás a „nemzetközi struktúrákba" – ez valóban csak az 1989–90-es fordulat óta és miatt vált lehetségessé. És az is kétségtelen, hogy azokat az útkereséseket és próbálkozásokat, amelyek az 1990-es éveket jellemezték, az EU-ba tagolódás végleg lezárta. A „kairosz" – az a bizonyos történelmi pillanat – nagyjából az első rendszerváltó kormányok bukásával lezárult. Emléke azonban még velünk maradt; azzal az új politikus nemzedékkel, amely a rendszerváltók örökébe lépve már a konszolidálódást segítette elő. Tetteik ugyan már nem rendszerváltók voltak, de a jelszavaik, a szimbólumaik még igen. Ők készítették elő az EU-csatlakozást.

Az egyik változást a posztszocialista országok új európai uniós tagsága jelenti. Az uniós tagság véget vetett annak, hogy az újonnan visszanyert szabadság jegyében a politika szereplői megkérdőjelezzék kormányaik legitimitását. Az Európai Unió legtöbb fórumán a kormányok képviselik a tagországokat; ezzel az átalakuló országok sokszor ingatag kormányzatai EU-s legitimitást nyertek. A nemzetközi bürokrácia szűkíti azoknak a terét, akik az 1990-es évek civil kezdeményezéseivel saját honi bürokráciájukat próbálták gyöngíteni. Az alulról jövő szervezkedések helyére az iskolaügyben is a kormányzati vagy EU-s törekvések szorgalmazása és támogatása lépett.

A felekezeti oktatásügy a 2000. év után sajátos erőtérbe került. Önállóságát és alternatívitását nemcsak, sőt egyre kevésbé a posztszocialista kormányzatokkal szemben kell, megvédenie, megállapodásokat kötve és alkukat betartatva velük. A Brüsszeli Bizottság beavatkozási kísérletei a felekezeti oktatáspolitikára nézve is növekvő kísértés és veszély. Melyik világi oktatás alternatíváját kellene megjelenítse a felekezeti iskola? Legyen a felekezeti oktatásügy nemzetközibb, mint a nemzeti kormányzatok oktatásügye, amelyet sok esetben fogságban tartanak szélsőséges pártpolitikai erők? De ha nemzetközibb, akkor épp azoknak a törekvéseit támogatja (pl. EU), akik az oktatásügyet kivennék a nemzeti hatáskörből, hogy nemzetközi ellenőrzés alá vonják. Forduljon vissza az alapokhoz – adjon nagyobb autonómiát az egyes iskoláinak (ezt diktálná a sokat emlegetett *szubszidiaritás* elve)? Ezzel viszont a felekezeti oktatáspolitika saját maga gyöngíti intézményfönntartói jogkörét. Ezek a dilemmák következnek a közép- és kelet-európai országok új tagállami státusából a felekezeti iskolaügyekre nézve.

A másik változást a felekezeti oktatásügy új, kisebbséginek tekinthető státusa jelenti. Az, hogy az Európai Chartából – az EU alkotmányának szánt alapdokumentumból – végül is kimaradt a keresztény hagyományra utalás, figyelmeztetés: a felekezeti oktatás

az EU-ba lépett országokban új társadalmi, politikai és kulturális összefüggésbe kerül. Ez a felekezeti oktatás már mást jelent, mint ami az emlékeinkben él, és mint amilyen funkciókat a hivatalos állami és egyházi körök neki szánnak. Mind nyilvánvalóbb, hogy a felekezeti oktatás nem egyszerűen a tagállamok belügye, vagyis az egyes tagállamok és a bennük működő felekezetek közti megállapodásokon múlik. Ehelyett *kisebbségi kérdés*, illetve kisebbségi kérdésként kezelendő, mint ezt a magyarországi alktománybíróság 1995-ben megállapította. Akarva-nem akarva a felekezeti oktatás a rendszerváltozás óta összefonódott a különböző kisebbségi létekkel, azok legitim formájává vált, sőt egyes esetekben egyenesen a kisebbségek létezését legitimálja.

A harmadik változást az új bevándorlók és az új bevándorlások jelentik Európába, ezen belül az Európai Unió tagállamaiba. Európa a 19. század óta – amikor még a legnagyobb kibocsátó földrésznek számított – demográfiailag depressziós térséggé változott.

> A vándorlás évtizedek óta, nagyjából a második világháború lezárulta óta tart. Előbb Európa peremvidékeiről irányult a középpont felé (pl. Olaszországból, Spanyolországból, Portugáliából, a Balkánról Németországba, Svájcba, Skandináviába). Később, főként az 1960-as évektől az egykori gyarmati országokból az egykori gyarmattartókba; főként Nagy-Britanniába Dél-Ázsiából és Közép-Afrikából, Hollandiába Hátsó-Indiából és Dél-Afrikából, Franciaországba Francia-Afrikából. Végül a Balkánról és Törökországból – amely még mindig népességkibocsátó – indult meg az emigráció főként Németország irányába. Az előrejelzések további, sőt talán soha nem látott népességmozgásról, a Föld népességének valóságos átrendeződéséről beszélnek; különösen ha a Föld legnépesebb régiójának, Délkelet-Ázsiának az országhatárai is megnyílnak.
>
> Nem ez az első népvándorlás Európa történetében. Ebből a történetből tudjuk, hogy a bevándorlók nemcsak a gazdasági erejüket (többnyire a munkaerejüket) hozzák magukkal, hanem a kultúrájukat is: intézményeiket, magatartásaikat és normáikat-értékeiket. Az előre vetített bevándorlás nemcsak Európa népességi összetételét változtathatja meg – mi a Kárpát-medencében már ma is egyfajta „fehér gettóba" zárva élünk –, hanem a kultúráját és felekezeti viszonyait is.

E változások jelentőségét és hatását a felekezeti oktatás jövőjére nem mértük még föl. Adatokkal még nem rendelkezünk, csupán elgondolásaink vannak. Ezek közül az a legfontosabb, hogy a történeti felekezetek (köztük elsősorban a kereszténység) oktatásügyének korábbi formái nem sokáig fognak tovább élni. Egyszerűen azért nem, mert *olyan felekezeti viszonyok közé kerülnek, amelyekhez eddig Európában nem szoktak hozzá* – legföljebb Európa egyes peremvidékein tapasztalhatták meg korábbi történetük során.

> Muszlimokkal mind a Balkánon, mind az Ibériai-félszigeten együtt élt, ma is együtt él a kereszténység (ha ezt gyakorta elfeledjük is). Hozzá kell tennünk azonban: olyan muszlim közösségekkel, amelyeket – akárcsak az európai zsidóságot – maguk az európaiak alkotnak. Kultúrájukban nemcsak részesei, hanem alakítói is az európai hagyománynak. A hinduizmust (Krisna-tudatúak), buddhizmust (bizonyos ágát) is ismerhetjük már Európában mintegy másfélszáz éve, a volt gyarmati országok kulturális közvetítésével, különösen is Angliában.

Csakhogy, mint azt a közelmúlt drámai eseményei mutatták, az új európai kultúrát távolról sem csak a századok óta itt lakó keresztény és nem keresztény felekezetek fogják formálni, hanem az újabb és újabb vallási és kulturális közösségalapítók. Az európai vallási paletta rohamosan színesedik, az egykori elzártságok feloldódnak, a homogén arculatú vallási és kulturális közösségek heterogénekké válnak. *A felekezeti oktatás – mint a felekezetek egyik közszolgáltatása, amelynek színterén tradicionális és új lakosság széles fronton érintkezik – drámai változások előtt áll.*

Az egyházak korábban szociális munkaként fogták föl a bevándorlók között végzendő missziót; *a jövőben fokozódó mértékben interkulturális nevelésként kell majd felfogniuk.* A felekezeti szociális munkát az a meggyőződés vezette, hogy a bevándorlók – a kisebbségek, szokatlan nemzeti, etnikai, vallási és más közösségek – hátrányos helyzetű társadalmi csoportokat alkotnak. E csoportokban közös a gazdasági depriváltságuk, a társadalmi peremhelyzetük. Hátrányaik enyhítéséhez a felekezeti szociális munka szükséges, sőt nélkülözhetetlen volt. A felekezeteknek ezt a tevékenységét rendszerint a kormányzatok is méltányolták, társadalmilag pedig sokszorosan elismerték őket.

Ma és a jövőben azonban ez már nem elég. Az új bevándorlók nem, vagy nemcsak társadalmilag hátrányos helyzetű csoport, hanem elsősorban idegen, számunkra még ismeretlen kultúra. Társadalmilag is az különbözteti meg őket a tradicionális európaiaktól, hogy ismeretlen kultúrát hordoznak – ide értve nyelvüket, intézményeiket, magatartásformáikat és értékvilágukat is. A velük való foglalkozás tehát interkulturális kell legyen. Ami azt jelenti, hogy elismerve a magukkal hozott kultúrát kell majd őket európaivá tenni. Vagyis *velük együtt, az ő kultúrájukra is építve alakítani ki egy új, közös európai kultúrát.*

Ahogy 2010 után láttuk

2010-et nem tartjuk szakaszhatárnak a rendszerváltozás drámájában, ott a „harmadik felvonás" inkább 2004-ben vette kezdetét. Az oktatáspolitikában és az oktatáskutatásban azonban mindenképp szakaszhatár. Imponáló választói fölhatalmazásával a kormány Magyarországon olyan oktatáspolitikába kezdett, amely ellentmondani látszott a fönti előrejelzéseknek. Többek közt csökkentette a tankötelezettség korévét, az oktatás irányítását központosította, és visszahelyezte az oktatásügyi kormányzat hatáskörébe (amit csak kevesen vettek észre). Illetve a gazdasági kormányzat hatáskörébe, már ami a szakképzés egészét illeti.

Ezek a fordulatok már jócskán eltértek azoktól az előrejelzésektől és várakozásoktól, amelyeknek a nyolcvanas és a kilencvenes évtizedben lehettünk tanúi, részesei és megfigyelői. A rendszerváltozás nagy pillanatában az iskola társadalmasítására figyeltünk és számítottunk – most a központi kormányzat sajátította ki az oktatáspolitikát. A nyolcvanas években a városok és városkörnyékek komplex ellátására berendezkedő ún. komprehenziv iskolákat vélelmeztük (amelyek, közbevetőleg) a két évtized során folyamatosan, „alulról jövően" ki is alakultak. Az eddigi helyi folyamatokkal szemben

viszont 2010 után főként gazdasági indokokra hivatkozva (amelyek jó része elavult) kormányzati nyomással ismét tiszta profilú intézmények formálódnak. A rendszerváltó oktatáspolitika - azok, akik kutatták és azok is, akik megvalósítani igyekeztek – bürokrácia-ellenes volt, el egészen az anarchisztikus elképzelésekig (igazgatóválasztás, ökumenikus iskolák,). 2010 után addig soha nem tapasztalt méretű, nehézkességű, már-már cselekvőképtelen bürokrácia alakult ki.

A társadalom a maga részéről azonban ellenállt az oktatáspolitika ilyen kisajátításának. Az oktatáspolitika továbbra is sok szereplős játszma maradt, még ha a megnövekedett kormányzati részvétel mellett a többi szereplő láthatatlanná vált is. Az azóta eltelt idő és a tapasztalatok azt igazolták, hogy az oktatáspolitika többi szereplői – tanárok, fiatalok, szülők, iskolafönntartók, munkaadók – elevenebbek és cselekvőképesebbek, mint a Kádár-rendszerben. A birkózás – hogy kié is tehát az iskola – mára (2016) markánsabbá és látványosabbá vált.

A tankötelezettség kora[1]

Egy 18. századi találmány. A tankötelezettség Európában 18. századi találmány, amely a nagy abszolutista uralkodók és fölvilágosult tanácsadóik körében alakult ki. Ebben a körben a tankötelezettség fő célja megfelelő magatartású alattvalók képzése volt, amihez – e vélemények szerint – legbiztosabban az iskolázás (írni-olvasni tudás) vezet. Az első (állami) tankötelezettségi törvények csak a 19. században láttak napvilágot; Magyarország ebben a sorban valahol a középen helyezkedett el (1868). Az elemi fokú tankötelezettség bevezetése – az elmondottak ellenére – csupán generációs áttételekkel vezetett a teljes alfabetizációhoz; 1870 körül Franciaország lakosságának még 47 százaléka volt írástudatlan, 1910 körül a hazai lakosság 33 százaléka analfabéta; a Balkán egyes országaiban (Jugoszlávia) az írástudatlanság aránya még az első világháború után is elérte, sőt meghaladta a 20 százalékot.

Míg a kontinentális „modell" a felvilágosult abszolutizmus volt (kötelező iskolázás a jó polgár nevelése végett), az atlanti (angolszász) minta szerint a kötelező iskolázás mellett gazdasági érveket volt szokás fölhozni. Ezek közül a legsúlyosabb érv a tankötelezettség mellett a gyermekmunka visszaszorítása volt. Bár az amerikai mentalitás – ha ugyan lehet ilyesmire hivatkozni – sokkal inkább az egyéni felelősséget hangsúlyozta az iskolázásban, a tankötelezettség ellen indított perek ítéleteiben a visszatérő érv az volt, hogy a gyermekmunka visszaszorítása közös felelősség, közösségi érdek. Az angolszász oktatástörténetek számon tartják ugyan a protestantizmus hatását is a kötelező iskolázás elterjedésére; ezek azonban mindig kiválasztott esetek. A felelősség nem az államé volt, hanem főleg a gyülekezeteké, a tankötelezettség pedig csak választott csoportokra terjedt ki. A tankötelezettség mint állami törvény a 19. század második felében terjedt el az Egyesült Államokban is, Nagy-Britannia oktatási rendszereiben is.

A vonatkozó oktatásstatisztikai vizsgálatokból (pl. Monigl, 1979; Tímár, 1980) az 1980-as évek óta tudhatjuk, hogy a mindennapi tankötelezettség bevezetése (Magyar-

1 Ennek a fejezetnek a társszerzője Forray R. Katalin.

országon 1868–1941 között hat év, 1941–1961 között nyolc év, 1961–1997 között tíz év, 1997 óta 12, illetve 13 év) megindítja az oktatás mind szélesebb körű általánossá válását. A tankötelezettség nyolc évre emelésének eredményeképp kezdődött el az általános iskola benépesedése, majd pedig tömegesedése. (Mellesleg megjegyzendő, hogy ezt az intézménytípust, ahogy 1945-ben törvénybe foglalták, tulajdonképp máig sem sikerült teljes körűen kiépíteni és megnyugtatóan ellátni tanárral, pedagógussal). Az általános iskola teljes körűvé válása (adott korosztály 90–98 százaléka lép be a megfelelő évben az oktatási rendszerbe) az 1960-as évek közepére következett be; egyúttal megindítva a középfokú oktatás tömegessé válását (az 1970-es évektől kezdve). A középfokú oktatás tömeges méretűvé válása (az adott korosztály 60 százaléka lépett be a középfokú oktatásba) megalapozta a felsőoktatás tömegesedését. Ez valamikor az 1990-es évek első harmadában lett valósággá, amikor az adott korosztály 35–40 százaléka tanult tovább a középfok után. (2010-ben egy korosztály 41 százaléka lép felsőoktatásba; a továbbtanulók aránya azonban ennél magasabb, ha valamennyi tanulmányi utat beszámítunk, ahol az érettségit megkövetelik.)

Ezzel a tendenciával – az oktatás valamennyi fokozatának eltömegesedése (ISCED 1–ISCED 5) – Magyarország távolról sem áll egyedül; az expanzió évtizedes világjelenség. Sőt, évszázados. Craig (1982) vizsgálata a skandináv országokban – ahol folyamatos oktatási statisztikák állnak rendelkezésre – már 1983-ban kimutatta a tanulás iránt társadalmi (lakossági) igények kumulálódását, mint erről korábban részletesen beszámoltunk.

Meyer és munkatársai legutóbb (2005) közölt vizsgálatai nemcsak erre figyelmeztetnek. Hanem még inkább arra, hogy az oktatási expanzió – ők ezúttal a felsőoktatást vizsgálták – része az államok arculatépítésének és az egymással folytatott hatalmi versengéseknek is (többek közt a felsőoktatás globalizálódása és piacosodása miatt). A 21. században, mondják, az országok versengésében nem vehet részt olyan állam, amelynek nincs kiépült és tömegesedő felsőoktatása – mint ahogy nem vehet részt olyan állam sem, amely legálisnak tekinti a gyermekmunkát. Az oktatás expanziója – az annak való megfelelés, az ahhoz igazított oktatáspolitika – tehát nem egyszerűen humanizmus, nem is szociálpolitika, de még csak gazdaságfejlesztés sem. Hanem olyan költségként terheli a modern kormányzatot, amelyet külpolitikai és külgazdasági okokból sem takaríthat meg.

Támogatók, ellenzők. Az oktatás általánossá válásának történeti tendenciáját támogatók és ellenzők kísérték, és kísérik ma is. A támogatók egyrészt gazdasági érveket hoznak föl magyarázatul, másrészt politikai érveket, de nem utolsó sorban szociálpolitikai és emberjogi érveket is. Időről-időre egyik vagy másik nyomásgyakorló csoport érvei uralják el az oktatáspolitikai (és a kormányzati) közbeszédet. Témáikat az 1960-as évek óta ismerhetjük (Machlup, 1962; Tinbergen–Correa, 1962). A közgazdák egy csoportja – nevezzük oktatásgazdászoknak őket – adatszerűen igyekszik kimutatni az oktatásnak a gazdaság fejlődésére gyakorolt hatásait; legalább is az összefüggést gazdasági fejlettség és az oktatás színvonala között. A politikai és emberjogi érvek máshonnan ismertek; főként a tervgazdaságokat nyögő országok közvéleményéből, amely súlyos jogfosztásként élte és éli meg bizonyos társadalmi (kulturális, nemzeti-

ségi, vallási stb.) csoportok kizárását az oktatásból. Ezen érvek mögött az a fölismerés áll, hogy az oktatásban való részvétel része annak a folyamatnak, amelyet középosztályosodásnak nevezünk, és amely – nagyjából a 20. század eleje óta – kormányzatokon és történelmi eseményeken túlnyúlóan máig folyamatosan tart. Az oktatásban való részvétel éppúgy általános emberi joggá vált – legalább is a közvélemény számára –, mint a költözéshez vagy a lakhatáshoz való jog. A tankötelezettség pedig az állam kötelezettségvállalása, hogy ehhez a joghoz föltételeket is biztosít.

A tankötelezettség kitolódásának – az oktatás általánossá válásának – ellenzői is azóta ismertek, amióta maga a folyamat megindult, vagy megfigyelhető, dokumentálható. Kulturális és politikai érveket régóta ismerünk. Jórészt az elitista oktatásfilozófiák közé soroljuk őket: a 14. századtól kezdve, miszerint a Biblia önálló tanulmányozása rosszra csábíthat, a 19–20. századig, hogy a művelődés és a műveltség fölösleges luxus, mert leszoktat a munkáról. A munkaerő tervezésével – később az ún. „munkaerő-piac" viselkedésével – foglalkozó közgazdák (itthon leginkább figyelemre méltóan Timár János és munkatársai) már az 1950-es évek végén arra figyelmeztettek, hogy a túlképzés nemcsak drága az államnak, hanem kontraproduktív is, amennyiben állástalan diplomásokat termel, akik nemcsak nem dolgoznak, hanem még káros politikai aktivitásba is keverednek (legutóbb Timár, 2005). Egy 1968-ban több helyütt is publikált tanulmányában Timár ugyanezt mondja az érettségizettekről (Erdészné–Timár, 1968). Ezt akkor – és most is – abba az aggályba csomagolták, hogy nincs elegendő képzett fő, aki föl lenne készülve a gimnáziumra, illetve (későbbi érveik szerint, Timár–Polónyi,, 2001) a felsőfokú továbbtanulásra.

A munkaerő-tervezők előrejelzései főként olyan kormányoknál találtak (találnak) meghallgatásra, amelyek gazdasági gondokkal küzdenek. S Magyarország a második világháború óta, sőt már jóval azelőtt is folyamatosan nemzetközi adóssággal küzdött. Úgy tűnhet, hogy ha sikerül megakadályozni az oktatás „inflálódását", csökkenteni az általános képzésbe járók számát (arányát), ez többszörösen is megtérül. Egyrészt vissza lehetne fejleszteni az oktatási kapacitásokat; másrészt pedig többlet munkaerőt nyerni, méghozzá egy meglehetősen kiszolgáltatott és sérülékeny csoport, a fiatalok köréből, akik érdekérvényesítésben gyöngébbek, mint idősebb és talán szervezettebb társaik. Ehhez a Kádár-rendszerben olyan kormányzati ideológia társult, amely szerint a szakmunkástanulók a munkásosztály utánpótlása, és – egészítsük ki – a nagyipar a szocializmus fellegvára. Ennek következtében egyoldalúan fejlődő térségekben, nagyipari fellegvárakban az akkori hatalmi központok, a megyei pártbizottságok még akkor is erőltették, hogy az általános iskolát végzettek fele szakmunkás tanulónak menjen, amikor az ország fejlett térségeiben ez az arány már csak 30 vagy annál kevesebb százalék volt. A fővárosban ugyanez az arány 20 százalék körül mozgott; az is jórészt nem a fővárosban lakó fiatalok jelentkezése miatt (vö: Forray–Kozma, 2011: 33–62). A Kádár-rendszer végére a szakmunkásképzést – amelynek lényege, hogy a 15 éves fiatal nem tanulói jogviszonyban, hanem munkaviszonyban van, s csak ráadásként jár igen alacsony színvonalú iskolába – a hazai társadalom „kinőtte".

A cigányság mint kockázati csoport. Ha a hazai cigánysággal kapcsolatos, gyakran hivatkozott tanulmányokat olvassuk, mindig ugyanazokkal a megállapításokkal talál-

kozunk: a roma gyerekek, tanulók közül sokan nem jutnak el még az általános iskola befejezéséig sem, nem tanulnak szakmát, nem érettségiznek, a felsőoktatásról nem is szólva, a „felsőoktatás" szó maga sem igen jelenik meg a róluk szóló tanulmányokban. Nincsen képzett cigány ember – legfeljebb a zenészek, de róluk „nem érdemes beszélni".

> A cigány népesség ezekben az írásokban iskolázatlan, tanulatlan, munkanélküli tömeget formáz, olyan tömeget, amelyen most már végre segíteni kellene, találjuk ki, hogyan. Az „oktatás" és az „iskola" úgy jelenik meg, mintha az ország szegény vidékein szegény gettó-iskolák szerveződnének a társadalom legszegényebb rétegei számára. Az oktatásügy azonban már messze van ezektől az állapotoktól. Amikor tényekről beszélünk, akkor tekintetbe kell vennünk körükben is a fejlődést és a gondokat egyaránt.

Az elmúlt bő évtizedben sokszáz cigány hallgató szerzett a felsőoktatásban diplomát. Lehetséges az, hogy ennek a fáradozásnak nincsen semmilyen eredménye? A Gandhi Gimnázium, a Roma Esély Szakközépiskola, a Lungo Drom Középiskola – hogy csak a legrégebbieket említsük – nem tudott változtatni? (Forray–Boros, 2009). De folytathatnánk a sort az elmúlt nyolc év iskolareformjaival – ezek éppen úgy teljesen eredménytelenek maradtak, mint a korábbi próbálkozások? Az a nagy számú civil szervezet, amely forrásokat kapott cigány gyermekek iskolázásának, felnőttek szakmatanulásának segítésére, nem ért el semmilyen eredményt?

A problémák létrejöttében és fennmaradásában vannak egyéni okok, ám ennél sokkal fontosabbak azok a tényezők, amelyek az emberek életét befolyásolják, sőt gyakran meghatározzák. Itt nem is elsősorban az oktatásügyre utalunk, hanem az ország egészének, még inkább egyes térségeinek gazdasági-társadalmi állapotára. Ezek a térségek éppen azok, ahol a legnagyobb arányban él a cigány lakosság. Az okokról hosszan lehet elmélkedni, ám talán elegendő itt arra régi felismerésre gondolni, hogy továbbköltözni elsősorban azok akarnak és tudnak, akiknek másutt is van mit „eladniuk": képzettségük, erejük vagy éppen támogatójuk. Akik maradnak vagy a jobb körülmények közé távozottak helyére költöznek, mindebből kevesebbel rendelkeznek.

> Az iskolázottság-képzettség egyike a legfontosabb tényezőknek, amelyekkel jobb életlehetőségeket lehet teremteni. Nem állítható, hogy jelentőségük kizárólagos, ám ezek nélkül ma a gazdasági és társadalmi sikeresség csak véletlenszerű, egyedi eshetőség marad. Az sem állítható, hogy ezek birtokában garantálható a siker, hiszen például a lakóhely távolsága a munkahelyektől ma olyan tényező, amelynek hatását egyéni erőfeszítéssel nehéz leküzdeni.

A legutóbbi népszámlálás alábbi adatsorai azt tükrözik, hogy a roma népesség iskolázottság szempontjából még mindig jelentősen rosszabb helyzetben van, mint az ország népessége átlagosan. Ám a megfelelő korú cigány fiataloknak már közel háromnegyede rendelkezik legalább általános iskolai végzettséggel. Úgy véljük azonban, hogy ebből az oktatás- és a társadalompolitika sok területén nem sikerült a megfelelő gyakorlati konzekvenciákat levonni. Általánosságban az állapítható meg, hogy a cigány fiatalok az új évezredben sokkal iskolázottabbak ugyan, mint voltak az egy-másfél évtizeddel korábbi pályakezdők, azonban az iskolázottság nem igazán hasznosul

sem a munkaerőpiacon, sem a civil kompetenciák olyan területén, mint az informáltság, az információk megszerzésének, a kapcsolatok kiépítésének a gyakorlata.

A fiatalok egyrészt azért vannak hátrányos helyzetben a munkaerőpiacon, mert többségük lakóhelye a várostól távol fekvő – legalábbis közlekedési értelemben távol fekvő – község, aprófalu. Másrészt változatlanul magukra vannak utalva, amikor a munkaerőpiacon tájékozódnának: a család, a rokonság a domináns információs forrás. A munkaügyi szervezeteknek főleg a tanfolyamok indításában van szerepük, de a tanfolyamon szerzett képesítést sokan nem tudják a munkaerőpiacon hasznosítani. A civil szférát, a kisebbségi önkormányzatokat gyakorlatilag nem veszik igénybe az álláskeresés során. Azt is meg kell jegyezni, hogy ódzkodnak a regisztrációtól, igaz, hogy annak előnyeivel, a kedvezményekkel sem igazán vannak tisztában (Forray, 2000).

A nagyvárosokban lényegében azok a cigány fiatalok maradnak munka nélkül, akiknek hiányos az iskolázottsága, esetleg befejezett általános iskolája sincsen. Ez elsősorban az élénkebb munkaerőpiaccal függ össze, de valószínű az is, hogy a munkapiaci képzéssel foglalkozó szervek lakóhelyi hozzáférhetősége is növeli a foglalkoztatási esélyeket.

> Tegyük hozzá, hogy az elmúlt években ismét gyakorivá váltak azok a döntések – iskolafejlesztések – amelyek a kisebb iskolák megszüntetését eredményezték, hogy nagyobb, több szolgáltatást nyújtó központi iskolákban tanuljanak a gyerekek. A bejárás – még akkor is, ha központilag szervezett buszokkal történik – olyan többlet-erőfeszítést, ráfordítást kíván meg az érintettektől, amelyet éppen azok nem vesznek szívesen, akiknek a tanulással a legtöbb problémájuk van. Gondoljunk a többgyermekes cigány családra, ahol a nagyobbak segítségére van szükség a kicsik ellátásához – s a „nagyobb" itt jelentheti a 6–7 éveset is! De gondolhatunk kevésbé pozitív példákra: a munkanélküli szülőknek és gyermekeiknek a hivatalos iskolai programhoz nem alkalmazkodó pihenésére is.

A középfokú iskolai jelentkezés, felvétel az általános iskolai eredményekre épül. A közepesek és elégségesek magas aránya indokolhatja a középiskolai továbbtanulási igények alacsony szintjét. Azonban a jó tanulmányi eredményűek is ritkán jelentkeznek érettségit adó középiskolába. A legsikeresebbek kiválogatása különben sem helyettesíti a rendszeres támogatást a cigány tanulók iskolaválasztásában és a pályairányításában. Ha ezt a tevékenységet a közoktatás nem vagy nem kielégítően végzi, akkor ebben a „résben" fontos szerepet játszhatnának a cigány civil szervezetek.

A munkaügyi központ és a kirendeltségek elsősorban a legalacsonyabban iskolázottak reménységei. Tendenciaszerűnek látszik, hogy minél alacsonyabb iskolai végzettségű valaki, annál gyakrabban vár segítséget a cigány önkormányzattól és egyéb civil szervezettől. Ez azt is jelzi, hogy a fiatalok tudatában vannak annak, hogy a hozzájuk hasonlóan igen alacsony végzettségű családtagok, barátok nem tudnak számottevő segítséget nyújtani a munkahely keresésében.

A kérdés másik oldala, hogy ha ezen hiányosságok jellemeznék ugyan őket, de nem lennének cigányok, akkor is munkanélküliek lennének-e. A fiatalok úgy tudják, hogy hasonlóan alacsony iskolázottsággal, hasonlóan kevés befolyásos ismerőssel azért sokaknak sikerül elhelyezkedniük. A vélt vagy valóságos versenytársak azonban nem cigányok. Az alaphelyzetet úgy illusztrálják, hogy ha egy cigány és egy nem ci-

gány jelentkezik ugyanarra a munkára, akkor soha nem a romát választják. Egy másik alaphelyzet az, hogy a munkaerőfelvételt hirdető cégnél éppen betelik minden üresedés, amikor a cigány fiatalra kerülne sor. A diszkriminációt nehéz tetten érni, mivel annyit a munkáltatók már megtanultak, hogy a nyílt megkülönböztetésnek vannak bizonyos kockázatai.

> Nehéz meghatározni a hátrányos megkülönböztetés eseteit azért is, mert elképzelhető, hogy nem mindig diszkrimináció az, amit elszenvedői így értékelnek: lehet, hogy nem etnikai, hanem egyéb ok van a jelentkező cigány fiatal elutasítása mögött, lehetséges, hogy tényleg beteltek az üres helyek, amire ő jelentkezett. Ám két-három ilyen tapasztalat átélése vagy hallomásból való megismerése joggal ébreszti az egyénben azt a gyanút, hogy nem véletlenek sorozatának szenvedő alanya, hanem törvényszerűség van a különböző munkaadók hasonló viselkedésében. Miután ez a gyanú fölébredt, akkor már könnyen táplálkozhat a vélt vagy valóságos diszkrimináció eseteivel (Forray, 2007). Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a roma, cigány emberek számára legalább annyira ismert a cigányellenesség létezése, mint a társadalom egyéb csoportjai számára, s elszenvedői érthető módon érzékenyebbek ennek különböző formáira, mint a kívülállók.

A tömeges munkanélküliség alapvetően visszavezethető egyes térségek nyomorúságos munkapiaci helyzetére, a falvas vagy aprófalvas településszerkezethez társuló gyenge közlekedési, ellátási feltételekre. Ami még mindehhez hozzájárul, az származásuk és az ebből eredő hátrányaik: alapvetően az információhiányra, a megfelelő szociális kapcsolatok hiányára gondolunk, egymás hatását fokozó hiánytényezőkre. Ez annyiban függ össze az érintettek származásával, amennyiben a kapcsolati háló inkább csak a náluk is marginálisabb helyzetű családtagokat fonja be.

> Nem hagyható azonban figyelmen kívül, hogy a munkanélküliség sújtotta falvas térségekben a tradicionális roma családokban ismert magatartási minták gyakran „megújulnak" abban az értelemben, ahogyan azt kívülről megítéljük. A tradicionálisnak látott családi minták továbbélése vagy feléledése gyakran az állandósult szegénységnek tulajdonítható, s ennek következménye a gyermekek szerepének (újbóli) hagyományossá válása, az iskolai tanulás leértékelődése is. A gyerekek, fiatalok számára nem képességeik oktatáson belüli kibontakoztatása, megfelelő szakma kiválasztása, elsajátítása a fő cél, hanem a család mindennapi megélhetésének ilyen vagy olyan támogatása. Jól látszik, hogy ez a magatartás fokozatosan erősödik az országnak azokban a térségeiben, amelyek földrajzilag és közlekedésben is távol esnek a centrumoktól, a munkába állás lehetőségeitől: ilyen térségek sorát találjuk például az ország északi, észak-keleti részén.

A kilencvenes években felnőtté vált, ma tizenéves fiúk és lányok szülei már azt tapasztalták, hogy lakóhelyükről gyakran nem érhető el olyan munka, amelyért „érdemes" tanulni, egyáltalán önerőből nem közelíthetők meg a munkahelyek. Miután sem az iskola, sem a munkahely nem közelíthető meg – ebben az iskolakörzetesítések és a falusi iskolák hagyományos funkcióinak elhalványodása is szerepet játszik –, azokban a falvas térségekben, ahol nagy létszámban élnek cigányok, halmozódnak és súlyosbodnak a problémák.

Nemzetközi összehasonlításban. 1997-es törvénymódosításával Magyarország kétségtelenül a „tankötelezettségi verseny" egyik éllovasává vált – ez is része kellene legyen az országarculat építésének! Nemzetközi összehasonlításban a tankötelezettség hossza 8–13 év között van. Az európai oktatási rendszerek összehasonlító adattára (Eurydice) szerint egyedül Törökországban nyolcéves, 8–9 éves összesen tizenkét országban, viszont huszonegy országban ennél magasabb (12–13 éves például Hollandiában, Németországban – és Magyarországon is). A statisztikák azonban csalókák. Kormányok jönnek és mennek, és viszonylag gyorsan változhat a tankötelezettség hossza és koréve, amit a nemzetközileg elérhető és fölhasznált statisztikák nem mindig tükröznek (például a jelenleg folyamatban lévő török oktatási reform eredményeit sem). Csalókák azért is, mert nem tükrözik elég jól a tankötelezettség kezdetét (Angliában például a betöltött 4. életév után!). Végül csalókák azért is, mert magukban foglalhatják a teljes és a részleges tankötelezettséget; azt pedig rendszerről-rendszerre kellene megállapítani, hogy mit is takar ez a „részleges" (lehet, hogy a tanulói jogviszony fönnállásáig minden tanulási változatot; lehet azonban, hogy minden továbbtanulást jogviszony nélkül is). Így ebből csak annyi szűrhető le, hogy Magyarországon tankötelezettség szempontjából ahhoz a 21 országhoz tartozik Európában – azaz a többséghez –, ahol a tankötelezettség 12–13 éven át tart. Ennyi azonban mindenképp megállapítható.

A 20–21. századi európai oktatási reformok adatszerű áttekintése szerint arra még nem volt példa, hogy a hivatkozott országok valamelyike lefelé módosította volna a tankötelezettséget; rossz esetben változatlanul hagyta. Ez mindenekelőtt politikai okokkal (nem szakértői érvekkel, nem gazdasági magyarázatokkal) függ össze. Politikai nyomásgyakorló csoportok minden országban intenzíven formálják az oktatáspolitikát, s közülük a pedagógusoké gyönge és alig észlelhető (legföljebb csak ellenállásaiban); szakértőik pedig könnyedén váltogatják a véleményüket. A tankötelezettség korévének lefelé módosítása azonban, hogy úgy mondjuk, nem „sikk". (Ahogyan a tankötelezettségi életkor 18-ról 16 évre való leszállítása a közelmúltban sem az nálunk, Magyarországon.) A kormánynak keveset hoz a konyhára, attól függően, hogy mi mindent számolunk vagy nem számolunk bele: hálózatleépítést, pedagógus-elbocsátást, intézménybezárásokat, közlekedési és településfejlesztési költségeket és így tovább. Ugyanakkor számottevő politikai feszültségeket okoz; közülük a gyermekmunkára vonatkozó genfi konvenció megsértése csupán az egyik, de korántsem az utolsó probléma.

Statisztikai vizsgálatok – legutóbb Jónasson (2004) – megerősítették, amit eddig is tudtunk, sőt tapasztaltunk is: a társadalmat, hogy úgy mondjuk, nem lehet kormányzatilag „lebeszélni" az iskolázásról (Forray–Kozma, 2011: 111–156). Ez abban nyilvánul meg, hogy egy-egy kormányzati beavatkozás (pl. a tankötelezettség módosítása vagy az általános képzés szűkítése) törést ugyan eredményezhet a oktatás tömegesedési statisztikájában, de csak ideigleneset (mintegy három-öt évnyi periódusra). Ezekből a statisztikai vizsgálatokból úgy látszik, hogy a lakosság iskolázási igényei – a menekülés az alsóbb rendű, rosszul szervezett, képzetlen ún. „kétkezi munkától" – Európában legalább is eddig fölülírták az egyes kormányzati elképzeléseket.

Ahogy Brunello és munkatársai egy legutóbbi OECD-tanulmányban írták: „… eredményeink oktatáspolitikai következményei világosak. Először, a kötelező oktatás

törvényi szabályozásának meglehetősen átható a hatása – leginkább a legkevésbé tehetségesek között, de érezhető, jóllehet lényegesen kisebb mértékben a tehetségesebbek, különösen a lányok körében. Másodszor, az elitista oktatáspolitika, különösen a hatékonyságra hivatkozva, meglehetősen kérdéses, minthogy a tehetség és az iskolai eredményesség közti egyenes összefüggés nem állja meg a helyét, különösen azok közt, akiket a tankötelezettség érint. Harmadszor pedig, az olyan oktatáspolitikát, amely a kevésbé szerencsések és tehetségesek esélyegyenlőségére összpontosít, nemcsak a méltányossággal lehet indokolni, hanem az eredményességgel is, föltéve, hogy az iskolázás hozzáadott értékét megfelelően széles körben kalkulálják". (Brunello, et al., 2011) Előre jelezhető, hogy a tankötelezettség korévének lefelé szállításával a sérülékenyebb tinédzser csoportok közül is a legsérülékenyebbek járhatnak a leginkább rosszul.

A központosítás haszna és ára

Történeti gyökerek, nemzetközi összefüggések. A komparatistáknak közhely – nem komparatistáknak nem egészen az –, hogy a számtalan oktatási rendszer és irányítása néhány modellbe sorolható, ezek pedig visszavezethetők két alapmodellre. Nevezzük az egyiket európainak – vagy, hogy szebben hangozzék, kontinentálisnak –, a másikat pedig angolszásznak (átfogóbban és pontosabban atlantinak vagy transzatlantinak, vö. Kozma, 2006: 221). A kettő közt, ha egyszerűen és közérthetően akarjuk kifejezni, a fölvilágosodás jelenti a határt. Kissé pontosabban és szakszerűbben szólva az, amit bürokratikus koordinációnak nevezünk (Európa), szemben azzal, amit gazdasági koordinációnak szokás nevezni (Nagy-Britannia, Egyesült Államok).

> A francia forradalom és a napóleoni háborúk jóvoltából a fölvilágosodás úgy söpört végig a 18–19. század Európáján, hogy nyomai közigazgatásban, igazságszolgáltatásban, fiskális politikában, oktatásügyben és számos más területen máig kivehetők. Nem véletlenül. A francia fölvilágosodás alapgondolatai – többek között az oktatást illetőek – alapjában természetesen illeszkedtek a felülről lefelé kiépített államszervezetekhez. Amelyek – visszatekintve a nyugati egyházra, a római birodalom örökösére – felülről lefelé voltak megújíthatók, modernizálhatók (az átalakítás tetőpontján le kellett vágni a király fejét, szimbólum, de még milyen!). Ha egyáltalán meg lehetett újítani őket. A fölvilágosodás filozófusai erre tettek kísérletet – fölvilágosultakká téve az abszolút monarchákat – mindaddig, míg a legnagyobb szárazföldi hadsereg, a napóleoni el nem söpörte őket. Hogy újabb, ímmár csakugyan fölvilágosult monarchákat ültessen a helyükbe.

Ez persze csak anekdotikus összefoglalása annak, ami az oktatásügyben és az oktatáspolitikában Európában történt, kialakult. S aminek máig nyúló velejárója – eredete vagy eredője – egy felülről lefelé kiépített közoktatás (lásd pl. Ferge, 1976). Ez a közoktatás a felsőoktatás mintáit követi, hagyományozza tovább, felülről lefelé, egészen akár az elemi oktatásig. S mindazt a sajátosságot, ami ezzel jár: a tantárgyak mint az akadémiailag szentesített diszciplínák kicsinyített másai, a tanárok és pedagógusok mint a tudósok „kicsinyített másai", a tankönyvek, amelyek eredetileg a francia Enciklopédiára támaszkodhattak, hisz az volt az emberi tudás teljes foglalata. Folytathatnánk

persze a tanítás-tanulás módszertanával (tanítás központú), a tanulók ellenőrzésével (tudásközpontú), sőt az intézmények hálózatával is, amely főváros központú, ezen belül közigazgatásilag kompatibilis.

Ami azt jelentette – s jelenti máig –, hogy a területi igazgatás hierarchiájára mintegy rásimul az iskolarendszer hierarchiája: központokban a nagy tudáselosztó intézményekkel, alközpontokban azok leágazásaival – el egészen az egyes településekig és azok elemi iskoláiig. Közlekedés, igazgatás, ellátás és tudáselosztás lehetőleg harmonikus hierarchiába szervezése – az az, amit bürokratikus koordinációnak szokás nevezni a társadalomtudományi szakirodalomban (Max Weberre hivatkozva legutóbb pl. Gelei, 2008). Értve rajta azt a tényt, hogy a közigazgatás (a hivatal) határozza meg és tartja mintegy fogva az államot megszervező hierarchiákat, amelyek így a hatalom, a befolyás, az intézkedések és az átalakulások felülről lefelé irányuló piramisává állanak össze; mintát adva és hatást gyakorolva az élet számos egyéb területének is. Annyira tökéletesen, hogy egyesek (pl. Max Weber) a bismarcki közigazgatást tekintették a társadalmi (szociológiai) szervezetek ideáltípusának (Weber, 1970).

Nehéz is elképzelni mást. Különösen, ha a vonatok és az autópályák is sugarasan vannak kiépítve; ha az egykori gyarmatbirodalmak „tengeren túli területeinek" okleveleit a birodalom központjában állítják ki; s ha valamennyi tanárt, tanítót és más állami pedagógust mint közszolgát az oktatási miniszter nevez ki. Ez volt az a modell, amelyből itthon a Kádár-kor végén igyekeztünk kilábalni; rácsodálkozva – különösen akik főként angol nyelvű szakirodalmat olvastak – az angolszász világ ismeretlen oktatáspolitikai valóságára (Nagy, 2004). Úgy tűnt akkor, hogy a kötöttségeknek ez a hierarchiája maga a pokol, amelyből minden áron szabadulni kell. S akkor, mint az egyre sűrűbben idelátogató „nemzetközi" (értsd: angol-amerikai) szakértők csodálkozva állapították meg, minden jajunkra-bajunkra egy ír mutatkozott: a „piac".

A rendszerváltozás eufóriájában így aztán az egyes pártoknak és szakértőiknek csaknem egyforma oktatáspolitikai javaslataik voltak: a közoktatás piaci típusú megreformálása. Hozzátették vagy sem, hogy: angolszász módra. Azt nem tették hozzá – nem is tehették, mert akkor még nem tanulmányoztuk eléggé mélyen, részletesen –, hogy ez a modell miért is alakult ki, és hogy vajon importálható-e a késő kádári kor fellazult „kontinentális modelljébe".

> Ha a késő kádári kor oktatási rendszere bürokratikusan volt koordinálva – egy totális állam hagyományaihoz híven egy pártbürokrácia koordinálásával épült ki és működött –, ahhoz képest az angolszász oktatást, úgy tűnt, a piac koordinálja. Vagy ha az nem is, de az egymással birkózó helyi akaratok. Az még nem volt világos akkor – mára talán világosabb –, hogy ezek az alulról szerveződő oktatáspolitikák, amelyeket a demokrácia jelszavával helyi önkormányzatok vagy szövetségi államok koordinálnak – sem lebegnek valahol az űrben. Nagyon is szigorú koordinációba illeszkednek a maguk módján: egy mindent átfogó és erőteljesen irányító gazdasági koordinációba. Egy olyan koordinációba, ahol a gazdaság szükségletei és kényszerei dominálnak; és ezek csak látszólag tesznek szabadabbá (a híd alatti alvás „szabadsága"), mint a hivatalok koordinációi. A klasszikus demokrácia igazi terepei a helyi-regionális közösségek maradnak – föltéve persze, hogy pénzük van hozzá –, vagy korszerűbben: a „piac". Úgy látszott akkor – a rendszerváltozás hajnalán –, mintha „a piac" szabadsága nagyobb volna annál, mint amit a hivatal megszab, engedélyez. Mintha az oktatásügy angolszász koordinációja a szabadság birodalma volna ahhoz képest, ahogy az iskolákat itthon névleg a helyi tanácsok, mögéjük bújva pedig a Párt irányította.

Mindezek persze pusztán utalások. Azoknak szólnak, akik már ismerik a kontinentális és a transzatlanti típusú oktatási rendszerek jellemzőit. Nem mindenki ismeri, jóllehet érdemes volna e két alaptípust megkülönböztetni. Elég sajnos, hogy kormány és ellenzék oktatáspolitikai diskurzusában csak kevés szó esett eddig róla. Mintha egyik fél sem figyelt volna föl rá, mintha egyik fél sem tartotta volna fontosnak (azt még gondolni sem merjük, hogy nem ismerték volna). Nem kormányzati torzó az az oktatási és oktatásirányítási rendszer, amely 2010 óta kialakult. Még csak nem is másolása az egyházi iskolák – elsősorban a katolikus iskolák irányításának (a protestánsok épp ezzel szakítottak hajdanán, vö. legutóbb Rébay, 2011). Hanem egyszerűen a kontinentális modell fölelevenítése, amely mindig is benne rejlett a magyarországi oktatás rendszerében.

Decentralizáció és centralizáció kéz a kézben. Aki úgy gondolja, hogy a 2010 óta bekövetkezett oktatáspolitikai változások egy túlhatalommal rendelkező párt (pártszövetség) szakmai-politika „ámokfutása", bizonyára téved. Decentralizáció és centralizáció kezdettől benne rejlett a magyarországi oktatáspolitikában. Hosszú történeti folyamatokról van szó; nem is folyamatok ezek, hanem az egymásba fonódó változtatások átalakulássá összeálló trendje. (Hogy mennyire hosszú – a történeti mélybe nyúló – változásokról van szó, jól mutatja be Nagy, 1992.)

Nem is lehet másként. A hazai oktatási rendszer és annak irányítása a Horthy-korszakból, az meg a Monarchiából emelkedett ki. Természetes hát, hogy a magyarországi oktatás rendszere és irányítása mindig is – „alapszövetében" – kontinentális volt; az európai modell sejlik föl benne. Módosításokkal persze, hisz az ilyen áttekintés csak arra jó, hogy alapvető hasonlóságokat és különbségeket sikerüljön kimutatnunk. (Az imént említett protestáns hagyomány sokkal inkább hordozta azt, amit transzatlanti típusnak neveztünk). Még ha eltekintünk is a Rákosi-féle hatalomátvételtől és ennek oktatáspolitikai következményeitől, akkor is azt kell mondanunk, hogy a központosítás szándéka és lehetősége mindig is ott szunnyadt az oktatáspolitikában.

1990-ben többek között ezzel is szakítani akartunk, szakítani kellett. A rendszerváltás rövid, eufórikus szakaszában – nagyjából 1988 végétől 1994 elejéig – úgy tűnt, hogy amilyen hamar csak lehet, meg kell (kellene) szabadulni a Kádár-rendszer örökségétől, átlépni egy új világba, amely az 1980-as években fokozatosan mindnyájunk szeme előtt kirajzolódott. Mindannak a tagadásával, ami a Kádár-rendszer örökségéből terhessé vált; mindannak az ellentétébe fordulva, ami a Kádár-rendszerben lebéklyózott és értelmetlenné vált (vagy annak látszott). Ami az oktatást illeti, a pártbürokratikus kontrollal terhelt felügyeleti rendszertől, az iskolamonopóliumtól és a közigazgatással egybe forrasztott oktatásirányítástól.

Így született meg egy olyan oktatáspolitika, amelynek egyediségét és különlegességét soha nem hangoztattuk kellően sem kifelé (Nyugat), sem a magunk régiójában (szomszéd országok, kisebbségi oktatások). Ez az egyedisége az ökormányzatiság, pontosabban az önkormányzati felelősség volt az oktatásban. Az, hogy a helyi önkormányzatok váltak a felelőseivé a területükön élő tankötelezettek iskoláztatásának (amit nem sokkal később a legtöbb helyi önkormányzat úgy fordított le, ahogy mindig is akarta: iskolafönntartássá). Drámaibban fogalmazva: az állami oktatás Magyaror-

szágon megszűnt; helyét az önkormányzati iskolafenntartás vette át (az intézmények több mint kilencven százalékának fönntartója).

> Nem minden szorongás nélkül. Egy 1990-es oktatáspolitikai tanácskozáson mindkét fél a maga szorongásának adott hangot (erről lásd részletesebben Kozma, 2010, és közli könyvünk 1. fejezete is). Az önkormányzatok amiatt, hogyan is lesznek képesek fönntartani azokat az intézményeket, amelyeket számos körzetesítés ellenére sikerült megtartaniuk vagy visszaszerezniük. Az iskolák pedig amiatt, hogy a polgármester hatalma alá kerülnek (akit a tanácselnöki pozíció továbbélésének véltek, sokszor nem alaptalanul). Kié az iskola? – kérdezgették szakértők és oktatáspolitikusok, ami azt jelentette, hogy hol a helye, milyen szerepe lesz vagy marad többek közt a központi oktatásirányításnak (Kozma, 1990).

Az 1990–93-as időszak az oktatáspolitikában – többek között – e kérdés megválaszolásával telt el (a közoktatási törvény megalkotásával). A közoktatási törvény megalkotói azonban már csapdában voltak: az önkormányzati törvény csapdájában, amelyet már 1990-ben (1990. LXV. törvény), a közoktatásit azonban csak 1993-ban (1993. LX19. törvény) fogadtak el.

Bár kidolgozói nem így akarták, a közoktatási törvényt kénytelenek voltak a már korábban meghozotthoz – az önkormányzatihoz – alkalmazni. Így került ki belőle az eredetileg beletervezett cikk a magyarországi oktatás hivatalos rendszeréről. Ugyancsak így került bele – többé-kevésbé a politikai realitásoknak engedve – a fönntartói pluralizmus. A közoktatási törvény történetéből húsz évvel később is jól látszik, hogyan kellett visszavonulniuk azoknak, akik egy centralizáltabb, a hagyományokhoz és a kontinentális gyökerekhez jobban kötődő oktatási rendszert akartak az 1990-es évek eufóriájában (Sáska, 2013).

Sokan a kormányzatok váltakozásához kötik az elmúlt két évtized oktatáspolitikai huzavonáját, mások azt tartják természetesnek, hogy a fejlődés, az átalakulás törvényszerűen hatások és ellenhatások erőterében zajlik (pl. Halász, 1996). Az elmúlt két évtized oktatáspolitikai történéseit még nem tekintették át – kívülálló szemmel meg éppen nem –, és ezt a hiányt mi most meg sem próbáljuk pótolni. Csupán fölidézzük a jellegzetes (közismert) lépéseket, amelyekkel jól illusztrálhatók a decentralizáció és a recentralizáció törekvései.

Bármelyik jó példa arra, hogy egyik lépés szinte törvényszerűen – tehát nem pártpolitikusok jó vagy rossz szándékaként – követte egymást. Itt van például a „tankönyvpiac", a szabadulás a tankönyvek és a könyvkiadás monopóliumától. Aminek következtében a tankönyvkiadás virágba borult, nagy és kis kiadók, több vagy kevesebb szakmaisággal és gyakorlattal rendelkezők fogtak vállalkozásba. Arra nem volt sem idő, sem lehetőség (a piac mérete miatt), hogy valódi piaci mechanizmusok induljanak be; ezeket kormányzati beavatkozások pótolták és/vagy tették tönkre, mentek szembe velük. Szinte természetes, magától értetődő és rendcsináló lépés volt erre a tankönyvek valamiféle állami kontrollja (Gál ed., 2000). Amely elakadt a tankönyves érdekeknél és az intézmények tankönyv igényeinél – ez viszont fölerősítette a Nemzeti Alaptanterv szabályozó szerepét. A Nemzeti Alaptanterv fokozott szabályozó szerepe elleni tiltakozásul a decentralizáció hívei a helyi tantervek szabadságának védelmében léptek föl (Szebenyi ed., 1994; Albert, 2012). Nem akarunk oktatástörténeti forgató-

könyvet írni; inkább csak illusztrációkat említeni, pl. az iskolaválasztás szabadságából következő iskolai szegregáció kihívását és az erre adott központi szociálpolitikai válaszokat (Liskó–Tomasz ed., 2004).

Csak utalásszerűen foglaljuk össze a történet egyik tanulságát – eddig még nem mondtuk, de mások mostanában sokat hangoztatták, vö. ezzel Péteri, 2014) –, az önkormányzatiság drága dolog. Nagyon sok pénzbe kerül, olyan sokba, hogy ha a politikusok valamely csoportja nincs elvileg elkötelezve iránta (a rendszerváltás eufóriája után, az egykoriak kiöregedésével ma már talán nincs is ilyen csoport), akkor előbb-utóbb csorbítani kell, ha föladni éppen nem is. Nem azért, mert a kormányerő így kívánja, s adandó alkalommal meg is teheti. Nem azért, mert „rossz a király". hanem, hogy úgy mondjuk a szakma, még inkább a költségvetés törvényei szerint. (Az önkormányzati intézményfönntartás recentralizációja 2010 előtt is a tervezőasztalon volt, ahogy számos más kormányzati lépés is, vö. pl. Fazekas et al., 2008)

Centralizáció és decentralizáció tehát nem Jó és Rossz párharca, nem a konzervatív és a liberális erőké (s amit a politikai diskurzusban emögé gondolunk vagy amit ezek ott megjelenítenek). Ez a folyamat legalább a rendszerváltozás óta benne rejlett az oktatáspolitikában. S most – az oktatáspolitikán kívül álló erők következtében (önkormányzati eladósodás) – kibukott belőle.

Nyereségek. Ne bonyolódjunk itt elvi fejtegetésekbe („nincs ingyen leves", mindenért fizetni kell). Mondjunk itt most csak annyit, hogy a 2010 óta bekövetkezett központosításnak az oktatásügyben és az oktatáspolitikában is megvan a maga haszna; mint ahogy megvan a maga ára is, amelyet meg kell fizetnünk érte.

- Keveset szokás a legfontosabb fejleményt említeni – talán mert a kormányzati kommunikációban is zavart okozna –, nekünk azonban miért okozna zavart, ha kimondjuk: a központosítás következtében az oktatási kormányzat eddig nem látott mértékben megerősödött. S amit vesztett presztízsben azáltal, hogy Eötvös József óta először nincs a kormányban önálló oktatási tárca, annyit, vagy annál még többet is nyert azzal, hogy végre megint gazdája lett az iskoláknak, meg a tanároknak.

  Az 1971-es tanácstörvény (1971. I. törvény) óta az oktatási tárca csak az oktatásügy „szoftveréért" felelt, az alapfokú intézmények végső soron a belügyminisztériumhoz vagy a minisztertanácshoz tartoztak (Minisztertanács Tanácsi Hivatala), a finanszírozás természetszerűleg a pénzügyé volt (a felsőoktatás szintén szét volt darabolva; francia mintára a szakképzés, akár egyetemi fokú is, az egyes szaktárcákhoz tartozott). Többek közt ez magyarázta azokat az erőfeszítéseket, amelyeket az oktatási tárca a fölvételi és vizsgarendszer központosítása végett tett, az ún. „tartalmi irányítás" érdekében. Most már nem kell leszűkülni a „tartalmi irányítás" – egyébként egyre szofisztikáltabb – eszközeire (vö. pl. iskolai teljesítménymérések). Az intézményeket, de legalább is azok meghatározó részét végső soron az oktatási kormányzat irányítja (ha köztes szervezetek közbejöttével is).

- A megnövekedett súlyú oktatási kormányzat kétségtelenül nagyobb nyomást tud gyakorolni az oktatásügy érdekében mind a kormányzati kommunikációban,

mind a társadalmi egyeztetések szintjén. Ebből az eredményből csak egyet emeljünk ki: a tanárok „állami fölhatalmazását". Még nem elemeztük részleteiben, hogyan változott a tanárok társadalmi státusa az iskolafönntartókkal és az iskolahasználókkal – az önkormányzatokkal és a szülőkkel – szemben 1990 után. De az biztos, hogy a központi kinevezéssel nagyot változott (vagy változhatna, az átalakulások ma még folyamatban vannak). Maradjunk tehát az általánosságnál: mennél messzebb van valakinek a kinevező hatósága, annál megfoghatatlanabb a számára – egyben azonban annál nagyobb szabadságot és fölhatalmazást is ad a helyi érdekkonfliktusokban. A központilag kinevezett tanár és igazgatója (ellenőrző hatóságai, fönntartó szervezetei) viszonya kevésbé munkapiaci, inkább szakmai. Ami jobban kedvez a „tudós tanároknak", mint a szakszervezeti típusú érdekvédelemnek.

- Egy zártabb és hierarchikusabb oktatásügy – a maga központosított irányításával – jobban lehetővé teszi a stratégiai tervezést (azt, amit a szakértők évtizedek óta az oktatáspolitika szemére hánynak, hogy nincs jövőképe). A központosított oktatási kormányzat – amely egyúttal felel tanárokért, intézményekért – kevésbé van kötve helyi érdekekhez és talán kevésbé a kormányzati változásokhoz is. Mint valódi nagyszervezet, saját erőforrásaival önállóbban gazdálkodva saját maga reagálhat váratlan jövőkre. (És hatékonyabban foglalkoztathatja a szakértőket – ez a a helyzet, amelyet az oktatáspolitikai szakértő, mint minden ágazati szakértő, a leginkább kedvel).

Veszteségek. Az ilyen és hasonló előnyökért azonban árat kell fizetni – esetenként akkorákat, amit már meg kell fontolni.

- A leginkább kézenfekvő ára a központosításnak az a bizonyos „bürokratikus kontroll", amely ebben a konstrukcióban ugrásszerűen megnövekedik. A nyilvánosság tele lesz a tankönyvellátás, a kötségelszámolások, a tantervi változások fordulataival; soha nem látott társadalmi izgalmakat szít egy-egy irodalmi alkotó műve és életpályája, amihez szakértők és kívülállók papíron és elektronikusan, élőszóban, akár tüntetésekkel is hozzászólnak. Ez így törvényszerű. Ha egyszer minden (sok minden) a csúcson dől el, akkor már csak a csúcs válik (látszólag) felelőssé; az érdekcsaták, amelyek itt is zajlanak persze, a színfalak mögé szorulnak. A felelős – egyetlen felelős – látszik csak, a szakértők és az érdekcsoportok láthatatlanok maradnak. Ez minden bürokratikus irányítás szabálya (részletesen elemeztük ezt az akkreditáció kapcsán, vö. Rébay−Kozma, 2006).

- A bürokratizálódást mondhatnánk gyermekbetegségnek, amelyet gyógyíthatunk a rendszer szakszerűségével, „fölhasználó barátságával" és politikasemlegességével (a közigazgatás reformerei Magyarytól és amerikai eszményképeitől kezdve a korszerű kormányablakok megteremtőiig mindig is ebben hittek). A helyi kezdeményezések és a civil közreműködések kiszorulása azonban már nem egyszerű gyermekbetegség – ez a legsúlyosabban fenyegető veszély. Talán a legnagyobb ár,

amelyet a központosításért mindig is – ma is, most is – fizetni kellett: a szakszerűség kiszorítja a bekapcsolódást, az önkéntességet és a friss kezdeményező erőt. Ez az az ár, amelyről azt írtuk az imént, hogy nemcsak súlyos, de talán megfizethetetlen. A nagyszervezetek megtartó erejéért törvényszerűen le kell mondanunk a megújulási képességéről és a kreativitásáról – mert ez utóbbiak kifelé, elfelé visznek a rutintól és a bejáratottól, esetenként a nagyszervezet létét is kétségbe vonva. Kisebb szervezetek, horizontálisan szerveződő együttműködések és hálók könnyebben újulnak, helyileg frissülhetnek, jobban lépést tartva a mindenkori kihívásokkal. Igaz, könnyebben enyésznek is el.

Ez nemcsak képes beszéd, hanem a közoktatás intézményi valósága is. A központosítás és a helyi erők harmincéves történetére visszatekintve – mondjuk, az iskolai körzetesítésekre és „visszakörzetesítésekre (Forray–Kozma, 2011) – jól látható, mit nyerhet és mit veszíthet az oktatási kormányzat azon, ha beljebb engedi vagy kirekeszti a „civileket" (szülőket, érdekcsoportokat, önkormányzatokat, piaci szereplőket). Oly nagy a nyereség ígérete és oly nagy a veszteség veszélye, hogy ezt a dilemmát talán nem is lehet megválaszolni egyetlen kormányzati cikluson vagy egyetlen ágazaton belül.

A szakértők, akikhez a választási ciklusoknak kitett múlt- és jövőbeli kormányzati tisztviselők fordulni kénytelenek, szintén nem képesek jó válaszokat adni. A szakértők ugyanis központosított rendszerekben hatékonyabban dolgoznak, amikor megbízóik nagyobb hatalommal rendelkeznek, viszont kevésbé vannak kiszolgáltatva helyi érdekcsoportoknak. Ekkor a szakértők pótolják azt, amit a helyi politikusok közvetlenül, a bőrükön éreznek. Csakhogy a hazai szakértői gárda, legalább is annak meghatározó, véleményformáló csoportja egy önigazgató társadalom, egy piaci modell, egy autonóm iskola bűvkörében nőtt föl. S bár érdekei ellen van, ma is inkább támogatná a decentralizáció, mint a centralizáció lépéseit, oktatáspolitikában éppúgy, mint máshol (Radó, 2013).

Önkorlátozó együttműködések. Ha nem a szakértő – aki a társadalmi visszhangot közvetítheti a központosított oktatáspolitikának (de nem közvetíti, mert inkább az önkormányzatiságot támogatná) – és nem a közvetlen helyi visszacsatolás – akkor mi biztosíthatná a józan korlátot a hierarchizált és bürokratizálásnak kitett oktatási kormányzat számára? Az elmúlt néhány év meglepő választ kínál erre a kérdésre. Oktatáspolitikában csakúgy, mint a kormányzati politikában általában is a politikai játszmák együttműködői korlátozzák egymást.

Hiszen az oktatáspolitika – akár csak minden politika – sok szereplős játszma. Ez még akkor is igaz, ha egy vagy néhány szereplő ragadja magához a kezdeményezést, kijelentve, hogy ő alkotja az oktatáspolitikát, elhallgatva más együttműködők fontosságát. Ez már elég régi fölismerése a politikatudománynak – a a hazai szakértők körében azonban még mindig elég nagy meglepetést okoz. Az oktatáspolitikát nem csak a kormányzat csinálja, mint ahogy nem csak a civilek, az önkormányzatok (vagy bármely más érdekérvényesítő és véleményformáló csoport). Az oktatáspolitikát mindnyájan „játsszuk", kormányzat és azon felüli szervezetek, civilek, iskolafönntartók, helyi társadalom – benne nem utolsó sorban a tanárok, a gyerekek és a szülők. Nem itt van a helye, hogy e fölfogás mellett érveljünk; egyebütt részle-

tesen is megtettük már (Kozma, 2006). Itt csupán emlékeztetünk erre a tényre, anélkül, hogy minden együttműködő fontosságára egyenként fölhívnánk a figyelmet.

Egyre azonban, már csak az elmúlt évek oktatáspolitikai központosítására emlékezve is föl kell hívnunk a figyelmet. A központosítás az elmúlt húszvalahány évben történtekhez képest nagy lendületet vett, és nemzetközi, valamint történeti példákra hivatkozhat (Sáska ed., 2013). De csak olyanokra, amelyeket a többi szereplővel – egyszerűbben szólva az érdekelt társadalmi csoportokkal – el tud fogadtatni. Nem léphetünk kétszer ugyanabba a folyóba, bármennyire át kell is gázolnunk rajta, mert vonzó a túlparti látomás. Ez már nem ugyanaz a (helyi) társadalom, már nem ugyanazok a szülők és gyererekek. S ez a körülmény – hogy a történeti példák nyomán megfogalmazott központosításokat olyan közegben kell végrehajtani, amely már megtapasztalta a decentralizáció jó és rossz oldalait – kényszerűen megköti a döntéshozók kezét. Kényszerűen, írom, pedig azt kellett volna írnom, hogy értelemszerűen. Józanságra intőn. Hogy az oktatáspolitika – akár csak életünket meghatározó egyéb (ágazati) politikák – ne háborúskodás, hanem együttműködés eredményei lehessenek.

Kisvárosok és középiskoláik

„A templomot s az iskolát." A k-i középiskolának hosszú és tanulságos története van – A-nak, B-nek, C-nek is ilyen a története –, amelyben mint cseppben a tenger a mindenkori történelem tükröződik. Ha a középiskola netán megszűnne – a gimnáziumi képzés szinte biztosan megszűnik –, K végzete, mint annyi más, hasonló méretű városé, beteljesedne. K nem lehet meg középiskola nélkül, mint ahogy A, B, C városok sem (ne is mondjuk föl végig az ábécét).

Természetesen K-nak sem volt gimnáziuma, sőt nem is akart gimnáziumot. Nagyon is elégedett volt a polgári iskolájával (Józsa 1997), amelynek századik évfordulójáról nemrég emlékeztek meg. A háború vége (1945) rengeteg társadalmi energiát szabadított föl, amelyből „munkás hatalomátvételre" is futotta a sok államosítás és kuláküldözés mellett. Az oktatáspolitika új prioritása valamilyen felső középfokú képzés lett, leginkább az óvónőképzés. Ezt a kérelmet adták be – egy gimnázium alapítására nyertek azonban engedélyt. Még tanáraik sem voltak – az egykori polgári iskolai tanárokat léptették elő gimnáziumi tanárrá –, de a k-i gimnázium már megtelt diákokkal. Ami így-úgy, de biztosította K. térségi vezető szerepét a Kádár-rendszer végéig.

Egyes oktatáspolitikusok – távol a tereptől, közelebb a szakpolitika centrumához – még örülhetnek is K. és középiskolája történetének. Mondhatják például, hogy úgyis kevés a gyerek, tanuljanak csak a tehetségesek, úgy is sorvadnak a vidéki települések, győzzön a jobbik (ezt ugyan ma már nem mondják, de egy évtizeddel ezelőtt még nagyon is mondták).

S nem csak gondolják és mondják, de teszik is. Vagy legalább is úgy látszik, mintha tennék (ami sokszor még rosszabb). Ezzel K. és iskolája mára olyan örvénybe került, hogy helyben nincs, aki kihúzza belőle.

> Pedig K-nak még egykori fénykorából sok mindene van. Vannak energikus vállalkozói, olyanok, akik visszavásárolták a szüleik államosított vállalatát, megvették a szomszédét is, és most egész országrészre nyúló szolgáltatást üzemeltetnek. Vannak megyei szinten neves kulturális intézményei, amelyek részben épp K százéves parasztpolgári hagyományait örökítik meg. Van ambiciózus lelkésze, aki szinte maga vállalja föl a munkanélküliség elleni küzdelmet (szociális szövetkezet) a városban. S mint említettük, vannak – nagyon is vannak – középiskolájának „alumnusai". Ez az a háló, amely befoltozhatná azokat a hiányokat, amelyeket a vidéki lét okoz, különösen új ismeretek, innovációk, kapcsolatok és kijárások tekintetében. Még médiája és újszerű infrastruktúrája is van.

Mégis, mindez valahogy nem elég, ha nincsen iskola. K-ban (A-ban, B-ben, C-ben stb.) a realitás ma még nem az, amit a szakirodalomban olvashatunk: a tanuló város, a tanuló régió (lásd pl. Benke, 2014; Juhász, 2014). A realitás sokkal inkább az, hogy akadozik az internet, és nincs egy hely (ha csak a cukrászda nem az), ahol a „civil társadalom" leülhetne megszervezni önmagát. Ezek remek elképzelések, de főként csak a városi imázs építésére volnának alkalmasak. A tanulás, képzés és közélet szervezésének középpontjában K-ban és a hasonlóknál – praktikusan vidéken mindenütt – ma és még sokáig az iskola áll. Politikusoknak és hivatalnokoknak, finanszírozóknak és beruházóknak (magabiztosaknak) üzenjük: ahol nincs iskola, nincs sem információ, sem munkavállalás, sem kiképződés, sem nyelvtudás, sem semmi olyan, amire korszerű vidéki társadalmat építeni lehetne. Hanem csak elvándorlás, sorvadás, elmaradottság és nyomor.

Ezt nem politikai indíttatásból mondjuk, sokkal inkább valóságismeretből és realitásérzékből. Nem tagadjuk: féltjük a k-i iskolát (mint ahogy féltjük, féltenünk kell A-ban, B-ben, C-ben és így tovább). Nem csak pedagógusi hevületből féltjük – mint egykori, jelenlegi, kinek-kinek pedig jövőbeni munkahelyét, sőt éppen hivatásának színhelyét. Mint állampolgárok (is) féltjük; mint felelős polgárok, akik gondolkodnak, s ha fölismernek valamit, szeretnék megosztani mindazokkal, akiket illet. Helyi vagy országos politikacsinálókkal, akár szeretik a véleményünket, akár nem. Az egykori kisebbségi lét jelszava volt „a templomot s az iskolát" (Reményik, 1925). Hasonló elszántsággal igyekszünk rámutatni arra, hogy iskola nélkül nincs társadalmi és gazdasági élet. Sem K-ban, sem másutt Magyarországon.

Komprehenziv iskolák. A rendszerváltozás hajnalán fogvacogva figyeltük, mi lesz, ha a polgármesterek – zömmel egykori tanácselnökök –, a „jegyzők" és a többi „helyi hatalmasság" kaparintja a kezébe az iskolát. Nemcsak mi vacogtunk – az új keletű „helyi hatalmasságok" is, nem tudván, mit kezdjenek az iskolával. Az élet váratlan fordulatot vett azonban. Kiderült, hogy a helyi önkormányzatok jó gazdák; de legalább is olyanok, akik fontosnak tartják az iskolát. Talán nem gondolkodtak elég emelkedetten, nem emlegettek „tudásalapú társadalmat", meg „innovációs gazdaságot". De akármit gondoltak is, azt azért fölismerték, hogy ha az iskola bezár, a településük is meghal (legalább is haldokolni kezd).

Az elmúlt két évtizedben nem várt és nem is tervezett irányt vettek a szóban forgó iskolák. Ahhoz, hogy létüket székhely településükön megőrizzék és stabilizálják, kitalálták azt, amit az 1960-as évek társadalmi reformerei Nyugat- és Észak-Euró-

pában már egyszer kitaláltak: a *komprehenzív* (általános, közös) középiskolát. Egy komprehenzív iskolában – az eredeti elgondolások szerint – „egy fedél alatt" tanul leendő munkás, vállalkozó, értelmiségi, hogy szokja egymás jelenlétét, kultúráját, szokásait (Kozma, 1987). De főleg mert nincs egyéb lehetőség. A település – legyen falu vagy kisváros – csak akkor tud lakosainak megközelítően városi szolgáltatásokat biztosítani, ha nem specializálja az intézményeit – egynél vagy néhánynál úgyis alig van több helyben –, hanem a helyi-regionális igényeket igyekszik elsősorban kielégíteni.

Láttuk ezeket az iskolákat. A közösségi tereket – folyosók, étkezők, sportpálya, klub, könyvtár – közösen használták a fiatalok; tanulásra, képzésre, gyakorlatra váltak csak külön. Nálunk az általános művelődési központok utánozták ezt a társadalmi és oktatási kísérletet, kevés sikerrel. Az integrált művelődési intézmények azonban sikeresebbek voltak. Különösen ha megtalálták igazi célközönségüket: egy (helyi, regionális) középosztályt, amely véleményeiben és ítéleteiben igen eltérő lehet, de értékeiben és érdeklődéseiben mégis hasonló (Forray–Kozma, 2011: 10).

Ami nálunk a rendszerváltozás óta az iskolában kialakult, ha nem tekinthető is az 1960–70-es évek komprehenzív oktatásának, de sok szempontból hasonló hozzá. Ha valaki néhány évtizedre visszatekintve végigkíséri egy-egy középiskola átalakulását, maga is megfigyelheti a tényeket. A vidéki térségek (közép)iskoláinak zöme egyfajta komprehenzív középiskola, hazai kiadásban persze. Vagyis nincsenek (nem föltétlenül vannak) átriumos épületek, sportcsarnokok és menzák, amelyeket meg lehetne nyitni az iskolán kívüli közönségnek. De mindenképpen vannak általános és szakképzések egy szervezetben, nem egyszer egy fedél alatt. S főképpen vannak közös tantestületek, amelyek közös pedagógiai kultúrát örököltek meg, hordoznak tovább és sugároznak szét.

Nem azért, mert ők is olvasták a szakirodalmat (sem idejük, sem energiájuk nem volna rá – de nem is föltétlenül ez a dolguk). Hanem egyszerű, hogy úgy mondjuk, közösségi kényszerből. Azaz, hogy meg tudjanak felelni egy-egy önkormányzat szorító gondjainak: a pénzhiánynak, a csökkenő gyereklétszámnak, a növekvő képzési (általános és szakképzési) követelményeknek, valamint az egyre öntudatosabb helyi társadalomnak. Vagyis szülőknek, nagyszülőknek, meg a szűkebb-tágabb rokonságnak.

> K is erre példa, ha rossz példa is. T. jobb példa volna, mert ott helyben adták össze a pénzt, és szinte kalákában fejlesztették az iskolájukat, hogy már közvetlenül a háború után gimnázium lehessen belőle (vö. Ferenczi, 1997.) K iskolája ugyanúgy beépült a helyi társadalomba, mint akármely más nyugat- vagy észak-európai „komprehenziv" iskola. Aminek az üzenete most nem a pedagógiája (az is lehetne), hanem a település- és térségmegtartó szerepe.

Azok a középiskolák, amelyek ma A-ban, B-ben, C-ben stb. üzemelnek, nagyon sokféle helyi igényt elégítenek ki. Lehet, hogy központi oktatáspolitikai célkitűzéseket nem vagy csak esetlegesen, de a helyi igényeket, bizony, nagyon is. Különben már nem léteznének – bezártak volna, ahogy K. példáján is látható. Hiszen iskola nincsen a település – az ott lakók, az azokat irányítók – akarata nélkül. Mint ahogy település és az azt alkotó lokális társadalom sincs az iskola mint a helyi közélet nélkülözhetetlen, bár néha nem eléggé nyilvánvaló központja nélkül.

Állami vagy önkormányzati? Az önkormányzatiság szép álma, amely súlyos konfliktusok árán bár, de valameddig valóságosnak tűnt, előbb-utóbb elmúlt. Talán a pénz, talán a politikai szándék, talán a szakmaiság volt már kevés hozzá. Ez további elfogulatlan elemzést igényelne, ha a politikai indulatok lecsöndesednek. Az állami fönntartás végül is garancia lehet egy józanabb, kiegyensúlyozott és hosszú távú iskola- és településpolitikára. Elejét veheti mindannak, amitől a rendszerváltozás hajnalán féltünk: a helyi kijárásoknak, összeszövődéseknek, színvonal csökkenéseknek és, mondjuk ki bátran, pedagógiai korrupcióknak. Jó dolog a helyi hatalmasságokkal szemben helyben maradva is minisztériumi kinevezettnek lenni. Szabadságot adhat, különösen azoknak, akiket azok a bizonyos „helyi hatalmasságok" kihasználni és megfélemlíteni igyekeztek.

Ez a dilemma – hogy ti. jobb-e a helyi társadalomba való beletartozás, vagy biztonságosabb a központi fölhatalmazás (pl. kinevezés) – nem új keletű nálunk; kérdezzük csak meg Jókai Ráby Mátyását vagy Móricz Rokonok-jait. A szakképzés „állami kézbe" vételével, azaz a gazdasági tárcához való sorolásával (visszasorolásával) olyan dilemma keletkezhet, amelyre a tervezők és szakértők nyilván nem figyeltek föl. A dilemma ezeknek a hazai kiadású közös középiskoláknak a sorsa, amelyek, amint a k-i példa is mutatta, meghatározhatják egy-egy település, sőt egy-egy térség sorsát. Mi lesz velük?

És egyáltalán: mi lesz azoknak az intézményeknek a sorsa, amelyek nem indíthatnak gimnáziumi képzést, mert nincs két tanulócsoportra való diákjuk? Nem, mert elvándoroltak, hanem mert nincsenek annyian otthon. Mi lesz a sorsuk azoknak az iskoláknak, amelyekben csak szakképzés marad? Minden kutatás és minden szakértő arra figyelmeztet – ha nemzetközi példákból még nem tudnánk –, hogy az iskolába járók aránya egyre növekszik, hogy a társadalom egyre nagyobb része igényli fiai-leányai mind hosszabb idejű és mind magasabb fokú iskolázását, és hogy a gazdaság, legalább is húzó ágazataiban mind általánosabb műveltségű, mind rugalmasabban betanítható munkásokat igényel (Polónyi, 2014).

Az egykori komprehenzív iskoláknak – ott messze, Nyugaton –, mindig is előírásuk volt egy-egy általánosan képző program indítása a helyi-regionális igények szerint szerveződő szakképzések mellett. Ha középiskolák voltak, akkor középiskolai záróvizsgára kellett fölkészítsenek; ha főiskolák, akkor főiskolai diplomára vagy egyetemi továbbtanulásra. Mi ma is azt gondoljuk, hogy valamire való vidéki középiskolában érettségire való fölkészülés kell folyjék; amint hogy az ún. közösségi főiskolákon (oktatási központokban) legalább egy akkreditált képzésnek (alapképzésnek vagy mesterképzésnek) folynia kell.

Az „elitképzés" – ma gyakran emlegetett jelszó – vagy a specializáció látszólag célravezető egy központi oktatásirányítás szempontjából. Ez azonban csak látszat. A specializálódás az oktatásban hasonló hatású, mint a szegregáció. Az esélyét szünteti meg annak, hogy a (közép)iskola körül kialakuljon és megerősödjék egy lokális társadalom, egy helyi középosztály. Sem kutatóként, sem polgárként nem mehetünk el szó nélkül a szándéka mellett.

Botladozva Európába

Mózes, a bibliai, elvezette népét az Ígéret Földjének a határáig. Megmutatta a befelé vezető utat, de maga már nem tartott velük. Nézte, hogyan távolodnak, és hatolnak bátran egyre beljebb. A rendszerváltozás hajnalán sokszor idézték föl a távolba néző Mózes alakját, mintegy önmagukra utalva, akik a fordulatot előidézték. Úgy gondolták – és sokan jól is gondolták –, hogy ők már nem érik meg az európai csatlakozást. Vonzotta is őket az Ígéret Földje, meg féltek is tőle (*trébosz kai fóbosz*, ahogy a görögök fordították Mózest). Így indultunk mi is Európa, azaz a mi Európai Uniónk felé.

Csatlakozás alulnézetből

Az 1990-es évek első felében az OKTK (Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások) támogatásával összehasonlító kutatást végeztünk a csatlakozásra való oktatáspolitikai fölkészülésről, elsősorban a felsőoktatásban. Eredetileg az újonnan csatlakozottak szélesebb körét vettük célba (például Portugáliát és Görögországot csakúgy, mint Finnországot és Ausztriát). Az időközben fölmerült nehézségek miatt végül Ausztria csatlakozási előkészületeire szűkültünk. Kutatásunk tehát bizonyos értelemben torzó maradt (Kozma, 1997, 2002). Azért nézünk vissza rá, hogy lássuk, mit tudtunk és gondoltunk magáról a csatlakozásról egy évtizeddel Magyarország tagsága előtt. Kérdés, mi ismétlődött meg az osztrák esetből Magyarországon, és még nagyobb kérdés, hogy mit sikerült tanulnunk belőle. Talán így sem tanulságok nélküli; különösen egy évtized távlatából visszanézve

Az előkészület hosszú szakasza. Ausztria előkészülete a csatlakozásra tulajdonképpen mintegy negyven évig (!) tartott. Elkezdődött akkor, amikor a szovjet csapatok kivonultak a területéről, és az ország kezdett kilábalni saját „helyreállítási periódusából" (Jánossy, 1975; Tarján, 1993). Feszültségei pedig akkor tetőztek, amikor az Európai Gazdasági Közösség társult tagjává vált (1992). Azok a feszültségek, amelyeket Görögország vagy Portugália a csatlakozás első éveiben tapasztalt meg, Ausztriában néhány évvel korábban megjelentek és oldódtak. A közösséghez történő csatlakozás Ausztriát azért rázkódtatta meg kevésbé, mint az említett államokat, mert az első megpróbáltatásokon addigra már túlesett.

Önálló arculat. A hosszú fölkészülési periódusban Ausztria *megteremtette az önálló arculatát*. Ez az arculat – az 1970-es évek leginkább elfogadott európai modellje alapján – a jóléti állam lett. Ausztria azonban olyan jóléti államként határozta meg magát, ahol az állami gondoskodás és a rá fordítható összeg környezetvédelmen és vidékfejlesztésen (is) alapult; amelyben a turizmus (szabad idős és konferencia turizmus) már kiemelkedő szerepet játszott. Ausztria mint semleges állam nem fordult vissza – legalább is hivatalosan – a „gyökereihez" és történeti tradícióihoz; annál is kevésbé, mivel ezek meglehetősen vállalhatatlanok lettek volna. Új nemzeti jelképeket és vonatkoztatásokat teremtett. Ezért belépésekor sajátos színfoltot tudott alkotni a 15-ök Európájában.

Tömegesedő oktatás. A hosszú előkészületi periódus többek közt azt is eredményezte, hogy *időközben tömegessé vált a középfokú oktatás Ausztriában*. Ausztriában az 1960-as években indult el a középfokú oktatás tömegesedése, valamivel előbb, mint Magyarországon, ahol az 1970-es évek közepétől indult meg a folyamat. Így mire az Európai Közösség tagjává vált, Ausztria a tömegméretű oktatásban már fölzárkózott nyugati partnereihez. A hosszú előkészületi periódus megkímélte az országot attól, hogy oktatáspolitikájában a megkésettséggel kelljen szembesülnie. Az osztrák oktatásügy ezért is őrzött meg többet azokból az iskoláztatási és igazgatási hagyományokból, amelyek egykor a Monarchia országait egyesítették. *Az európai közösséghez Ausztria történetileg megalapozott (Konzervatív) iskolarendszerével csatlakozott.*

Centralizált igazgatás. Az osztrák csatlakozás egyik feszültséggóca – legalábbis ami a tanügyigazgatást illeti – a kétféle igazgatási rendszer eltérése volt. Mert:

- *Két különböző igazgatási rendszer szembesült egymással,* az osztrák és az európai közösségi (uniós). Mindkét igazgatási rendszer megalapozott volt és hagyományokkal rendelkezett. Vagyis az osztrák tanügyi bürokráciának nem kellett szükségképpen a brüsszelitől tanulnia – annál is kevésbé, mert az oktatást nem az Európai Bizottság szintjén irányították. Bár mindkét rendszer eredendően kontinentális (központosított és professzionalizált), összeillesztésük mégis sok súrlódással járt. A szakmai közvéleményben ez okozta az egyik gyakori panaszt.

- *Két különböző igazgatási tradíció került egymással szembe.* Az osztrák szakigazgatás eredete a Monarchiába nyúlik vissza, s mint ilyen önálló fejlemény. Az uniós szakigazgatásnak nincs ekkora múltja, de érezhetően francia mintákra vezethető vissza. Az osztrák tanügyigazgatás tehát francia gyökerű igazgatással szembesült Brüsszelben. Időbe került, míg ezt a körülményt fölismerték.

- A különböző igazgatási rendszerek és tradiciók *különböző hivatalnoki magatartásokat jelentettek*. Az osztrák tanügyigazgatási magatartás a csatlakozás előtt még emlékeztetett a kelet-közép-európaira. Az a politikai kultúra, amellyel Brüsszelben szembesültek, nem emlékeztetett a közép-európaira. Interjúk során sokan panaszkodtak arra a feszített munkamenetre, amit a brüsszeli egyeztetési kényszerek diktáltak (a hét elejétől a hét végéig minden iratnak meg kellett fordulnia, eközben az egyeztetések hosszú során is átmennie, beleértve a nyelvi egyeztetéseket is). Ez személyi konfliktusok sorát eredményezte.

- A kultúrák közti eltéréseket legjobban a nyelvek jelenítették meg. Az osztrák oktatási kormányzat – csakúgy, mint a kormányzati szféra általában – *nem volt nyelvileg kellőképp fölkészülve a csatlakozásra*. Hivatalnokai nem beszéltek úgy nyelveket (például az angolt), mint például a skandináv országok tisztviselői. A nehézségeket tetézte, hogy az eltérő nyelvek nemcsak eltérő gondolkodásmódot takartak, hanem eltérő intézményrendszert, sőt ellentmondó szakmai kultúrákat is. Nemcsak fordítási, hanem folyamatos értelmezési nehézségekkel kellett megküzdeni.

Az osztrák esettanulmány legfontosabb tanulsága az volt, hogy *az eredményes csatlakozáshoz idő kell.* Nemcsak az intézményeket kell ugyanis harmonizálni, hanem a kultúrákat is. A jogharmonizáción túl meg kell tanulni „európai módon" – azaz tehát közösségi módon, uniós kapcsolatokkal, EU-kompatibilis visekedésformákkal – politizálni. Mondhatjuk erre, hogy közben az Unió is nagyot változott, és hogy talán nem is annyira szükséges az unión belüli kultúrák harmonizálása. Az intézmények és a politizálás látványos fórumai változnak ugyan, de az *aktorok* kultúrája mélyebben gyökerezik, és hosszabb ideig adódik tovább. Az újabb és újabb intézményekben ezért újra meg újra a megszokott politikai kultúrákkal találkozni, ami ha meglepő is, korántsem váratlan.

Jó csatlakozáshoz idő kell. Mindkét történet – az osztrák és a magyar – legfontosabb tanulsága az, hogy a csatlakozás nem egyszerű dolog. *A sikeres integrációhoz évtizedek kellenek.* Az előcsatlakozás szinte már csak a befejező, kiteljesítő szakasz, és aligha szolgálhat egyben fölzárkóztatásra (főleg nem azoknak a tudatában, akik a csatlakozásban közvetlenül és tevékenyen nem vesznek részt).

Ausztriában az előcsatlakozás – vagyis társult tagság (1992) – néhány évét a fölzárkózás négy évtizede előzte meg (a szovjet hadsereg kivonulása és az osztrák semlegesség kikiáltása óta, 1955). Ausztria mintegy évtizedes késésben volt Németországgal vagy Olaszországgal szemben, ahol a világháborús helyreállítási periódus az 1950–60-as évtized fordulóján zárult le látványos körülmények között (Jánossy, 1975). Sokáig látszott úgy, hogy Ausztria nem is tud fölzárkózni, illetve nem is találja meg az identitását – különösen a nyomasztó német szomszédság miatt. (Az osztrák jóléti államra, illetve az „alpesi turista ország" arculatára még csaknem egy évtizedig várni kellett.)

Eközben Közép-Európa keleti fele – amelynek Ausztria a 20. század elejéig még a szervezője és szándéka szerint legalább a vezetője is volt – fokozatosan lemaradt arról a szintről, amelyen Ausztriával összehasonlítva állt: az összehasonlító felsőoktatási statisztikák szerint az 1960-as évtized volt a nagy lemaradás évtizede. Ha Közép-Európa keleti felén csupán stagnálást föltételeznénk, nem pedig fokozódó elmaradást, ez akkor is négy évtizeden át növekvő lemaradást jelentene addig, ameddig Kelet-Közép-Európa számára eljött a hivatalos politikai reintegráció pillanata. Az 1990-es évtizedben régiónk országait már több szál fűzte egymáshoz és Kelet-Európához, mint az egykori Közép-Európához (mint azt a meg-megújuló gazdasági kényszerek, például az orosz–ukrán gázviták mutatják).

Míg Ausztria fölzárkózását a világháborús helyreállítási periódus előzte meg, jóval a csatlakozás előtt, addig Kelet-Közép-Európa országainak legfontosabb közös élménye az 1989–93-as rendszerváltozás – az egykori szovjet birodalomból való fokozatos kiszakadás – volt. A rendszerváltozások és az európai integráció óta pedig csak néhány rövid év telt el, és minden évben önmagában több változás történt a térség országaiban, mint amennyi azelőtt egy-egy évtized alatt. Nem csoda hát, hogy ha a szakértők úgy érzékelik, mintha *a nemzeti rendszerváltozások igazi értelme és beteljesülése az európai integráció lenne* (Halász, 2005). Bármennyire meghökkentő (egyeseknek talán taszító) ilyen perspektívában nézni a rendszerváltozást, az egymásra torlódó események miatt érthető. És ezzel az egyes nemzeti rendszerváltozások – az őket végrehajtó

politikai csoportosulások – értékelődnek le azokkal szemben, akik az európai integrációt (a hivatalos procedúrát) végrehajtották.

De nemcsak erről van szó. Hanem arról is, hogy térségünk országai nem gazdasági és politikai szükségletektől hajtva léptek az Európai Unióba, hanem rivális politikai csoportosulások kezdeményezésére. Nincs mit csodálkozni azon, ha e politikai csoportosulások – legalábbis a csatlakozás első éveiben – még nem előre tekintettek, hanem visszafelé. *A rendszerváltozás során elmaradt változtatásokat akarták végrehajtani*, vagy pedig korrigálni a rendszerváltozás nem kívánatos hatásait.

A megfelelés kényszere. Ehhez teremtett hivatkozási alapot az európai integráció. A csatlakozás első néhány éve Magyarországon is jobbára arról szólt, *mi mindent kell megtennünk, hogy az Európai Bizottság kívánalmainak megfeleljünk*. Az „uniós elvárás" a hazai közbeszédben az autópálya építésektől a mezőgazdaság támogatásáig, a felsőoktatási reformoktól a szakképzés és a felnőttoktatás átszervezéséig csakugyan mindenre ráhúzható. E tennivalók között a legnagyobb és legmegrendítőbb minden bizonnyal a „költségvetés rendbetétele" (azaz a közkiadások lefaragása) lesz. A hivatkozás pedig már nem is csak az „uniós elvárás" (az euró bevezetése), hanem az, hogy „mindenki megelőz minket".

Az egykori kelet-európai politikai kultúrából ez már jól ismert. Azokban a politikai struktúrákban az irányítás egyik kedvelt és történetileg is jól ismert fogása a rivalizálás kialakítása volt. *Az egykori rivalizálás egyértelmű jelei pedig már az európai integrációba is beszüremkedtek,* háttérbe szorítva a demokratikus politikai kultúrában kialakult koalíciózás gyakorlatát. A horizontális együttműködések fontosságára az osztrák csatlakozást tanulmányozva is rámutattunk. Az azóta történt politikai változások vagy kísérleteik Kelet-Európában és Közép-Ázsiában csak megerősítik ennek fontosságát, bár már a korlátjait is megtapasztalhattuk.

A senki földjén. Az esetek tanulmányozása még másra is figyelmeztetett. Az európai integráció Ausztria esetében is felülről jött, és politikai kényszerek eredménye volt. Ott is hivatkozást jelentett a főiskolai szektor, valamint az állami akkreditáció megteremtésére, például az oktatásügyben. Nem társultak azonban hozzá fenyegetések és eufóriák (mivel a fölzárkózási szakasz sokkal hosszabbra nyúlt, és sokkal szervesebben alakult). A mi régiónkban azonban a csatlakozás politikai reklámját fenyegetések és lelkesedések fogták és fogják még mindig körül. A leggyakoribb fenyegetés a nemzethalál korszerűsített változata. Az, hogy ha kimarad egy-egy ország az Európai Unióból, akkor az politikailag, sőt gazdaságilag is a senki földjén találja magát. Ez a félelem sokkal nagyobb – akik erre játszanak, sikeresebbek –, mint az a félelem, hogy az ország elveszítheti a politikai vagy kulturális identitását.

A globalizációt ellenzők ezért ebben a régióban könnyedén háttérbe voltak szoríthatók. A lelkesültséget pedig közismert közösségi illúziók táplálták; az a hiedelem, hogy az uniós tagság a fejlett országok életkörülményeinek gyors elterjedését eredményezheti. A már csatlakozott országok társadalma ilyen elvárásokat fűz például az euró bevezetéséhez, vagyis az európai uniós bérszínvonal gyors elterjedését. Ezzel szemben a nemzeti önállóság, az azt jelképező önálló pénz népszerűsége még azokban

az országokban is háttérbe szorul – például a balti köztársaságokban vagy az egykori Jugoszláviában –, ahol az önálló nemzeti pénzt néhány éve ugyanilyen eufória fogadta.

Legitimálás csatlakozással. A politikai manipulálhatóságnak ebben a légkörében az európai csatlakozás csakugyan hasonlít a rendszerváltozásokhoz, és csakugyan sokban különbözik például Ausztria csatlakozásától. Az osztrák csatlakozás – kutatásunk szerint – részben arra szolgált, hogy bizonyos társadalmi, politikai és kulturális intézményeket elfogadtassanak és legitimáltassanak mint „európaiakat" (pl. a meglehetősen Konzervatív osztrák oktatási rendszert). A mi régiónk országaiban ezzel szemben *egy sereg reformot kényszerített ki, gyorsított föl és tett politikailag legitimmé a csatlakozás* (az oktatásban pl. a különböző akkreditációk bevezetését, az oktatási kiadások szűkítését, a vizsgák sztenderdizálását – vagy, mint esetünk mutatja, egy európai képesítési keretrendszert).

A csatlakozás alkalmat teremtett a rendszerváltozásban meggyöngült főhatóságok pozicióinak visszaszerzésére (lásd részletesebben Kozma–Rébay, 2005). E pozíciók visszaszerzéséhez jó alkalmak a már említett uniós tervtárgyalások és alkufolyamatok. Az ezekben részt vevő hivatalnoki elit – részben a politikai elit rovására – fokozatosan megerősödik, és mindinkább nélkülözhetetlenné válik. Ausztriai esettanulmányunk szerint az oktatásban megszerezhető fölkészültség egyre fontosabbá válik egy olyan hivatali világban, amely – eltérően az egykori K. U. K. világtól – francia módra szerveződik.

A magyarországi csatlakozás első éveiben is érzékelhető már, *hogyan orientálja és erősíti a hazai hivatali elitet az európai hivatali elit.* A bürokráciával szemben gyakori kirohanások nem őket érintik, sokkal inkább az alsóbb szintű közigazgatást, amelynek a társadalmi súlya nem növekedett, inkább csökkent. A bürokráciával szemben meg-megújuló hadjáratok – amelyek a költségvetési reform közeledésével egyre zajosabbak lesznek – várhatóan az önkormányzatokat, illetve a nem uniós beágyazottságú hivatalokat érik majd el. Ezzel egy időben azonban kialakulóban vannak az új, nagy méretű, francia mintájú, Unió-kompatibilis igazgatási szervezetek. Kiépítésük az uniós támogatások fogadásának és elosztásának egyik európai uniós föltétele.

Az oktatáspolitika fölfelé csúszik. Mindez nemcsak a hivatali elitet támogatja, hanem a centralizációt is. A francia mintájú igazgatás lényegéről van szó, az irányítás központosításáról, amelynek az oktatásügyben is számos jele van. (Részletesebben lásd e fejezet korábbi pontjában.) Az oktatásügy valamennyi európai uniós dokumentumban úgy szerepel, mint „nemzeti ügy", tehát olyan ügy, amelyről a tagállamok maguk dönthetnek (és nem is jogosult uniós támogatásra). *A szakképzés révén azonban fokozatosan egyre tágabb rés nyílik a hivatali elit számára ahhoz, hogy mégiscsak beleszólhasson az oktatásügybe.*

A szakképzés egyrészt a munkaerőpiaccal függ össze; ennek szabaddá tétele egyike az uniós alapkövetelményeknek. A munkaerő pedig csak akkor áramolhat szabadon, ha a képzettsége kompatibilis – amiből a szakképzések konvergenciája következik. A szakképzések nagy része a munkahelyeken történik – ebből következik, hogy a nem iskolai (non-formá-

lis), valamint a felnőtt korban történő képzések az EU hivatalai számára fölértékelődnek. A szakképzés formális része pedig mindinkább áttolódik a középfokról a felső fokra – amiből az következik, hogy a felsőoktatás terén is mind nagyobb mozgástere nyílik az uniós beavatkozásoknak. A szakképzés persze összefügg a közoktatással is, hiszen azon alapszik. Ez aztán megteremti annak a jogalapját, hogy az EU hivatalnokai fokozatosan mind jobban beleszólhassanak a közoktatásba.

Ezt a folyamatot különféleképp szokás értékelni. Az uniós elkötelezettségű szakértők – akik közvetlenül együttműködnek az Európai Bizottság egyes szervezeteivel – úgy fogják föl, hogy az oktatásügy is fokozatosan bekerül az EU által figyelemmel kísért és a jövőben különböző konstrukciókban támogatott kormányzati tevékenységek közé. Ebből a megközelítésből szemlélve a folyamatot az oktatásügy erőteljes térhódításáról van szó az EU-s tevékenységekben. Így interpretálva a dolgot, az oktatásügy EU-s térhódítása kétségkívül sikertörténet. A folyamatot erősíti, a tevékenységet pedig hangsúlyossá teszi az intézményirányítás gyakorta követelt decentralizálása.

Uniós elkötelezettség vagy nemzeti önrendelkezés? Az oktatásügy irtányításának fokról-fokra történő fölfelő csúszása egyfelől, *az irányítás decentralizálása másfelől azonban leértékeli a nemzeti szintű oktatáspolitizálást* (és vele együtt az önálló oktatási kormányzatokat). Különösen *csapdahelyzetbe kerül minden olyan oktatásügyi kormányzat, amely egyfelől uniós elkötelezettségű, másfelől viszont klasszikus liberális elveket követ.* E liberális elvek ugyanis önkormányzatiságot, önrendelkezést, fönntartói pluralizmust diktálnának. Ebből pedig a települési önkormányzatok által fönntartott, illetve más szervezetek által szabadon alapított, egymással piaci kapcsolatokat kialakítani képes és akaró iskolák következnének. Az uniós elkötelezettség ugyanakkor óhatatlanul szemben hat az önkormányzatisággal és a helyi közösségek által fönntartott intézményekkel; ehelyett egy fokozatosan szabványosodó oktatásügy és központosodó irányítása felé mutat.

Ez a dilemma az amerikai oktatásügy történetéből jól ismert és aprólékosan föl is van dolgozva (Cremin, 1988: 19.); tudhatjuk a kiemenetelét is (Ravitch, 1983) Az EU oktatásügyének története azonban még csak most íródik. És ebből a történetből két törekvésének – a „nemzeti önrendelkezésnek" és az „intézményi forradalomnak" az összeütközése máris jól kivehető.

A dilemma ugyanis nem az amerikai dilemma – ők megmenekültek a fölvilágosodásra hivatkozó monarcháik (világiak és egyháziak) elől. *A dilemma az európai fölvilágosodás dilemmája.* Hiszen oktatásügyünk – csakúgy, mint más kontinentális oktatási rendszerek – nem szabad farmerek és vallásos puritánok iskoláiból nőtt ki, hanem felülről szervezték meg és államilag kényszerítették ki. Még ha helyi szinten tartják is fönn őket, az európai oktatásügy „logikája" a központosítás, szabványosítás és egyenlősítés; hiszen nem piaci szolgáltatásról, hanem állami közszolgálatról volt szó. És mert ez a logikája, természetes, hogy az oktatásügy irányítói „szervezet-emberek"; természetes közegük az igazgatási szervezetek világa. Innen pedig már csak egy lépés, hogy befolyásuk erősítésére és szakmaiságuk elismertetésére szövetkezze-

nek azzal a hivatali elittel, amely az Európai Unió irányítását fokozatosan kézbe veszi. A centralizálás ezzel az oktatásügy immanens fejlődési irányává válik; különösen ha ennek révén uniós támogatásokat is remélhetni.

Intézményi forradalom? Az „intézményi forradalom" – az uniós hivatalnoki-szakértői körök kedvelt jelszava – csak annyiban érvényes, hogy intézményi szférában (és nem gazdasági vagy politikai szintereken) zajlik. Kétségtelenül könnyebb gépkocsi rendszámokat egységesíteni, mint vámtételeket, és még a pénznemek egységesítése is könnyebb valamivel, mint az alkotmányoké. *Az oktatásügy egységesítése Európában nem tartoznék föltétlenül a legnehezebb föladatok közé*; már ami intézményi szféráját (például a képesítések ekvivalenciáját) illeti. Az Európai Unió elmúlt két évtizede az egységesítés olyan látványos példáit mutatta, mint az idegen nyelvek tanítását vagy a hallgatói mobilitást.

De hogy forradalom zajlanék le az intézmények szintjén, az több mint kétséges. A forradalmi átalakuláshoz ugyanis fölfordulás kell az igazgatásban (vagy másként fogalmazva: lecserélődjenek a hivatalnokok). A forradalom gyökeres átalakulást jelent, amelyben egy-egy közösség többsége vesz részt; máskülönben puccs lesz belőle. Az Európai Unió eddigi fejlődése viszont inkább azt mutatja, hogy a hivatalnoki-szakértői csoportok (az „intézményi forradalmárok") inkább elszakadnak társadalmaiktól, mintsem mozgósítani tudnák őket. Az időről-időre fölmerülő igény az alulról jövő legitimációra – népszavazáson vagy európai parlamenti választásokon – figyelmeztetően mutatja ezt a folyamatot. A gazdaság, a tömegkommunikáció – beleértve a migrációt is –, valamint az információtechnológia egyre többeket ér el. Eközben *a szakértői-hivatalnoki elit egyre távolodik azoktól, akikre hivatkozni szokott*.

Képesítési keretrendszer

Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR). Az EKKR – a hivatalos megfogalmazás szerint – „az Európai Bizottság által kidolgozott tervezet, amely (...) a legkülönbözőbb nemzeti és ágazati képseítési rendszerek és képesítési keretrendszerek közötti átjárhatóság biztosítását, ezen keresztül a tanulók és munkavállalók Unión belüli mobilitásának ösztönzését szolgálja". Az Európai Bizottságnak ezt a tervezetét „az EU tagállamok kormányfőinek kezdeményezésére" dolgozták ki. „Az EKKR létrehozásáról szóló javaslat a tagországok szakértői közötti együttműködés eredménye." Ennek alapján tett javaslatot az Európai Bizottság „az egész életen át tartó tanulást szolgáló európai képesítési keretrendszer létrehozására".

- Az EKKR újfajta, korszerűsített ekvivalencia vizsgálati eljárás, pontosabban ennek az előírása („meta-keretrendszer"). Arra szolgál, hogy *azokat a végzettségeket, amelyeket A ország oktatási rendszerében szereztünk, B országban szerezhető végzettségekkel lehessen azonosítani, megfeleltetni.* Ennek alapján könnyen és gyorsan megállapítható, hogy ki mit tud (ki miből szerzett képesítést), és tudása egy másik országban mennyit érhet.

- Míg azonban az eddigi ekvivalencia-egyezmények elsősorban a felsőoktatásra korlátozódtak, az EKKR ambíciója jóval nagyobb. *Az adott országban szerezhető valamennyi képesítést kívánja kölcsönösen megfelelteni* – elvileg legalábbis –; a közoktatástól a szakképzésen át a felnőttoktatásig, sőt tovább („az egész életen át tartó tanulás").

- Az EKKR „szakértők által alkalmazandó eszköz", amely „lehetővé teszi a legkülönbözőbb képesítéseknek az EKKR referenciaszintjei szerinti besorolását". Vagyis az adott ország képesítéseit az elgondolás szerint előbb közösségire váltanák át, hogy aztán egy másik ország képesítési rendszerével azonosíthassák be.

Fölépítése. Az EKKR-nek az elgondolás szerint különféle szintjei volnának; a leggyakoribb elgondolás szerint nyolc különböző szint. Ezekbe a szintekbe sorolnák be a tagországokban megszerezhető képesítéseket.

- Hogy ezt végre lehessen hajtani, a nyolc szintet a szakértők úgy alakítják ki, hogy „kellő rugalmassággal biztosítsák bármilyen, bárhol lebonyolított oktatási programban megszerezhető képesítések megfeleltetését". Az egyik tagország oktatási rendszerének, mondjuk, a 6. szintjén szerzett képesítés helyét kellene meghatározni a közös nyolcas skálán, hogy abból aztán kiderüljön: egy másik tagországban ez a képesítés például 9. szintűnek felel meg.

- De *az EKKR mégsem csak átváltási eszköz* – amint az Európai Bizottság és az általa fölkért szakértők állítják –, hanem több is annál. Ha képesítésemet az EKKR által meghatározott szintre váltom át, annak nem csak az az értelme, hogy majd pozicionálhassam magam egy másik ország képesítési rendszerében. Hanem egyúttal megszerezhetem az EKKR szerint kiállított *Europass* oktatási okmányt; amelyet nem egyik vagy másik tagállam oktatási kormányzata hitelesít, hanem az Európai Bizottság. Az Európai Bizottság olyan adatbázis kialakítását is tervezi, amely az európai (uniós) tanulási programokat és alkalmakat tartalmazza.

- *Az adatbázisba kerülést egyfajta uniós elfogadás (akkreditáció) kísérheti.* Az EKKR elveket és eljárásokat is tartalmaz ahhoz, hogy milyen oktatási programokat és képesítéseket fogadhatnak el a partnerek egymástól. Ezek „iránymutatást adnak a különböző szinteken lévő partnerek közötti együttműködéshez", különösen is ahhoz, hogy milyen minőségű tanulásokat és képesítéseket lehessen felajánlani egyáltalán.

Működése. Ahhoz, hogy az egyes képesítéseket be lehessen azonosítani az európai rendszerben – „az EKKR megfelelő referencia szintjéhez lehessen hozzárendelni" – két dolog legalább is kell.

- Az egyik követelmény egyszerűen az, hogy *legyen az országnak képesítési rendszere*. Az EKKR-t azzal a föltételezéssel alakítják ki, hogy a „nemzeti képe-

sítési rendszerek" már megvannak; most az a föladat, hogy összekapcsolják őket. Ez azonban csak látszólag egyszerű; a valóságban meglehetősen bonyolult. Ahol nincs országosan érvényes iskolarendszer (mint Magyarországon), ott rendszerint nincs országosan érvényes képesítési rendszer sem, amely az iskolarendszerben megszerezhető. Nemzeti képesítési rendszerek ott vannak, ahol országosan szervezett oktatási rendszer van. Ahol ez hiányzik, ott mindenekelőtt ezt kell pótolni.

- A másik követelmény teljesítése még bonyolultabb: *a különböző szakképzések* (betanítások, továbbképzések, vállalati fölkészítések stb.) *révén megszerezhető képesítéseket kellene rendszerbe szervezni*. Annál is inkább, mert az Európai Bizottság nem is volna jogosult a közoktatás-politikákba beleszólni. Jogosultsága csupán a szakképzésre vonatkozik. Ezért hangsúlyozzák a „nemzeti képesítések rendszere" mellett az „ágazati képesítési rendszereket"; remélve, hogy az ágazatok túllépnek a nemzeti iskolarendszereken és nemzeti határokon. A szakképzés erőközpontjai azonban bizonyára nem az ágazatok, hanem a vállalatok. Kérdés, hogy vajon rá tudja-e bírni őket az Európai Bizottság a vállalati képesítések rendszerbe szervezésére és EU-s megfeleltetésére.

- *Az egyik lehetséges kiutat talán a „nem formális tanulás" jelenthetné*, amely a Delors-jelentés (1996) óta „élethosszig tanulás" néven EU-s hivatkozási alapot jelent. (Erről részletesebben olvashatni könyvünk 4. fejezetében.) A nem formális tanulások révén szerzett tudás azonban nem fordítódott eddig még képesítéssé (többek közt ettől nem formális). Hogyan lehetne akkor őket mégis megfeleltetni az EKKR valamely referencia szintjének? Az EKKR kialakítói erre azt válaszolják, hogy meg kell vizsgálni a képesítésekkel lezárt vagy nem lezárt tanulás eredményeit: tudásokat, készségeket és kompetenciákat. „Az elvárt tanulási eredmények meghatározzák, hogy a tanuló milyen tudással, ismeretekkel rendelkezik, hogyan tudja a megszerzett tudást alkalmazni, illetve milyen, egy szakterület sikeres műveléséhez szükséges általános kompetenciákra tett szert…"

  Ha sikerülne meghatározni, hogy a tanuló ember mitől válik kompetenssé egyik vagy másik területen, akkor bizonyára sikerülne a tanulásának eredményét az EKKR ajánlotta referencia szinttel azonosítani. Ha viszont nem sikerül, akkor marad a képesítések megfeleltetésének már bevett gyakorlata. Ez is bonyolult – mennyiben felel meg egy romániai középiskolai végzettség például egy magyarországinak –; de azért jóval egyszerűbbnek ígérkezik, mint egy jövendő EKKR. S főként nincs szükség egy adminisztratív – hogy ne mondjuk, bürokratikus – EKKR közbejöttére, ahogy az eddigi ekvivalencia-vizsgálatok tapasztalatai mutatják.

Üzenetek. Az EKKR fogadtatása jól mutatja a hazai oktatáspolitika jellegzetességeit az unós csatlakozás után. Amit tapasztaltunk, azt részben tudhattuk is volna az osztrák esetből. Tévedés lett volna azonban azt hinni, hogy amit az osztrákok elrontottak, azt mi – vagy a kelet-közép-európaiak közül bárki más – majd jobban tudja csinálni. A kelet-közép-európai helyzetünk új körülményeket teremtett a csatlakozáshoz.. Ezekre az új körülményekre – leginkább a rendszerváltozásra – csak újszerűen lehetett (lehe-

tett volna) reagálni. Az EKKR dokumentumai különös üzenetekkel vannak tele. Íme, néhány belőlük.

- Az EKKR-t szakértők dolgozták ugyan ki, de az Európai Bizottság kérte föl őket, és az egész projektet a tagállamok kormányfői – vagyis a lehetséges legmagasabb kormányzati szinten − kezdeményezték. Bármennyire fontosnak tartjuk is ezt a projektet, ilyen magas szintről indítani mégis meglepő. Olyan ügyről lehet szó, amely más gazdasági vagy politikai kérdéshez képest csak látszólag mellékes. Valójában *döntővé válhat az EU jövője szempontjából*. Kérdés, miért ennyire fontos az EKKR?

- Az EKKR-t szakértők dolgozták ki, akik kölcsönös együttműködésük során maguk vetették föl egy képesítési keretrendszer szükségességét Európában. Ők ismerték föl, hogy túl kellene lépni a tagországok képesítési rendszerein. A „szakértő" megjelölés azonban nem egészen pontos itt. Nem kutatókról, egyetemi emberekről vagy fejlesztő pedagógusokról van szó − saját területükön őket neveznénk „szakértőknek". Sokkal inkább az egyes oktatásügyi kormányzatok kulcsszerepet betöltő munkatársairól. Ez felel meg annak a narratívának, hogy az EKKR-t kormányfők kezdeményezték. Mindez azt üzeni, hogy *az EKKR a kormányzati szférában született*, és hogy a probléma, amelyet megcéloz, mégiscsak kormányzati probléma lehet.

- Az EKKR célja „az egyes tagországok legkülönbözőbb szintű és rendszerben szervezett képesítéseinek más országok képesítéseivel való összehasonlíthatóvá tétele *az ezen képesítéseket alkotó rendszerek harmonizációja nélkül* (kiemelés: KT). Mit üzen ez a ráadásként fogalmazott kiegészítés? Leginkább azt, hogy akik az EKKR-en dolgoznak, könnyen gyanúba foghatók az oktatási rendszerek uniós szintű harmonizálásának szándékában. Vonatkoztatási rendszerük – bármennyire szükséges is – egyáltalán nem az oktatási rendszerek harmonizálását szolgálja, sokkal inkább „a tanulók és munkavállalók Unión belüli mobilitásának ösztönzését". Miért terelik el magukról az oktatás és a képesítések egységesítésének gyanúját? Miért hangsúlyozzák, hogy a munkavállalók mobilitását szolgálja?

Azért, mert az oktatás – minden vonatkozó szerződés és deklaráció szerint – „nemzeti szintű" feladat. *Közösségi alapelvről van tehát szó*, nem csupán egyfajta mára kialakult gyakorlatról, amelyet sokkal könnyebb volna megváltoztatni. Az EKKR szakértői meglehetősen tág keretek között mozoghatnak – mindaddig, amíg alapelvet nem sértenek. Pedig nehéz kikerülniük, hisz éppen arra törekszenek, hogy így vagy úgy, de egységességet vigyenek az európai oktatás szétágazó rendszerébe.

Az egységesítés kísértése. Ha ennyire érzékeny terület, vajon miért van mégis szükség arra, hogy épp az oktatás valamifajta egységesítésével kísérletezzenek? Azért, mert az oktatás (a képesítések rendszere) is azok közé a területek közé tartozik, amelyeken az Európai Bizottság meglehetős biztonsággal tudna mozogni – felülről lefelé. Az ok-

tatás bármifajta egységesítése nem csupán az európai oktatást harmonizálná, hanem magát az Európai Uniót is tovább erősíthetné. Ha az *europass* nem is akkora horderejű, mint az *euro,* de mégis jelképes és fontos, akárcsak minden közösségi hivatalos dokumentum (pl. egy jövőbeni közösségi útlevél). *Az europass nemcsak az európai oktatási rendszer ígéretét hordozza, hanem távlatilag egy közös Európáét.*

De mert az oktatást mégsem szabad harmonizálni, ezért a munkaerő képzéséhez érdemes kötni. Annál is inkább, mivel itt az ágazatok a jelentősek, nem pedig a nemzeti oktatási rendszerek; s az ágazatok nyilvánvalóan átnyúlnak a tagállami határokon. Az ágazatokra apellálás az EKKR megfogalmazásában hasonló szerepet tölt be, mint egy korábbi jelszó, a „régiók Európája". Ezzel is, azzal is szabadulni igyekszenek a tagállami korlátozásoktól. Itt azonban az EKKR koncipiálói két akadályba is ütköznek.

Az egyik akadály az, hogy az ágazatok aligha érdekeltek a képesítések harmonizálásában; ha érdekeltek volnának, már harmonizálták volna őket. Az ágazatok szakképzése csak ott szerveződött az iskolarendszer logikája szerint, ahol maguk az ágazatok is az állami adminisztráció logikája szerint szerveződtek (pl. korporativ szervezetekként). Ahol nem így alakultak, ott nincs jelentősége a szakképzettségek országos vagy nemzetközi ágazati rendszerének; nincs mivel versenyeztetni, nincs hová beazonosítani őket. *Nemzeti képesítési rendszerek vannak vagy legalább is lehetnének; ágazati képesítési rendszerek nem szükségképp vannak, és nem is világos, hogy volna-e szükség rájuk.*

A másik akadály, hogy a nemzeti képesítési rendszerekkel szemben az ágazati képesítési rendszerekre támaszkodjanak, tiriviálisabb. A szakképzés valójában nem ágazatok, hanem vállalatok kezében van. A piacot meghatározó nagyvállalatok multinacionálisak, tehát valóban nincsenek egy-egy tagállam korlátai közé zárva. Ezzel szemben azonban megvan a saját szakképzettségi rendszerük, és kérdés, hogy viszonyítani kívánják-e egy európai keretrendszer pontjaihoz. Leginkább azok a vállalatok lehetnek érdekeltek ilyesmiben, amelyeket piacuk Európához köt, és amelyek erőteljesen érdekeltek volnának egyfajta európai védővám-rendszer kialakításában.

Mindebből kiderül az Európai Bizottság erős hajlama valamifajta protekcionizmusra (vö. a különböző „európ*ai terek" hangoztatásával), illetve elkötelezettsége az adminisztratív megoldások iránt. Az EKKR – véleményünk szerint – Európa-központú és adminisztratív indíttatású.* Azoknak nyit új távlatokat, akik maguk is hasonlóan gondolkodnak oktatásról és szakképzésről.

Mitől formális, ha nem formális? Az EKKR kialakítói talán maguk is érezték ennek a veszélyét. S mert bizonyára eléggé realisták lehettek ahhoz, hogy a nyilvánvaló ellenállásokat legalább is elképzeljék – ha személyesen meg nem is tapasztalták –, látszólag veszélytelen vizekre eveztek. Látszólag veszélytelen területnek ígérkezett a nem-formális, még inkább az informális tanulások terepe. Az EKKR egyik értelme az, hogy „lehetővé teszi a formális, *nem-formális és informális tanulás* eredményeinek elismerését is." (Kiemelés: KT) Nyilvánvaló – hiszen a nem-formális, de még inkább az informális tanulás – bárhogy határozzuk is meg –, *per definitionem* nincs formalizálva, ezért nem is tartozik kormányzati vagy gazdasági szervezetek kompetenciájának körébe.

Ezen a ponton távolodik el leginkább az EKKR a realitásoktól, és válik doktrinérré. Az informális tanulás eredményeinek nemzetközi megfeleltetése vizsgáztatást jelent, hisz egyéb bizonyíték nem áll rendelkezésre. Csak így képzelhető el, hogy a felnőttkori képességeket és kompetenciákat valaki – formálisan vagy nem formálisan – értékeli. Ezen a ponton kitapintható a szakértők távolsága az oktatás és képzés, valamint az oktatásirányítás mindennapi tapasztalataitól.

Az EKKR megalapozói úgy érvelnek, hogy *a tanulás eredményeit kell valahogy egymásra vonatkoztatni, nem pedig az azokat igazoló végzettségeket és elismervényeket* („A tanulási eredmények nem tartalmazzák az egyedi képesítések részleteit, mivel azok a nemzeti vagy ágazati szintű felelősségi körbe tartoznak.") A „tanulás eredménye" éppen attól jó elképzelés, mint amitől nem jó. A különböző „kompetenciák" – egyáltalán magának a „kompetenciának" a tartalma, jelentése – kultúrafüggő. Azok az összetevői, amelyeket mérni és összehasonlítani szoktak, éppen a tudás, a készségek, a képességek. A „kompetencia" vonzó, de tisztázatlan fogalmának a bevezetése a másik jele annak, hogy az EKKR megalkotói kormányzati szemszögből, magas általánosítási szinten gondolkodtak.

Az EKKR legitimál. Hol reagálnak rájuk mégis erősen és pozitívan? Elsősorban ott, *ahol a képesítések rendszerének már nagy hagyományai vannak*, úgyhogy könnyű elgondolni a nemzetközi elismerés, egymásra vonatkoztatás, sőt távlatilag talán egy harmonizáció előnyeit. Ez pedig éppen a formális oktatás (közoktatás és felsőoktatás). Az e területeken dolgozók tudják, értik, miről is van szó; általában támogatják – még ha kritizálják is – az EKKR-szerű erőfeszítéseket. Itt a szakszavak jóval tisztázottabbak, a fogalmak egyértelműbbek, a gyakorlat illeszkedik a kormányzati logikához, és évtizedes – helyenként évszázados – tapasztalatok és törekvések is vannak a nemzetközi megfeleltetésekhez. Ezek azonban éppen azok a területei az oktatásnak, amelyeket az Európai Bizottság jobban szeretne elkerülni.

Az EKKR elgondolása Magyarországon is legnagyobb visszhangra a közoktatásban – pontosabban a közoktatás kormányzati irányításában – talált. A hazai közoktatás egyik megoldatlan kérdése az oktatási rendszer különböző pontjain kilépők végzettségének a meghatározása. Milyen képzettsége van annak, aki 15, 17 vagy 20 éves korában lép ki a nyolcadik vagy tizedik évfolyamról? Milyen képzettséget szerzett az, aki felsőfokú szakmai tanulmányait félbehagyta? Ezek tipikusan a közoktatási kormányzat kérdései lehetnek, illetve a vele együttműködő iskoklarendszerű szakképzésé. A probléma egyike a rendszerváltozás okozta számos gondnak, amelyben a korábbi rendet (közoktatási rendszer) a szabadság rendetlensége váltotta föl (egymással versengő iskolák és iskolatípusok).

Ezen a ponton további kérdésekbe botlunk: abba, hogy *az EKKR révén és ürügyén „rendet" kellene és lehetne teremteni az oktatási rendszerben.* 2010 után – ahogy fejezetünk előző pontjában bemutattuk – egyfajta rendteremtés elkezdődött; első tapasztalataival szembesülhettünk. Az EKKR munkálatai is folytatódnak (legutóbb lásd: Egész életen át tartó tanulás, 2016). A dilemmák azonban, amelyeket föntebb megfogalmaztunk, még mindig itt vannak körülöttünk, megoldásaikat várva.

Tanárképzés a Bologna-folyamatban

A Bologna-folyamat. A Bologna-folyamat – ezt az első tíz év végén már markánsabban látni – nagyobb jelentőségű, mint amilyennek a hazai közvélemény a kezdetben látni vélte; sőt nagyobb jelentőségű annál is, ahogyan különböző szakmai és hivatali egyeztetések csatározásaiból aktuálisan kirajzolódott. A szembenálló felek mindig hajlamosak arra, hogy a saját ügyüket fölmagasztalják, az ellenfél érveit viszont lekicsinyeljék. A Bologna-folyamat hazai előkészítése és átvétele során sem történt másként. Akik (bármiért) elkötelezték magukat e folyamat hazai megindítása mellett, vélhettük volna, túlzásokba estek, amikor a Bologna-folyamat történelmi jelentőségére hivatkoztak, ami miatt a bekapcsolódás nem hagyható ki. A Bologna-folyamat ellenzői viszont alighanem elszámították magukat, amikor e folyamatot egynek vélték az idővel eljelentéktelenedő bürokratikus oktatásügy epizódjai közül. Alighanem a támogatóknak volt igazuk. A Bologna-folyamat jelentősebb reform a hazai, sőt az európai felsőoktatásban, mint eredetileg véltük. Jelentősége csakugyan történeti mércével mérhető. S talán nem túlzás, ha – tíz év múltán – kijelentjük: az európai felsőoktatás legjelentősebb átalakítási kísérlete a 20. század kezdete óta.

Konzervatív reformkísérlet. Ebben a minőségében, tegyük hozzá, alighanem az utolsó. Az a lényegében konzervatív reform, amelyet a „Bologna-folyamat" neve takar, eredetileg markáns visszatérés volt (lett volna) az 1968 előtti felsőoktatási hagyományokhoz Európában. Olyan felsőoktatási hagyományhoz, amelyben a felsőoktatási intézményeket az állam (a nemzetállamok) alapítja és tartja el; professzorai közalkalmazotti státusban és fölhatalmazással működtetik; hallgatósága pedig nem résztvevője az egyetemi életnek, hanem – bármennyire aktívan, de mégis csak – egyfajta „elszenvedője". E vonások mindennél erőteljesebben ütköznek ki abból a *Magna Charta Universitatis*-ból (Bologna, 1988) amelyre a Bologna-folyamat során mint az első „szent iratra" hivatkozni szokás.

Nem volna mindennek akkora jelentősége, ha nem vennék figyelembe, hogy mivel szemben hivatkoznak rá. A látens – csak néha manifesztálódó – vita kétségtelenül a kereskedelmi alapon szerveződő felsőoktatással folyik: azokkal a vállalkozásokkal (diplomagyárakkal), amelyek „termékeiket" nemzetközi méretekben kínálják, profitra orientálódnak, üzleti alapon szerveződnek és mára átfogják a világot. Hallgató-éhségüknek, tőkeerejüknek, innovativ képességüknek nehéz, tán már lehetetlen is ellenállni. A nem állami alapon szerveződő, az üzleti világ törvényeit követő, a piaci védővámok lebontását sürgető felsőoktatási vállalkozások azzal fenyegetnek (legalább is akkor, amikor a Bologna-folyamat megindult), hogy bekebelezik a nemzeti felsőoktatásokat, tanáraikat nemzetközi fizetéssel és érvényesüléssel, hallgatóikat pedig nemzetközi diplomákkal és elhelyezkedéssel csábítják magukhoz.

Ez a kihívás a klasszikus európai felsőoktatást háromszoros válságában érte. Az egyik válság a demográfiai. Európa, mint a 20. század végi előrejelzések már mutatták, a 19. század eleje óta folyamatosan demográfiai hátrányban van a világ többi részével szemben; az egykor népességkibocsátó földrész mára a világ demográfiailag legdepressziósabb régiójává vált. Azok a társadalmi-kulturális ellátó rendszerek, amelye-

ket a 20. század folyamán kiépített és nehézségek árán is fönntartott, ma már csak úgy tarthatók fönn, ha kibocsátóból népességfölvevő régióvá változik. Ez a drámai fordulat – pedig még csak a kezdetén vagyunk – a felsőoktatásban is tükröződik. A versengés, amelybe elsősorban az Egyesült Államok egyetemeivel bonyolódott, mindenekelőtt Dél- és Délkelet-Ázsia nagy népességeket koncentráló és kibocsátani tudó/akaró országaiért, azok fiatalságáért folyik. Olyasmit kell kínálni nekik, amit Európában inkább kaphatnak meg, mint a világ egyéb felsőoktatásában (értsd: az amerikai egyetemeken). Ami Európába vonzza, esetleg itt akár meg is tartja a legmagasabban iskolázottakat.

Az európai felsőoktatás második válsága az ún. *expanzió*. (lásd erről részletesebben a jelen fejezet bevezető részét, valamint a könyv 3. fejezetét). Az expanzió – gazdasági, társadalmi és politikai-kulturális okokból – hosszú lappangási szakasz után a 20. század közepén gyorsult föl. Eredményeképp teljesen átalakult az a közönség, amely a felsőoktatással találkozott, találkozik. Azt, ami a felsőoktatásban folyik, egyre kevésbé tudják a hagyományos akadémiai és politikai elitcsoportok befolyásolni – egyre inkább a fölhasználók igényei és kereslete határozzák meg. Mint minden tömegintézménnyel történt az elmúlt két évszázadban, a felsőoktatás is „demokratizálódott" – feszültségekkel, ellenállásokkal és törésekkel is akár (lásd az 1960-as évek diákmozgalmait Európa-szerte). A felsőoktatás Európában – amikor a Bologna-folyamat megindult – az 1960-as évek végének nagy átalakulását, annak jegyeit hordozta: az akadémiai hierarchia erodálódását, a szakképzések térnyerését, a hallgatói önkormányzatokat, a helyi-regionális kötődéseket, a civil beleszólást.

Az európai felsőoktatás harmadik válságát az elmúlt harminc év neoliberális gazdasági és politikai filozófiája (ideológiája) fejezte ki, vagy éppenséggel hordozta. Ez az ideológia, amelynek képviselői gyöngébb és olcsóbb állam mellett nagyobb szabadságot és nemzetköziesedő piacot (megfelelően globalizált vállalkozásokkal) ígértek és arra törekedtek, Közép-Európában az 1989–90-es fordulattal egyúttal ajtót-ablakot nyitottak a felsőoktatás üzeletesedésének és piacosodásának – miközben állami finanszírozását folyamatosan szűkítették, szolgáltatásait pedig jobban-rosszabbul privatizálták. Az európai felsőoktatás – különösen is a mi térfelünkön – a felvilágosodás óta állami kézben volt; ezt a hagyományt és intézményesülését nem volt (lett volna) könnyű dolog máról-holnapra lebontani. Nem is lehetett, nem is sikerült. Sikerült azonban félig-meddig átalakítani a szerzvezetét, s félig-meddig megzavarni a szereplői tudatát, elbizonytalanítani oktatáspolitikai szerepvállalásaikat és megnyilatkozásaikat. Vállalkozásokat álmodtak maguk köré – miközben állami támogatásokat vettek föl; termékeiket piacra akarták „dobni", amivel egyre jobban kiszolgáltatták magukat az üzleti életnek.

A Bologna-folyamat elszánt és összehangolt válasz próbált lenni erre a három kihívásra. Kísérlet arra, hogy az idő kerekét ne csupán visszafordítsák (mint azt a *Magna Charta Universitatis* aláírói szerették volna), hanem egyúttal elébe is menjenek ezeknek a kihívásoknak. Lehet – sőt kell is – vitatkozni az elvekkel, az eszközökkel és a megvalósítással, ahogyan a Bologna-folyamat eddig lezajlott. Don Quijote-i vállalkozás volt (ismét egy szimbolikus európai) – annak minden emelkedettségével, s talán nem minden kudarcával együtt. De hogy történelmi vállalkozás – az nem tagadható.

Tanárképzés: társadalmi ügy. Nemcsak az európai felsőoktatás került válságba – mint föntebb indokoltuk –, hanem az európai oktatás egésze. Erről a „világválságról" egykor sokat írtak és cikkeztek, ifjúságkutatástól az oktatástervezésig számos szakértőt és szervezetet megmozgatott. Az oktatásügy 20. században lezajlott reformjai – amelyeknek egyik utórezgése a Bologna-folyamat – még megírásra és értékelésre várnak. S ebben a történetben nyilván önálló fejezet lesz, lehet a tanárképzés.

A tanárképzés egyike az „állatorvosi lovaknak", amelyeken kezdő társadalomkritikusok és népdoldogítók gyakorolhatják magukat. A tanárképzés a lenyomata az oktatási rendszer erősségeinek és gyöngeségeinek nemcsak mint kibocsátó, hanem úgy is mint alkalmazó. Aki az oktatási rendszert át akarja alakítani, annak át kell alakítania magát a tanárképzést is, enélkül nem megy. Aki az iskolát kritizálja, az tulajdonképpen a tanárokat bírálja (okkal-ok nélkül). A tanárság – a tanári (pedagógus) társadalom jelentős méretű foglalkozási csoport, legalább is hazai viszonylatban; de nemcsak az. Történeténél, életkörülményeinél s nem utolsó sorban képzettségénél fogva egyben társadalmi csoport is – amely markánsan elkülönül, esetenként konfrontálódik is más társadalmi csoportokkal kultúrájában, érdekeiben és életkörülményeiben. Bár mi – a szülők, a közvélemény, a közvéleményre hivatkozó s azt formáló média, a politika – rendszerint az egyes tanárt látjuk (esetleg az iskolát), az egyes tanárokon keresztül egy nagy társadalmi csoporttal lépünk érintkezésbe.

Tanárt képezni ezért nem egyszerűen oktatáspolitikai probléma, nem tanterv, gyakorlatok, egymással vitázó szakkérdések bonyolult hálója, ahogy szakértői szinten látszik s kezelődik. Van s nem is kevés társadalompolitikai vonzata. A tanárképzés családok tömegét érinti és mozgatja meg; releváns a helyi-regionális politika számára is; befolyásolja az elhelyezkedést, foglalkoztatottságot, a demográfiai folyamatokat, a szociális ellátást. A tanárképzés – hogy ezt az elcsépeltnek tűnő fordulatot használjuk – társadalmi ügy. Ráadásul a középiskolai tanárképzés az ideológiai kulcságazattal a bölcsészképzéssel esik egybe.

Nem (nemcsak) a fontossága miatt, hanem gazdasági, politikai és kulturális dimenziói miatt. Hogy ezek közül itt most csak egyet emeljünk ki: a tanárképzés képezi a hazai felsőoktatás egyik fő vonulatát (a másik fő vonulata az agrárképzés). Aki a tanárképzést reformálja, a hazai felsőoktatás egyik pillérét éri el, és mozgatja meg. Nem is lehet másképp: a (felső)oktatás minden reformja – mind a „bemeneti", mind a „kiemeneti" oldalon érintkezik a tanárképzéssel. Az oktatásügy piacán a tanárképzés keresletet is, kínálatot is támaszt – egyszerre.

A Bologna-folyamat próbája. Ha a felsőoktatás minden átalakítása – itthon legalább is – a tanárképzésbe torkollik (mint fölvevőbe és leadóba), akkor a Bologna-folyamat, nehézségeivel és erősségeivel együtt értelemszerűen szintén beletorkollik a tanárképzésbe. Ha Bologna-folyamat révén valóban átalakul a hazai felsőoktatás – jobbá? roszszabbá? mássá? –, akkor ez az egyik legfontosabb szektor, a tanárképzés átalakítását (is) jelenti. Itthon a Bologna-folyamat valódi tesztje nem a ciklusos képzés, a hallgatói mobilitás vagy a gazdaságnak való megfelelés, hanem a pedagógusképzés.

Könnyű az orvosképzésnek, a jogászképzésnek vagy a művészeti képzésnek – hiszen csupán néhány ezer vagy tízezer főt alkotó foglalkozási csoportot érint. Akár

ki is maradhatnának az egész Bologna-folyamatból (ki is maradtak, már csak erős érdekérvényesítő képességük révén is). A tanárképzés viszont nem maradhatott ki. Az egyetemi tudományos képzés a Rákosi-korszakban és a Kádár-rendszerben „tanárképzésként" élt túl vagy szerveződött újjá; felsőfokú technikumok, később főiskolák pedig az egykori gazdaképzők és tanítóképzők bázisán szerveződtek meg. A Bologna-folyamat azokat a konszenzusokat borítja föl, amelyek a 21. század elejére – a már említett válságok ellenére – a magyarországi felsőoktatás rendszerében, hálózatában és irányításában kialakultak.

A vitákat azonban – amelyek például arról folynak, hogy folytathat-e magiszteri képzést egy főiskola, milyen óraszámok jussanak egyes tanszékeknek, legyen vagy ne legyen fölvételi vizsga (ki határozza meg a felsőoktatásba kerülést) – csak ritkán helyezzük ebbe a perspektívába. Ezek a viták inkább úgy csapódnak le, mint egyes grémiumok – a benne ülők, az őket befolyásolók – legális/nem legális befolyása a felsőoktatás fölött; az egyes tudományok alkalmassága vagy alkalmatlansága; a finanszírozás lehetősége és ellehetetlenülése; vagy éppenséggel a hallgatók érdekei (az arra való jogos-jogtalan hivatkozás). Az egész Bologna-folyamatról alkotott képünk is aszerint módosul, hogy a vitapartnerek milyen részérdekeket „hangosítanak ki". Az egészről kirajzolódó képet elhomályosítják a túl közelről szemlélt és megélt részletek. (A számos, sőt ímmár szinte számtalan kisebb-nagyobb vitára hivatkozni szinte fölösleges – az olvasó bőven megtalálja őket az itt olvasható tanulmányokban, cikkekben.)

Ha a tanárképzést kivesszük a mai (magyarországi) tudományegyetemekből – ahogy ezt a Bologna-folyamatra hivatkozva a pedagógusképzés megújítói eredetileg elgondolták s csatáztak érte –, ami marad (tudósképzés), valóban szegényes látvány. Nem a képzés szintje szegényes – hanem a méretei, a megjelenési formái, a társadalmi súlya. Az első öröm múltán, hogy az egyetemen nem kell többé „pedagógikumot" tanulni, tanítani, a fölismerés sokszor rémítő: mihez kezdjünk az ilyen-olyan tudományos diplomával? S ha a Bologna-folyamatot a kormányzat is komolyan veszi – amire nemzetközi példák, összehasonlítások késztetik –, akkor nincs többé állami mentőöv sem (végül is elmehet tanárnak…), amibe kapaszkodni szokás.

A tanárképzés „bolognai modelljében" deklaráltan magiszteri (egyetemi) szinten folyik; valójában fokozatosan kicsúszhat az egyetemek kezéből, s átmehet főiskolai szintre. A küzdelem, ami a „szaktudományok" és a „pedagógikum" képviselői között órákról, szakgazdaságról és diplomakiadásról folyik, tulajdonképpen a két intézménytípus mérkőzése. Ha a Bologna-folyamatot komolyan veszik, vesszük, a leendő tanár jobban képeződik valamely főiskolán (vagy akár főiskolai karrá minősített intézményben). Az egyetemeknek megmaradhat a tudomány – pirruszi győzelem!

Túl rövid az idő arra, hogy kirajzolhassuk a Bologna-folyamat következményeit; legföljebb föltételezésekbe bocsátkozhatunk. Ezek közül a legvalószínűbbnek az látszik, hogy egyetemek és főiskolák között a különbség még sokáig megmarad (már csak tanáraik miatt is). Hiába akkreditáltatják tanárszakjaikat a főiskolák, s hiába veszítenek tanárszakos hallgatókat az egyetemek. A főiskolákon a magiszteri képzést (mesterképzést) komolyabban veszik és gyakorlatra orientáltabban végzik, mint az egyetemen valaha is. Az egyetemek viszont látni valóan igényesebbek tudnak lenni és maradni – cserébe a gyakorlat elhanyagolásáért.

Könnyen járhat úgy mindkét képzés, mint az általános iskolák, amikor a hat évfolyamos gimnázium megjelent. A hat évfolyamos gimnáziumok a felső tagozatot lefölözték, elvíve onnan a 7–8. évfolyam legjobbjait, akik szívesen mentek, hiszen 6. után máris középiskolába léphettek. Ezzel az alsó tagozat, amely úgy is nyújtózkodott a felső tagozat felé (már csak presztizs okokból is), magához húzza a felső tagozat megmaradt részét.

Talán ez a folyamat megy végbe most a felsőoktatásban. Ahol az alapképzések a meghatározók (elsősorban a főiskolákon), ott az alapképzéseket folytatja, arra épül rá a mesterképzés is. Így az eddigi tanárképzés négy helyett ötévessé nyúlik. Ahol viszont a doktori képzések a fontosak – az egyetemek rendszerint ezt hangsúlyozzák –, ott a mesterképzések hasonulnak fokozatosan a doktori képzéshez. Az ígéret nem kevesebb, mint hogy a mesterképzésbe belépők – cserébe azért, hogy főként elméleti képzést kapnak, nem annyira gyakorlatit – sikeresen mehetnek majd tovább a doktori képzésekbe. Így képzésük – a mesterképzésbe lépéstől a doktori abszolutórium megszerzéséig – ugyancsak ötéves lesz.

Illetve marad – mert ez is hozzátartozik a Bologna-folyamat „logikájához". Ez a logika egyáltalán nem ismeretlen az oktatásügy történetének utóbbi évszázadából. Ha tömegek áramlanak (abszolúte vagy csak relatíve) egy képzésbe, akkor a képzés hossza megnyúlik, szerkezete pedig hierarchikusabbá válik. S itt a kör bezárul. A Bologna-folyamat, amely azzal az ígérettel indult, hogy modernizálja az európai felsőoktatást, egyetlen „európai felsőoktatási térséggé" alakítva át, sokkal inkább maga hasonul az európai felsőoktatás hagyományaihoz; amint az a „bolognai tanárképzés" megfigyelhető és várható fejleményeiből kibontakozik.

A PISA-történet

Előzmények: az 1960-as évek. Az 1960-as évek a hazai közéletben a kádári konszolidáció évei voltak. Mindenekelőtt politikai értelemben. A levert forradalom még itt volt velünk; nyomait – a szó fizikai értelmében is (főként Budapesten) – mindenfelé láthattuk. Bár a Kádár-kormány eleinte meghirdette a leszámolást a korábbi (Rákosi és Gerő) alakította rendszerrel, a valóságban az erőszak struktúrái és az azokat működtető csoportok intenzíven éltek tovább, sőt megerősödve jöttek ki a forradalommal való leszámolásból. Bár nevekben talán kevésbé mutatkozott, a visszarendeződés nyomai hónapról hónapra nyilvánvalóbbakká váltak a közéletben, az intézmények világában, a munkahelyeken, sőt a magánéletben is. Bár súlyos nemzetközi (nyugati) nyomás nehezedett a kádári politikára, az egyelőre még nem hátrált meg – mindaddig, amíg el nem végezte, be nem fejezte leszámolását a forradalommal és annak különféle rendűrangú vezetőivel. Az enyhülést csak az évtized közepére lehetett érzékelni.

1962-ben sok politikai bebörtönzött amnesztiával szabadult (sokak megfigyelése még hosszú évekig, egyeseké évtizedekig tartott). 1964-ben az ENSz föloldotta az ún. magyar kérdés tárgyalását. Ez lendületet adott a konszolidációnak – amennyiben a mérsékelt reformerők, együtt mozogva a nemzetközi fejleményekkel (gyarmati fölszabadulások, vietnami háború vége, nemzetközi diákmozgalmak, csehszlovákiai

megújulás, szakadás a szovjet befolyás alatti nyugati kommunista pártokban) megkísérelték, most már békés eszközökkel megreformálni a „szocialista rendszert". A rövidre sikerült 1960-as évek csúcspontja a prágai tavasz volt, legalább is a magyarországi renformmozgalmak számára. Utána ismét visszafordulás jött, a középső Kádár-kor, a politikai stagnálás időszaka.

Az 1960-as évek eleje az oktatásügyet és a pedagógiát is megmerevedve találta. A megtorlás elérte az iskolákat, az oktatásügy irányítását és a pedagógia műhelyeit is. A hazai neveléstudomány és pszichológia néhány kiemelkedő alakja – közülük a legismertebb Mérei Ferenc volt – csak az 1962-es amnesztiával szabadult. Minthogy a politikai vezetés többek közt az iskolákat és az ifjúság nevelését tette felelőssé a forradalomért, az oktatásügy pártirányítása megszigorodott, és csak fokozatosan oldódott, tért vissza egy némileg megszokottabb keretbe. A megújulási mozgalmak – oktatásügyben és neveléstudományban –, amelyek egyszerre borultak virágzásba 1945 után (Kovács, 1946), most ismét jó darabig visszahátráltak az 1950-es évek fagyott állapotába; akkor is, ha már a sztálini szovjet pedagógiára nem hivatkozhattak túl sűrűn (azért Makarenkóra még évtizedekig, egészen a 1989–90-es fordulatig hivatkoztak).

Az 1960-as évek konszolidációjának során mindez nehezen oldódott a neveléstudományban is. Az 1950-es évek egyik vezető teoretikusa, Nagy Sándor – aki évtizedekre meghatározta a neveléstudomány, ezen belül a didaktika fejlődését – a megszűnt Pedagógiai Tudományos Intézet (az oktatásügyi minisztérium befolyásos háttérintézménye) éléről az ELTE-re került; és mint egyetemi tanár határozta meg, vagy legalább is alapvetően befolyásolta a hazai neveléstudományosság alakulását az 1960-as években. Szemléletét, bár sokat módosítottak rajta mind a minisztériumi, de még inkább az egyetemi évek, egész pályafutása során lényegében tanítóképzős indíttatása határozta meg. A neveléstudomány, amelyet ő képviselt (különösen a didaktika, vö. Nagy, 1960), végső soron visszavezethető volt arra a kultúrára, amely a hazai tanítóképzőkben alakult ki a 20. század első felében.

Ágoston György, aki az ELTE pedagógia tanszékéről került a forradalmi előkészületekben tanúsított magatartása miatt a szegedi egyetemre, más nézeteket képviselt. Nyelvszakos középiskolai tanárként távolabb állt a tanítóképzős pedagógia hagyományaitól, viszont közelebb került a német, de főként a francia neveléselméletekhez. Amikor az 1960-as évek nyitása a nagypolitikában megkezdődött, Ágoston György látszott a megfelelő személynek arra, hogy Magyarországot az UNESCO hamburgi neveléstudományi intézetében képviselje. Így ő máshonnan és hamarabb került érintkezésbe az 1960-as években megindult oktatásügyi-neveléstudományi teljesítménymméréssel, amelyet Torsten Husén és munkatársai kezdeményeztek az UNESCO égisze alatt komparativ szándékkal, pszichológiai szemlélettel és matematikai statisztikai módszerekkel. (Róla és az IEA-vizsgálatról e könyv bevezetőjében bővebben olvashatunk.)

Ágoston György óvatosan, de szívesen plántálta volna ezeket a teljesítménymméréseket – legalább is a módszert és a technikát – a szegedi neveléstudományi intézetbe. Különösen mert a szegedi egyetemen Kalmár László matematikus kezdeményezésére kibernetikai intézet alakult, ami évekre megmozgatta a pedagógiai kutatók fantáziáját. Nagy Sándor eredendően tanítóképzős szemléletébe viszont kevéssé fért bele az alkalmazott pszichológia, különösen pedig a matematikai statisztika benyomulása a didaktikába – őt a tanítás módszertana kötötte le, egy méréses ellenőrzés tőle igen távol állt. Szeged és egy egyetemi intézet kapacitása nem lett volna elegendő ahhoz az

áttöréshez, amelyet mind politikailag, mind pedagógiailag meg kellett tenni, hogy a teljesítménymérések megindulhassanak Magyarországon. Ehhez központi kormányzati (minisztériumi) intézmény kellett. Az Országos Pedagógiai Intézet (közismert rövidítéssel az OPI) ilyen volt.

> Az 1962-ben alakult OPI sajátos alakulat volt (Báthory–Falus, 1997: 77). Már a státusa mutatta, hogy nem egyszerű háttérintézményként szerveződött, hanem a kutatást és szakértést a szakfelügyelettel kombinálta. Ehhez járult hozzá, hogy főiskolaként hozták létre, főiskolai besorolásokkal és követelményekkel, amelyek közt a tanári továbbképzés kitüntetett szerepet játszott. (Fönnállása alatt az utolsó évekig, míg eredeti tulajdonosához vissza nem került, a Budapest-fasori nagy hírű evangélikus gimnázium reprezentativ épületében helyezkedett el.) Szervezete a közoktatási tantárgyakat képviselő tanszékekre épült, amelyeket funkcionális tanszékek (neveléselmélet és didaktika) egészítettek ki. A tantárgyi tanszékek föladata a módszertan művelése, a tankönyvek szerkesztése, valamint a tanártovábbképzések szervezése volt; a funkcionális tanszékek ehhez képest némileg partvonalra szorultak. Ezt a helyzetet használta ki Kiss Árpád, a tanszék meghatározó egyénisége, hogy kezdeményezze a nemzetközi teljesítménymérésekbe való bekapcsolódást.

Ehhez mind a politikai enyhülés, mind az OPI szervezeti sajátossága, mind pedig a didaktika tanszék strukturális elhelyezkedése kedvezőnek mutatkozott. A politikai nyitás során a külügy egyre erőteljesebben bíztatta az oktatásügy vezetőit is valamifajta nyugati nyitásra (a „nemzetközi" általában a Nyugatot jelentette, a szovjet és társországi kapcsolatok ahhoz képest szinte belsőknek számítottak). E nyitáshoz természetes alkalomként az Unesco kínálkozott, tisztes távolban az oktatáspolitikától, mégis egyfajta iskolaközelben. A pedagógia – bármiként értették és interpretálták is a részt vevők – megfelelő terepnek látszott az újabb kapcsolatfölvételre.

Nagypolitika, oktatáspolitika, intézményes körülmények és személyes adottságok – *Kiss Árpád* személye kellőképp semleges volt ahhoz, hogy senki ne tartson tőle, sőt valamennyire minden fél elfogadja (Kiss, 1934., stb.) – különleges összejátszása eredményeképpen így kezdődött meg Magyarország bekapcsolódása az ún. IEA-vizsgálatokba (Kádárné, 2015; Sáska, 2015).

Hasonlóságok és különbségek. Az IEA-vizsgálatok módszereit és eszközeit az 1960-es években készítette elő egy lelkes és elkötelezett kutatói csapat. Meg voltak győződve róla, hogy a statisztikai összehasonlítások, amelyeket a tanulók iskolai teljesítményeinek fölmérése tesz lehetővé, tényszerű oktatáspolitikát eredményez az ideológiákkal terhelt politizálás helyett. Technizált módszertanuk birtokában – elsőként alkalmaztak nemzetközi adatgyűjtést az iskolákban és számítógépet az adatföldolgozásban – harciasan szembefordultak a hagyományos oktatásügyi komparatisztikával, amely az oktatási rendszereket és az őket irányító oktatáspolitikákat történeti gyökereikből és társadalmi kontextusaikból igyekezett megérteni. Ehelyett a politikusok közvetlen befolyásolására törekedtek. Kimondva-kimondatlanul az járt a fejükben, hogy a „józan ész", meg az általuk fölsorakoztatott tények végül is meggyőzik a politikusokat. A fölvilágosodás késői gyermekei voltak (Kádárné, 2015; Sáska, 2015).

Az 1960-as csapat célja és morálja elsősorban kutatói volt. Arra számítottak, hogy a megszólított kormányzatok fontosnak tartják az eredményeiket, és úgy kezdenek

gondolkodni, ahogyan azt a kutatók javasolják. Hogy befolyásukat növeljék, kínos erőfeszítéseket tettek annak bizonyítására, hogy a tanulói teljesítménymméréseknek közvetlen – vagy akár csak közvetett – hatásuk van a gyerekekre, a szülőkre, tanáraikra és tananyagaikra. Azonban csalódniuk kellett. Számaik és grafikonjaik nem vagy csak elenyésző hatással voltak a politikusokra és az általuk irányított rendszerekre.

Az „IEA-unokák" – azok, akik a PISA-vizsgálatokat az 1990-es években kezdeményezték és megszervezték – nem voltak ilyen emelkedettek és ennyire naivak. A globalizáció törvényszerűségeit követve azt tanulták meg, hogy a politikusokat meg kell fenyegetni, a kormányzatokra pedig nyomást gyakorolni, ha azt akarják, hogy a tanulmányi eredménymérésekre odafigyeljenek (Lannert, 2015). Az UNESCO – amely az 1960-as évekbeli kutatói csapatot egykor befogadta és támogatta – erre alkalmatlannak bizonyult. Az alkalmas szervezetnek az OECD mutatkozott.

A PISA mint OECD-vállalkozás többé már nem „akadémiai értékeket" követ; nem a kutatók vállalkozása. Ők csak közreműködnek. A PISA-vizsgálatok messze fölébe nőttek a tudományos közösségnek. A PISA-t nem a kutatói közösség tematizálja – a PISA tematizálja a kutatói közösséget: problémáit, beszédmódját, az érvényesülésüket, sőt alkalmasint az egzisztenciájukat is. Azt sugallja, hogy ahol van PISA, ott van csupán oktatáskutatás – és annyi a tudományos belőle –, mert ott adnak támogatást hozzá, és mert a nemzetközi tevékenység legitimálja a szakértőt a provinciális ellenállásokkal szemben. Azt is sugallja, hogyan illik bírálni a PISA-t (az adatgyűjtését, a földolgozását, a terjesztését). Sőt még azt is, ahogyan nem illik kritizálni – mert aki kritizál, az globalizálódó világunkat kritizálja, a „tényeken alapuló" oktatáspolitikát, a demokrácia és a liberális piacgazdaság értékeit (Csapó 2015). Ahol a PISA megjelenik, ott az oktatáskutatás – és az oktatáskutatók mint autonóm „tudományos közösség" – partvonalra szorul, partikulárissá válik, és ezzel kiiktatódik a vélt vagy valós nemzetközi tudományosságból (Török, 2015).

Hogyan éri el ezt a fergeteges hatást a PISA? Mindenekelőtt azzal, hogy a tanulói teljesítménymérések eredményeit könnyen érthető és nemzetközileg összehasonlítható adatokba sűríti. A PISA-vizsgálatok – bár fölkínálják őket (újabban pénzért) –, többé már nem a kutatóknak készülnek további földolgozásra és tudományos vitákra, hanem a szakértők beavatott, technikailag fölkészített csoportjának, akik ebből politikailag „disszeminálható" terméket készítenek. A PISA-vizsgálatok eredményei – amennyit ebből a nyilvánosságnak földolgoznak és bemutatnak (magasan aggregált, komponált mutatók) – elsősorban az OECD-tagállamok összehasonlítására szolgálnak. Arra, hogy mintegy „megversenyeztessék" őket *(benchmarking)*.

A PISA-vizsgálatoknak ezt a hatását a média újszerű használatával sikerült elérni (Horváth, 2015). A PISA szervezői mások előtt ismerték föl és kitűnően használják ki a modern média valóságformáló és -teremtő hatását. A PISA-vizsgálatok első eredményeit médiafölhajtással, reflektorfényben, szinte sporteredmények módjára hirdetik ki. Vannak „vesztesek", és vannak „nyertesek". Van ország, amely megdicsőül, mások pellengérre állhatnak. Ez a versengés az OECD politikai nyomásgyakorlásának legfontosabb eszköze. Bevallott célja, hogy a PISA-vizsgálatokban részt vevőket ráébressze oktatásuk fejlesztésének kényszerére (az ezen kívüli célok még sokfélék lehetnek).

A kívánatos forgatókönyv szerint a PISA-eredmények kihirdetését alulról indukált politikai nyomásgyakorlásnak kell követnie, hogy akik részt vettek benne (az OECD tagországai), most már tényleg fogjanak hozzá oktatásuk átalakításához. A média azt sulykolja, hogy az ország lemaradásban van, mind többen lehagyják, csinálni kell végre valamit. A javuláshoz vezető utat és eszközöket a PISA szakértői meg is mutatják, ha hozzájuk fordulnak. Miközben a sajtó egyre hangosabb és mind célra orientáltabb, a beavatottak köre egyre szűkül, és egyre hierarchizáltabbá válik. S mint ilyenkor lenni szokott, kialakul köztük az „új beszéd", egy PISA-nyelv, amelyet már inkább csak a bennfentesek értenek, s amelyet elsajátítani a beavatottság látszatát kelti.

Bár a PISA – az OECD oktatásügyi tevékenységében való részvétel – gyakran kötődik össze a fejlett demokráciák értékeire való hivatkozással, a folyamat, amelyet föntebb bemutattunk, antidemokratikus. A részt vevő országok és kormányaik oktatáspolitikáját nem a választók preferenciái határozzák meg – mit szeretnének a szülők, a gyerekek, meg a pedagógusok –, hanem a nemzetközi versenyben való helytállás diktálja..Bár a résztvevőknek külön fizetniük kell érte – OECD tagdíjuk ezt nem foglalja magában –, aligha engedhetnék meg maguknak, hogy kimaradjanak egy-egy PISA-mérésből. Annál is kevésbé, mert az európai uniós országértékelésekben szerepelnek az ország PISA-teljesítményei; s ezek az országértékelések többek közt az uniós támogatások egyik alapját képezik.

Ha Kiss Árpád látná. Egy tudományos igényű esszéhez talán illik, ha a fönti fejleményeket megpróbáljuk Kiss Árpád szemével nézni. A kor nyilván más; a körülmények is, hál'isten, mások. És persze mások a személyes elkötelezettségek.

> Kiss Árpád a saját szakmai-tudományos pályafutásának csúcsát rendszerint az Országos Köznevelési Tanácsnál betöltött funkciójában látta (Kiss, 1948; 1982: 17–182); még akkor is, ha mi, késői követők, inkább neveléstudományi, közelebbről didaktikai újító szerepét méltatjuk (pl. Kiss, 1978, stb.). Ő a lelke mélyén a 20. század első harmadának gyermeke volt, akit magával ragadtak az életfilozófiák (Kiss, 1934), és mint kedvelt franciáit, ideig-óráig lenyűgöztek a totális rendszerek is (később volt alkalma kiábrándulni belőlük) (Kiss, 1943). Az értékek azonban, amelyeket képviselt és vallott – s amelyekről olyan plasztikusan ír életrajzi könyvében (Kiss, 1999) –, nem változtak ilyen gyorsan. Inkább egyfajta tükröt tartanak elénk, ha az oktatásügy és a neveléstudomány mai fejleményeit, közelebbről éppen a PISA-val kapcsolatos fejleményeket mérlegelni akarjuk.

Kiss Árpád jól ismerte az IEA-vizsgálatok kezdeményező csapatát – mondhatni, baráti viszonyt ápolt Torsten Husén-nal, a 20. század második felének európai szinten is meghatározó neveléstudósával. (Kiss, Árpád volt az idősebb, de az iskolázottságuk hasonlónak mondható, tekintve Husén németországi tanulmányait.) Kiss Árpád legközvetlenebb munkatársa, az IEA egykori hazai irányítója, Báthory Zoltán. Családi jó viszonyt ápolt T. Neville Postlethwaite-tel, hosszú ideig az IEA nemzetközi bizottságának titkárával, a nemzetközi teljesítménymérések mozgatójával. Kádárné Fülöp Judit pedig, a Kiss Árpád vezette magyarországi IEA-csapat legfiatalabb tagja később évekig dolgozott együtt Andreas Schleicherrel előbb az IEA, majd a kiformálódó PISA keretében (Kádárné, 2015); azzal a Schleicherrel, aki Postlethwaite tanítványa volt a

hamburgi egyetemen. A szálak tehát nem csak összeérnek, hanem a személyes kapcsolatok révén egymásba is fonódnak, a szereplők egy-egy életszakaszát, akár egész pályafutását is meghatározóan (ahogy ez például Báthory Zoltán esetében történt). Mindez persze nem jelenti azt, hogy minden fejleménnyel mindenki egyetértett volna. Különösen nem közülük Kiss Árpád, aki a csapat doyenje volt.

> A szakértővé válás az 1960-as években az értelmiség egyik lehetséges útjának látszott ha nem is az „osztályhatalomhoz" (Konrád–Szelényi, 1978), de legalább is a politikába való visszafogadottsághoz Magyarországon. A pedagógiában – főleg ahogyan azt a tanítóképzőkben művelték – ez akkor még nem indult meg; a későbbi neveléstudomány is csak nehezen zárkózott föl az ilyen értelmiségi szerepvállaláshoz. Az IEA- vizsgálatokban való részvétel, később az ún. Monitor-vizsgálatok meghonosítása Magyarországon (kezdeményezése Báthory Zoltán nevéhez fűződik) kiváló esélyt teremtett a szakszerűségen alapuló oktatáspolitikai háttérmunkához. Ami mindig is aktuális, de az 1960-as évek nehezen oldódó légkörében csaknem a túlélés kérdése volt.

Kiss Árpádnak azonban (legalább is akkor már) nem voltak oktatáspolitikai ambíciói, sőt, a mai értelemben vett kutatói ambíciói sem (egyetemi magántanárrá Karácsony Sándornál vált Debrecenben, már a kandidátusi minősítésre is nehézségek árán kellett rábeszélni). Ő a tanárságot tartotta a legfontosabbnak, miközben a szíve mélyén – mint az az idézett könyvéből kiderül (Kiss, 1999: 181) – néha írói, máskor filozófusi babérokra is vágyott. Nem is a tudós tanárt, inkább a művelt tanárt képviselte (kandidátusi disszertációjának is ez lett a címe, Kiss, 1969). Az ő szemében tehát az IEA kikerülhetetlen, szükséges, sőt támogatandó és örömteli fejlemény volt, mert megnövelte a saját és munkatársai mozgásszabadságát, ablakot nyitott az akkor ismeretlen Nyugatra (no meg a világra), konszolidálta a pedagógiai kutatásokat OPI-n belül és kívül, ideológiai viták helyett legitimálta a tényszerű neveléstudományt. Ezt érdemes volt támogatni, ebben érdemes volt részt venni, ezért érdemes volt kilincselni, vitatkozni, győzködni. (Egy római IEA-konferenciáról azonban hazajött, hogy a Magyar Pedagógiai Társaság ülésén, annak frissen megválasztott elnökeként, részt vehessen.)

Ha már az elvi vitáknál tartunk, a didaktika nemzetköziesedése örömteli fejlemény volt azért is, mert látványosan orientálta a „szakma" képviselőit az ideológiától a valóságig, miközben segített kiemelkedni az iskolai élet mindennapi gyakorlatából. A pedagógia fő hibája nem az, hogy túlzottan gyakorlat közeli, hanem az, hogy ez a gyakorlat közeliség óhatatlanul a mindennapi rutin megideologizálásává válik. A didaktika nemzetköziesedése – ahogyan az az 1960-as években Magyarországon is megindult – ezt a gyakorlathoz ragadt magyarázkodást akarta a kritikai vizsgálódással fölcserélni és ezzel épp magát a gyakorlatot megújítani (alternatívák keresésével és fölmutatásával). Az IEA-ba való bekapcsolódás idején Kiss Árpád már túl volt a programozással való ismerkedésen és kísérletezésen (Kiss, 1973), és megtanulta azokat a korlátokat, amelyeket a korabeli iskolai gyakorlat – mögötte a Kádár-rendszer politikai hátterével – az újításokkal szemben támasztott. Az IEA tehát újabb kitörésre kínált esélyt.

Az azonban, ahogy az iparszerű teljesítménymérések beszippantják a közreműködő kutatókat – kihasználva szakértelmüket, legitimálva egyoldalúságaikat –, sajnos, nem növeli, hanem éppen szűkíti a kritikai tudományos megközelítés lehetőségeit. Ezt Kiss Árpád nem láthatta előre – munkatársai viszont éppenséggel lelkesedtek azért, ha „research officer"-nek nevezték őket. Ez az a vonzalom a hivatalosság és a szakmai-politikai döntéshozatal iránt, amelyet Kiss Árpád, a született „őgyelgő" (Kiss, 1999, 156) szívből megvetett. Franciás műveltsége a tényszerűség mellett az egészséges szkepticizmust táplálta inkább, semmint a bürokratikus azonosulást.

Az 1960-as évek minden értelmiségit, Kiss Árpádot is beleértve arra figyelmeztettek, hogy jobb távol maradni „a politikától" – még ha „a politika" a Kádár-rendszerben természetesen mást jelentett, mint a többpárti pártcsatározások idején. Az akadémiai mezőt – azaz a tudományos tevékenységet – a maga sajátos, néha már-már értelmezhetetlen merevségeivel és ódonnak tűnő értékeivel nem magánvaló jónak tekintette, hanem elsősorban mentsvárnak az ellen, hogy a hivatalos politika eszközévé váljék. A tudományos intézmények falai közt a Kádár-rendszerben egyfajta szabadság uralkodott, még ha ez a szabadság szűkre szabott és viszonylagos volt is. Kiss Árpád számára nem is volt kétséges, hogy az IEA nem oktatáspolitikai célokat szolgál – ott és akkor –, hanem mondhatni magasabb, tanári, műveltségi értékeket. Őt az IEA-vizsgálatok során nem a teljesítménymérések oktatáspolitikai hasznosulása izgatta, hanem inkább az, hogyan, mivel tudnak hozzájárulni a tantervek változtatásához. Ezért kísérte a rá jellemző tartózkodó mosollyal ifjabb kollégái – kül- és belföldiek – próbálkozásait, hogy találkozzanak a hazai miniszterekkel, miniszterhelyettesekkel, és elmagyarázhassák nekik az IEA-eredmények jelentőségét (mind a próbálkozás, mind a tartózkodás kölcsönös volt – és gyakorlatilag kitartott a szereplők élete végéig).

Bárki mondhatja persze, hogy nehéz, ha csak nem lehetetlen a 21. század fejleményeit a fél évszázaddal korábbi mércén lemérni; különösen ha ez a fél évszázados mérce olyan torz korban alakult ki, mint amelyben Kiss Árpád és csapata az első nemzetközi teljesítménymérésekhez csatlakozott. Az aggályok és fönntartások – amelyeket itt mi Kiss Árpád szájába adtunk – nem inkább ismerethiányt és fokozatos elzártságot tükröz-e? Amikor a média kétévente tele van a PISA-vizsgálatok eredményeivel, mit keresnek vajon azok, akik tudományos autonómiát és kritikai megközelítéseket emlegetnek? Miközben csapatok dolgoznak nemzetközi projekteken, a hivatkozás az „akadémiai értékekre" nem inkább a margóra szorulás szinonimája?

E kérdések megválaszolását az olvasóra bízzuk. S közben Kiss Árpádot idézzük: *„Az értelmiség nem hivatal vagy hivatás; az értelmiség az emberség egy elért foka… Az* értelmiség kiválaszt *– elfogad és elvet –, tudatos értékelése dönt az emberiség nagyobb gazdagságáról vagy szegénységéről…" (Kiss, 1999, 155).*

*

A *Kié az iskola*? című könyvecskét (Kozma, 1990) – amelyet fejezetünk címe idéz - még a rendszerváltozás előtt írtuk, de már a rendszerváltozás nagy pillanatában jelent meg. Benne az iskolát úgy láttuk és láttattuk, ahogyan az 1980-as években megtapasztalhattuk. Viszonylagos függetlenségének záloga a kölcsönös függések rendszere volt.

Vagyis az a körülmény, hogy az iskola (a tanár, az igazgató) mozgásterét növelheti, nem pedig szűkíti, ha dolgaiban a fiatalok és szüleik, a helyi társadalom és adminisztratív kormányzata, a lokális vagy térségi vállalkozások és persze a kikerülhetetlen nagypolitika is részt vesz. Innen kapta a könyv a címét: az egymással együttműködő, vetélkedő, konfrontálódó, megegyezéseket kötő oktatáspolitikai szereplőktől, akik – a kor utópiája szerint – az iskolát kellene használják fórumként, hogy közös ügyüket (a helyi művelődéspolitikát, amelyen egyfajta közvetlen demokráciát értettünk) megvitassák és megoldhassák.

A rendszerváltozás pillanatában úgy tűnt, ez az utópia megvalósítható. Talán nem egészen úgy, ahogy a nyolcvanas években az oktatáspolitika látens szereplői – köztük az oktatáskutatók is – kigondolták, és hozzáfogtak a megvalósításához. De mindenképpen közelítve a realitáshoz, főként pedig távolítva a Kádár-rendszer fagyos politikai légkörétől. A pillanat múltán pedig azt gondolhattuk – sok jel mutatott rá –, hogy az önkormányzati intézményfönntartás helyettesíti azt, amit a *Kié az iskola?* az iskola társadalmasításának gondolt. És hogy a helyi-területi intézményfenntartók végül is sikerrel teszik a helyi politika részévé azt, amit mi a nyolcvanas években lokális művelődéspolitikának neveztünk. Más szóval a Kié az iskola? alapkérdése megoldódni látszott: az iskola nem vált önállóvá és függetlenné ugyan, de több szálú függésére, arra a bizonyos sokszereplős játszmára nem szorul többé rá.

Talán rosszul gondoltuk. Talán a rendszerváltozás mégsem tette semmissé – vagy csak átmenetileg érvénytelenítette – ezt a bizonyos több szálú függést. Talán az iskolapolitika mozgástere ma (2016) is azzal növelhető, hogy aktorai többféle függőséget vállalnak egyszerre. Mert ez talán még érvényesebb szabály, mint ahogy korábban gondoltuk.

A bevonható szereplők – akikkel függőséget érdemes kialakítani – ma persze már nem éppen ugyanazok, mint három évtizeddel ezelőtt. A helyi adminisztráció (önkormányzatok) mozgástere 1990 után megnőtt, önállósága minden korlátozás és panasz ellenére alapvetően megváltozott. A helyi-területi vállalkozások szerepe, sajnos, nem bizonyult akkorának, mint harminc évvel ezelőtt várni lehetett volna. Megjelentek viszont olyan új szereplők, akik három évtizeddel ezelőtt csaknem láthatatlanok voltak, és csak a rendszerváltozás pillanatában léptek az oktatáspolitika porondjára.

Közülük az egyik az egyház. A nyolcvanas években még nem számítottunk rá, hogy szerepük az iskolák mozgásterének növelésében olyan fontos lehet, mint amilyenné az elmúlt évtizedben vált. (Ez az egyházi iskolaátvételek és a velük kapcsolatos, néha mesterségesen hiszterizált viták ellenére is hosszú távon igaznak látszik.) A másik a „civil társadalom", amelyet nevezhetünk „lakosságnak", helyi politikai erőnek vagy akár kisebbségi szervezetnek is. Annyi bizonyosnak tűnik, hogy már nem olyan egyszerű az oktatáspolitikát kisajátítani a kormányzatnak (2016-ban aktuálisan például az oktatásügyi bürokráciának) vagy az önkormányzatoknak, vagy akár az intézmények vezetőinek, mint harminc éve volt. Visszatekintve erre a harminc évre, nagy utat tettünk. Akkor is, ha látszólag ugyanoda jutottunk vissza: a több szálon függő, kölcsönös függései között politizáló iskolához.

3. Kié az egyetem?

„Hogyan tud ezekre a társadalmi-gazdasági feszültségekre, ellentmondásokra válaszolni az egyetem? A ma egyeteme alighanem egyre kevésbé. Azok a zavarok, amelyeket mind a képzés folyamata, mind a megszerezhető diplomák fajtája (és minősége) mutat, lassan túlnövik a kereteit, és a képzési programok megreformálása is csak részben segíthet ezen. Ha a jövőben anélkül akarjuk kitágítani az egyetem befogadó képességét, hogy színvonalát és társadalmi fontosságát csökkentenénk, akkor – véleményünk szerint – csak egyet tehetünk. A nagy hagyományú egyetemi szervezet köré és mellé a nem tradicionális és a nem megszokott továbbképzések sokaságát kellene telepítenünk. Az egyetemeket egyetemessé kellene tennünk abban az értelemben is, hogy a középfokú oktatást követő képzések egyfajta szervező központjává, gyűjtőhelyévé válhasson.

Ez nem többet és nem kevesebbet jelentene, mint azt, hogy minden középiskola utáni képzést a jövőben szorosabb vagy lazább szálakkal a felsőoktatáshoz kapcsolnánk. Ebből a szempontból a szakmai képzések mind nagyobb hányada válik nálunk is középiskola utáni képzéssé. A gimnáziumi-szaközépiskolai érettségi után egyre többen tanulnak hosszabb-rövidebb ideig valamilyen foglalkozást, szakmát. Egyeseket – helyesen – a felsőoktatáshoz kötünk, másokat miért ne hozzunk a mainál közelebb a felsőoktatáshoz? A jövő egyeteme ebben a fölfogásban tágabb és átfogóbb értelmet kap, mint a mai. Olyan továbbképzési, továbbtanulási, tudományos információs és kutatási központokra gondolunk, amelyek hosszabb-rövidebb ideig tartó tanulási programokat kínálnak hallgatóiknak abban az ismeretkörben, amellyel oktatói gárdájuk rendelkezik.

Ha az egyetem egyre inkább tudományos és művelődési központtá válik, akkor lényegében nem tesz mást, minthogy visszatér egy korábban már kialakult, mára azonban némiképp elfelejtett minőséghez, azaz az univerzitásnak ahhoz az eszméjéhez, amely a társadalmilag elérhető ismeretek egyetemességét kínálja egy-egy, történetileg kialakult társadalmi-kulturális régió számára. Régiónként viszonylag teljes felsőoktatást kellene kialakítani (föltételezve természetesen, hogy az adott régióban megfelelő elhelyezkedési esélyek is vannak). A jövő univerzitásai szempontjából talán az a legfontosabb, hogy az egyes ma meglévő intézmények képzési profiljaikat egy-egy régión belül akarják s tudják egymással egyeztetni, segítségül híva esetleg más, nem felsőoktatási (hanem pl. kutatási) intézmények szolgáltatásait is.

Ezzel kapcsolatban fölvetődik a megfelelő szellemi háttérrel nem rendelkező, kis létszámú intézmények sorsa. Fejlődésük ma rendszerint úgy alakul, hogy igyekeznek minél speciálisabb képzést kialakítani, és ezzel lehetőleg minél nagyobb körzetből hallgatókat szerezni. A hetvenes és nyolcvanas évek vitái közepette több szakmapolitikai állásfoglalás javasolta, hogy az ezer főnyinél kisebb hallgatóságot tanító intézményeket a jövőben fokozatosan meg kell szüntetni. A megszüntetés azonban távlatilag nem erősíti meg a versengő szellemi centrumokat, ellenben számos érdekellentétet hozhat felszínre a potenciális szellemi központ és egyes megyei székhelyek vezetői között…

Sokan az intézményi koncentrációra hajlanak. A koncentráció azonban önmagában nem orvosság a parlagiasság és a provincializmus ellen. Hiszen nem pusztán a kis intézményekről van itt szó – legyenek azok kis könyvtárak, kis iskolák vagy kis múzeumok –, hanem arról a társadalmi-kulturális háttérről, amelyben működnek, és amely visszahat a bennük dolgozókra. A (szellemi központokhoz) tartozni csak akkor érdemes, ha többletet tudnak nyújtani szakmai és társadalmi elismertségben. Ebből számos kisebb-nagyobb fejlesztési javaslat következik. Közülük az a legfontosabb, hogy az egyetemek mint felsőoktatási és kutatási központok távlatilag nagyobb autonómiával kell rendelkezzenek. Öt-hat önálló – még csak nem is ágazati alárendeltségben dolgozó – felsőoktatási és kutatási együttes minden valószínűség szerint mentesítené a megyei intézmények dolgozóit a nem kívánatos, sokszor pedig egyenesen torz helyi függésektől.

Alternatívaként fölvethető természetesen az ún. politechnikumok létrehozása is. Esetleg megyénként, olyan profillal, amely a meglévő képzések közé szervesen beilleszkedik, azokat kiegészíti, illetve távlatilag egy-egy megye „kis egyetemévé" képes válni. Az elgondolásnak nemzetközi párhuzamai vannak. Ha ugyanis a jelenlegi érettségi utáni, valamint egyetemi és diploma utáni képzések együtteséből építjük föl a felsőoktatást, akkor valamennyi képzési ágazatban három szint lehetséges: az egyetem előtti, a hagyományos egyetemi, valamint az egyetem utáni képzés. Nem kétséges, hogy a meglevő kutatói, termelői és szolgáltató intézményekkel együttműködve valamelyik szint néhány megyében minden alapszakmában működtethető. A már jelzett területi érdekeltségek számos helyen tulajdonképpen ebben az irányban dolgoznak. A helyi létesítmények, az elhelyezkedési lehetőségek, valamint a továbbtanulási igények együttes figyelembe vételével ilyen több funkciós felsőoktatási intézménnyel is meg lehetne próbálkozni a jövőben, s még az sincs kizárva, hogy egyes részei akár egyetemi szintűeknek minősülhetnének… Többféle szervezési modell áll tehát rendelkezésre ahhoz, hogy jövendő regionális szellemi központjainkat kialakítsuk, illetve a meglevőket erősítsük."

Ezt a részletet egy több mint harminc éves előrejelzésből idéztük (Kozma, 1983: 124–127). Meghökkenhetünk a telitalálatain. Az egyetem mint a térség oktatási központja, a szakképzés áttolódása a középfokról a középfok utánra, az egyetem (főiskola) mint a jövő (illetve már a jelen) egyfajta „művelődési városközpontja", az ún. alkalmazott tudományos egyeteme (régebben politechnikumoknak is nevezték őket), a helyi-térségi erők érdekeltté tétele és bevonása a felsőoktatás átalakításába – mind velünk élő és máig ható gondolatok.

E a gondolatok társadalmi érvényességét egykor az oktatási expanzió adta. Az tehát, hogy arányaiban mind többen akarják és fogják tanulmányaikat a középiskola után is folytatni, ami folytonos mozgásban, növekedésben tartja majd a felsőoktatást. Az így motivált felsőoktatási intézmény pedig szinte kényszerűen átalakul: nem szokványos hallgatókig ér el, eddig felsőoktatásba még be nem vont társadalmi csoportokat csatornáz a felsőoktatásba, egyben maga is demokratizálódik. A demokratizálódás folyamatában hálózatát kiterjeszti (közelebb viszi a lakossághoz, különösen a hátrányos helyzetű csoportokhoz, oda, ahol ők laknak), és hierarchizáltabbá válik (magába olvasztja a középfok utáni képzések széles spektrumát a betanításoktól az egyetemi előkészítőkig). Az utópia egyes jeleit is fölfedezni véltük, ahogy alább, az expanzióval kapcsolatban bemutatjuk.

Expanzió[2]

Már az 1980-as évek elején nagyjából megjósolható volt egy lazább tantervi szabályozás (akár még egy ún. nemzeti alaptanterv is) éppen úgy, mint a középfokú, sőt később a félfelső fokú (ún. harmadfokú) képzési intézmények hálózatának szétterjedése és profiljuk átfogóbbá válása. Emeljük külön is ki a felsőoktatásban bekövetkezett szerkezeti átalakítás jóslatát – ha nem is éppen a Bologna-folyamat formájában, de mégis annak tartalmi jellemzőit követve (szakaszos felsőoktatás).

Az oktatásügyi expanzióról szóló 1998-as jóslat úgy szólt, hogy „*a 2000. év után az érettségit adó középiskolába járás általánossá, a középiskola utáni tanulás pedig Magyarországon is tömegessé válik. Ezzel képzettségét tekintve új nemzedék lép a politikába és a kultúrába.*" (lásd könyvünk 2. fejezetében). Ha ez igaz, folytatódik az idézett előrejelzés, akkor „*a felsőoktatás gyorsuló növekedését az ezredforduló körül várhatjuk…*" Ha bekövetkezik az a változás, amelyet könyvünk 2. fejezetében az évezred fordulójára előre vetít, akkor az oktatáspolitikai reagálások is viszonylag kiszámíthatókká válnak. Még pedig azon az alapon, hogy ami a felsőoktatásban játszódik le – a tanulmány szerint várhatóan a 2000. év után –, az egyszer már lejátszódott a közoktatásban.

Az 1983-as, illetve 1998-as előrejelzések alapján a következőket kérdezzük: valóban fordulatszerű változás következett be az iskolázás iránti igényekben Magyarországon is? Valóban növekszik – még pedig gyorsulóan – a felsőoktatás iránti igény? Valóban eltolódott a társadalmi kereslet a harmadfokú képzés felé? Hogy a fönti kérdésekre válaszoljunk, megvizsgálunk néhány vonatkozó statisztikát.

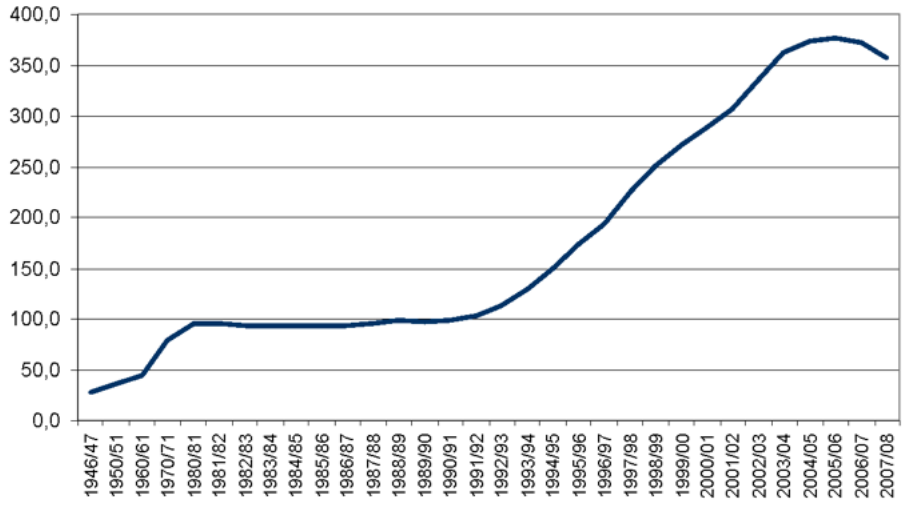
Adatok

Az *1. ábrán* a hallgatók 10 000 lakosra vetített számának alakulását mutatjuk be Magyarországon az 1946–47-es egyetemi évtől a 2007–08-as évig. Az ábrán jól látható az emelkedő tendencia (a felsőoktatási expanzió szokásos ábrázolása). Látható az 1960–80 közötti ún. „első expanzió", annak mérsékelt méretei. Látható az 1980–90 közötti évtized stagnálása – ez volt a felsőoktatási expanzió második szakasza nemzetközileg; a szovjet érdekszférába tartozó országokban azonban politikailag akadályozták. (Annak ellenére, hogy deklarítve felismerték a növekedési szükségességet, lásd pl az 1981-es felsőoktatási párthatározatot.) Az 1983-as előrejelzésünket ezzel a grafikonnal egybevetve azt mondhatjuk, hogy akkor demográfiai okoknak tulajdonítottuk a megkéső expanziót, és ezt – ugyancsak demográfiai okokból – az 1990-es évtized elejére tettük. Ez az előrejelzés be is vált, noha nemcsak demográfiai okokból, hanem elsősorban a politikai fordulat miatt. Az 1990-es évtized töretlen emelkedést mutat (ebben az időszakban lángoltak föl a felsőoktatás-politika körüli indulatok; kevesen hangsúlyozták, hogy ezen indulatok mögött a felsőoktatás folyamatos bővülése áll). A bővülés másfél évtizeden át folytatódott. A hallgatói létszám a 2005–06-os egyetemi évben volt a legmagasabb (420/10 000).

2 A fejezet társszerzője Híves Tamás.

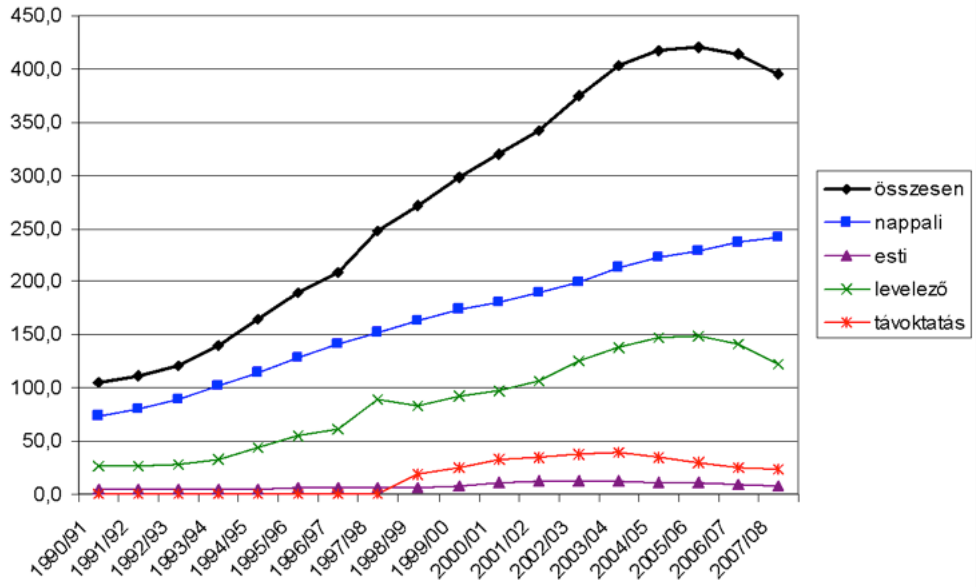
Azóta viszont folyamatosan, sőt látványosan csökken. Ez a csökkenés befolyásolhatja a jelen évtizedben föllángoló vitákat a felsőoktatási expanzió elmúlásáról.

1. ábra. 10000 lakosra jutó hallgatók száma.



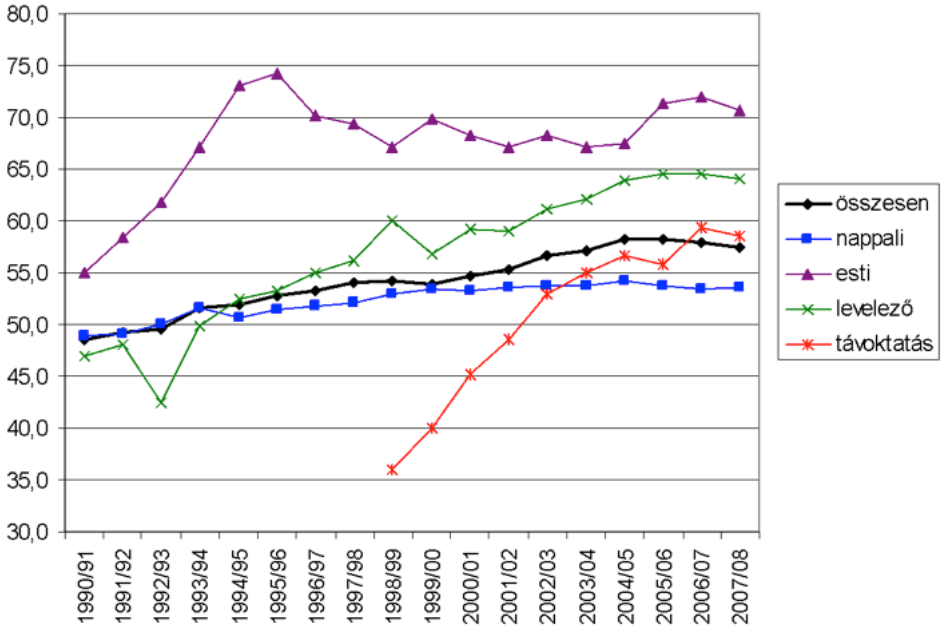
A *2. ábrán* a hallgatók számát (10000 főre vetítve) tagozatos bontásban mutatjuk be 1990–2007 között (nappali, esti, levelező). Ezen az ábrán világosan megfigyelhető, hogy nem a hallgatók száma indult csökkenésnek – úgy általában –, hanem konkrétan a nem nappali tagozatos hallgatók létszáma. A nappali tagozatos hallgatók száma kevésbé dinamikusan bár, de folyamatosan emelkedett azután is, hogy az összes hallgatói létszám látványos csökkenésnek indult. Az esti tagozaton 2002–4 között 12,8/10000 fő volt a legmagasabb arány, ami 2007-re 8,5/10000 főre esett vissza. (a levelező és távoktatásos formában tanulók aránya stagnál vagy néhány tized százalékponttal kevesebb). A felsőoktatási expanzió „látványos" megtorpanását – amit a felsőoktatáspolitikai diskurzusban az expanzió kifulladásaként könyveltek el, az esti tagozatos képzés visszaszorulása okozta.

2. ábra. 10 000 lakosra jutó hallgatók száma (1990–91 – 2007–08)



A *3. ábrán* a nők arányát ábrázoljuk a hazai felsőoktatásban az 1990 óta eltelt csaknem két évtizedben. A nők részvétele a felsőoktatásban az 1992–93-as tanévben érte el, a következőben pedig el is hagyta a férfiak arányát; és azóta az arány – a nők javára – folyamatosan változik (az 1993–94-es 51,7 százalékról a 2007–8-as 57,5 százalékig. Ezen belül a legkiemelkedőbbek a 2004–6 közötti évek voltak, amikor a nők aránya túlhaladta az összes felsőoktatási hallgató 58 százalékát). A nők részvétele a felsőoktatásban súllyal az ő esti és levelező tagozatos jelenlétüket jelenti. Arányuk esti tagozaton 2004 óta 70 százalék fölött van; levelező tagozaton 64 százalék fölött, távoktatásban is 59 százalék körül. Különösen a távoktatásban való részvételük emelkedett dinamikusan 1989–2006 között (mintha egyenesen nekik találták ki vagy rájuk alkalmazták volna ezt az oktatási formát). Miközben nappali tagozatos jelenlétük nem változott, sőt jelenlétük az összes hallgató között szintén emelkedik (vagy stagnál), addig e kiegészítő formákban a nők jelenléte meghatározó. Ha igaz, hogy e kiegészítő felsőoktatási formák szorultak elsősorban vissza a hazai felsőoktatásban, akkor ez egyben azt is jelenti, hogy a nők szorultak vissza a felsőoktatásban – mivel az ő részvételük dominálta ezeket a tagozatokat.

3. ábra. A nők aránya a felsőoktatásban



Megjegyezzük azonban, hogy a nők részvétele ezekben a kiegészítő oktatási formákban nem csökken olyan mértékben, amilyen mértékben ezek az oktatási formák visszaszorultak. A nők emelkedő aránya ezekben a kiegészítő oktatási formákban egyben azt is jelenti, hogy a férfiak – egyes években (pl. 2007–8) látványosan – kivonulnak a kiegészítő oktatási formákból; ezeket az oktatási formákat kétharmad-háromnegyed arányban a nőkre hagyva. Az expanzió látványos megtorpanása a hazai felsőoktatásban nemcsak a kiegészítő oktatási formák leépüléséből adódott, hanem egyben a férfiak és nők megbillent arányából is. Míg a nők a nappali tagozaton enyhén felülreprezentáltak (53–54 százaléka az összes hallgatónak nő); addig a kiegészítő formákban erőteljes a túlsúlyuk (60–70 százalék körül, illetve afölött). A felsőoktatási expanzió motorja Magyarországon továbbra is a női hallgatók csoportja – közöttük azok, akik a kiegészítő oktatási formákban tudnak/kívánnak részt venni.

Értelmezések

Amit ezek a statisztikák elmondanak a hazai felsőoktatás expanziójáról és annak megtorpanásáról, az figyelemre méltó. Az expanzió megtorpanása a kiegészítő oktatási formák visszaszorulása miatt következett be, ahonnan elsősorban a férfiak vonultak ki. A kiegészítő oktatási formák fenntartása, kiszélesítése, rendszerbe szervezése pedig oktatáspolitikai kérdés. Látható a bemutatott statisztikákból, hogy erre a nők csoportjában még mindig nagy az igény. Az pedig, hogy a nők érdekelve vannak és lehetnek

a felsőoktatásban való részvételben, egészen politikafüggő tényező. Az expanzió nem demográfiai okokból szorult vissza, hanem politikai meggondolásokból. Következésképpen nem beszélhetünk a felsőoktatási expanzió megtorpanásáról hazánkban, még kevésbé stagnálásba fordulásról (a telítettség szakaszáról). Aki ezzel – mint egyfajta társadalmi törvényszerűséggel – érvelne, hibásan tenné. Itt a politikai beavatkozás érhető tetten – mint a felsőoktatási expanzió történetében már annyiszor (legutóbb és leglátványosabban a Kádár-rendszer végső szakaszában, az 1980-as évtizedben). A politikai beavatkozáson múlik, hogy a felsőoktatás kiegészítő formáit mindazok számára vonzóvá teszi-e, akik az ebben való részvételre objektíve fölkészültek és szubjektíve hajlandók. E társadalmi csoportok között (értelemszerűen) kitüntetett helyük van a nőknek.

Gondolatmenetünket megerősíti a felsőoktatási expanzió forrásainak vizsgálata. A felsőoktatási expanzió egyik forrása a (teljes, érettségit adó, felsőoktatásra fölkészítő és jogosító) középiskolai végzettség lehet. A 15–19 éves népességből azok aránya, akik oktatásban részt vesznek – ami praktikusan középiskolázást jelent – nemzetközi mércével mérve is igen magas (1998-ban 81% volt, 2005-re 91%-ra emelkedett). Az OECD átlag 83% volt 2005-ben. Ennél az OECD országok között csak Lengyelország, Németország és Franciaország adatai magasabbak (91–98%). A 90% fölötti beiskolázás eléréséhez igen nagy oktatáspolitikai (szociálpolitikai, társadalompolitikai) erőfeszítések kellenek; s az ilyen erőfeszítéseknek sokszor oktatáson kívüli áruk is van (például a nem szokványos iskolai magatartások elterjedése). Ez az 1998—2005 közötti dinamikus növekedés a középiskolázottak arányában (a vonatkozó korcsoportokon belül) arra utal, hogy a felsőoktatási expanzió középiskolai háttere biztosított. A magas beiskolázási arány a 15–19 éves korúak között az egyik biztosítéka a felsőoktatás további expanziójának az előre látható egy-másfél évtizedben Magyarországon.

Az oktatásban résztvevő 20–24 éves népesség aránya ugyancsak magas Magyarországon. Ez az arány az 1998-as 30%-ról 2005-ben 47%-ra emelkedett. Az emelkedés gyors és nemzetközi méretekben is figyelemre méltó volt, mivel az OECD országok átlaga 40% körül van ebben a korcsoportban. Magyarországot e tekintetben Lengyelország, Dánia, Finnország, Hollandia és Franciaország statisztikái előzik meg48–63%-os átlaggal. Ez az arányszám – az oktatásban résztvevők a 20–24 éves korúakhoz viszonyítva – persze nemcsak felsőoktatást takar, hanem mindenféle oktatást – ideértve az oktatás új formáit, amelyet az élethosszig tanulás elnevezésben szokás összefoglalni. Ez itthon is jelentős lehet, ha egybevetjük a felsőoktatásban résztvevők arányával. Nem tudjuk, pontosan milyen megoszlású képzéseket takar az arány a különböző országokban; és mert ezek a képzések – statisztikailag – valamennyi formalizált képzést magukban foglalhatnak, az arányszám jelentése is eltérő lehet (Dániában és Finnországban 2001–05 között valamelyest még csökkent is). Nem túlzás azonban kijelenteni, hogy a felsőoktatási versenyben (Shofer–Meyer, 2005) Magyarországnak jó helyezése van.

A felsőoktatási expanzió igazi tartaléka szerintünk valahol itt keresendő. A 25–29 évesek közül azoknak az aránya, akik szervezett, statisztikailag megfigyelhető oktatásban vesznek részt, 1998-ban még csak 9% volt, és 2005-re sem emelkedett 13%-nál tovább. Ez más szóval azt jelenti, hogy az előző korcsoportok részvétele a formális ok-

tatásban – abban, amit oktatásként szokás statisztikailag regisztrálni – igen alacsony (a megfigyelt országok második felében, ahol az élmezőnyt szokás szerint az északi országok vezetik, valamint Spanyolország 23–27%-os aránnyal). A magyarországi felsőoktatás – vagy általánosabban az oktatás rendszere – elsősorban a korai huszonévesekre terjed ki, azokat tekinthetjük az oktatási rendszer és az oktatáspolitika célcsoportjának. A késői tizenévesek, ennek megfelelően, fokozatosan kikerülnek az oktatáspolitika szemhatárából.

A fönti megfigyelés elgondolkoztatóan cseng egybe a felsőoktatási expanzió látszólagos megtorpanásával. A felsőoktatás Magyarországon fokozatosan elvesztette kiegészítő oktatási tevékenységeit, ezzel együtt azokat, akik ezeket a formákat (esti, levelező, távoktatás) preferálnák. A hazai felsőoktatás ma nagymértékben a nappali hallgatók felsőoktatása – akik, továbbmenőleg, elsősorban a 20–24 évesek közül kerülnek ki. Idősebbek, változatosabb oktatásszervezési formákban ma kevésbé vannak jelen a hazai felsőoktatásban, mint tíz évvel ezelőtt, vagy akkor, amikor az expanzió a csúcspontján volt. Ez a körülmény nem a felsőoktatás iránti társadalmi igények kifulladásával magyarázható, még kevésbé demográfiai okokkal. Sokkal inkább azzal az oktatáspolitikával – nevezhetjük akár az oktatáspolitika irányultságának, filozófiájának is –, amelyet az erről folyó közbeszédben „neoliberálisnak" szokás nevezni; s amelynek más összefüggései a hallgatók közötti különbségek növekedése, az egyenlőtlenségek tágulása, a korábbi egyenlőség-elvű, azt hangsúlyozó oktatáspolitika helyett a kiválóság keresése, illetve a méltányosság hangsúlyozása az oktatáspolitikában és az oktatásügyben.

Az 1998-as előrejelzés beválása

1998-as előrejelzésünkből két kérdést emeltünk ki. Az egyik az volt, hogy valóban gyorsul-e a felsőoktatás iránti igény, azaz bekövetkezett-e a nemzetközileg visszatérően megfigyelt fordulat a felsőoktatás korábbi, mérsékelt növekedése egy újabb, gyorsuló szakasz között. A másik kérdés pedig az volt, hogy a növekedés valóban a hagyományos felsőoktatáson kívüli, középfok utáni képzésekben következett-e be – miközben a tradicionális felsőoktatási formák tömegesedése csupán mérsékelt maradt. Fönti adataink alapján mindkét kérdésre tudunk válaszolni.

- Az első kérdésre, hogy Magyarországon is bekövetkezett-e az expanzió gyorsulása, igennel válaszolhatunk. Az expanzió már akkor folyamatban volt, amikor a kérdést föltettük. Az 1996–98 közötti években a felsőoktatás tömegesedése éppen egy gyorsuló szakasz közepén tartott. Talán már idejét is múlta az akkori kérdés föltevése, mivel az adatokra visszatekintve látható volt, hogy az emelkedő szakasz a politikai fordulat környékén következett be. Ami a kérdést 1998-ban indokolta, az pusztán az lehetett, hogy akkor még nem lehetett világosan látni ennek a szakasznak a hosszát; azt, hogy vajon ideiglenes politikai intézkedések következményéről van-e szó, vagy pedig tendenciáról. A 2000-es évek közepéről visszapillantva már egyértelműen látható: a felsőoktatás gyorsuló szakaszába fordult Magyarországon a rendszerváltozás környékén.

- A második kérdésre sokkal elgondolkodtatóbb a válasz. Föntebb láthattuk, hogy ez a gyorsulás a 2000-es évtized második felében Magyarországon megtorpant, azt a benyomást keltve politikusokban és szakértőkben, hogy maga a gyorsuló szakasz megállt, vagy éppen stagnálásba fordult. A föltételezés, hogy ez a gyorsuló szakasz főleg a tradicionális felsőoktatáson kívüli képzések kiszélesedéséből következik, csak részben igazolható; részben a szakértők vágyainak előrevetítése maradt. Igazolható annyiban, hogy ez a gyorsuló növekedés a hazai felsőoktatásban elsősorban a szervezett felsőoktatás alternatív formáiban (esti, levelező, távképzések) valósult meg; olyan társadalmi csoportokat – elsősorban a nőket – vonva be a képzésbe, akik korábban nem, vagy nem ilyen arányban vettek részt. A föltételezés – hogy a felsőoktatás gyorsuló tömegesedése a hagyományos felsőoktatáson kívüli képzések sokaságából ered majd – nem igazolódott (vagy nincs megfelelő statisztikánk hozzá). A hagyományos felsőoktatáson kívüli képzések nem terjedtek el az elmúlt években a hazai felsőoktatásban. S talán épp ez az oka a felsőoktatási expanzió látszólagos kifulladásának, legalábbis lassulásának.

Ami mindennek alapján bekövetkezett, az nyilvánvaló. Magyarország négy-öt egyetemi központja egyelőre inkább ellenáll a változásoknak, mintsem siettetné őket. Amint vártuk, a felsőoktatás térbeli kiterjedése csupán az 1990-évekre volt jellemző; ez a folyamat mintha lezárult volna a 2000-es években. Ennek következtében nem valósult meg – inkább illúziónak bizonyult – az az elképzelés, hogy az egyetemi központokat az előkészítő intézmények sokasága veszi majd körül, amelyek mintegy „ráhordják" az egyetemi központokra a növekvő számú hallgatóságot. Regionális kutatásainkban ezt a folyamatot – legalább is az észak-alföldi régióban, valamint Románia, Ukrajna és Magyarország határközi térségében – sikerült dokumentálnunk (Kozma, 2006). Ez a folyamat azonban 2008-ra lezárulni látszik; sőt vele összefüggésben megtorpanni tűnik a kisebbségi (nemzetiségi, lokális) intézmények kibontakozása is.

A szakképzés korhatárának kitolódása összefügg a bevezető szakasz tömegesedésével. Az a kísérlet, amelyet felsőfokú szakképzésnek neveztek, nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket (Hrubos, 2002). Ehelyett bekövetkezett, amire szintén számíthattunk: hogy ezek a szakképzések mintegy bevezetőül szolgáltak a reguláris felsőoktatásba azok számára, akik ideig-óráig kiszorultak belőle (Kiss, 2003). A bevezető szakasz tömegesedése egyúttal a szakképzés korhatárának kitolódásával járt – legalább abban az értelemben, hogy nem a szakképző képzési formák, hanem az általános képzési formák tömegesedtek tovább.

A tantervi munka központosítása is csupán részben beteljesült jóslat. A középfokú oktatásban 1998–2008 között valóban bekövetkezett az erőteljes tartalmi központosítás; a NAT egykori kitervelői egyáltalán nem így képzeltek el egy „nemzeti alaptantervet". A tantervek és a tanítás egyfajta szabadsága körül azonban egyes testületekben még folytatódnak a csatározások (alighanem mindaddig, ameddig a rendszerváltó nemzedék az oktatáspolitikában szót kap). A központosítás valójában a vizsgák terén haladt erőteljesen előre. Ezt a fejleményt nem jól láttuk; nem számoltunk az IKT (információs és kommunikációs technológia) erőteljes hatásával, amely a társadalmi élet minden területén – lopakodva vagy kifejezetten – az erőteljes centralizáció felé viszi tevékenységeinket és a fölöttük való ellenőrzést.

De az 1998–2008 közötti időszakban az igazán váratlan fordulat az ún. Bologna-folyamat volt. Hatását félreismertük, illetve nem mértük föl kellőképp. Igaz, hogy az előrejelzés évében még nem volt szó Bologna-folyamatról, hanem csupán kormányzatok közös nyilatkozatáról (Sorbonne-i Közös Nyilatkozat), amely – európai retorikával („an open European area of higher learning") – eredetileg négy ország felsőoktatási vonzásterületét akarta egyesíteni és felsőoktatási rendszerét „harmonizálni" (Kozma–Rébay, 2008: 320–22). Mégis, a Bologna-folyamat, ahogy később elnevezték, már akkor megindult. Ha az előrejelző otthonosabb lett volna az európai felsőoktatás árnyékszervezeteiben, könnyen megsejthette volna a Bologna-folyamat hatását – vagy legalább azoknak az árnyékszervezeteknek az aktivitását, amelyek ezt a jelszót (mint ideológiát) maguk elé tolták. A Bologna-folyamat lendülete magukat a kezdeményezőket is meglepte. Ez azonban mégsem mentesíti az előrejelzőt attól, hogy a folyamat hatását a hazai felsőoktatásra félreismerte. (A mítoszok, ha valóságnak tartják őket az oktatáspolitikában, politikai döntésekké válnak, figyelmeztet Shofer és Meyer, i. m. 901.)

Előrejelzések 2020–

Végül kísérletet teszünk arra, hogy a föntiek alapján újabb előrejelzéseket tegyünk. Előrejelzésünk „időhorizontja" ezúttal is mintegy tíz év (az évszám kerek volta miatt 2020-at választottuk – számos, a milleniumkor keletkezett előrejelzés időhorizontját). A fönti trendeket a jövőbe vetítve, 2020-ra a hazai felsőoktatás expanziójával kapcsolatban a következőket mondhatjuk:

- A felsőoktatás expanziója Magyarországon is folytatódni fog. Ez az expanzió világjelenséggé vált, amely – többek közt az OECD *benchmarking* tevékenysége következtében – egyfajta politikai kényszer formáját ölti az egyes országok felsőoktatási politikusai körében. Ennek kényszere alól a hazai felsőoktatási politika (pénzügypolitika, társadalom- és gazdaságpolitika) is csak ideig-óráig vonhatja ki magát. A jelenlegi megtorpanás tehát a hallgatói arányszámokban (jelentkezések, fölvettek, rendszeren belüliek, végzettek) átmenetinek bizonyul, és mintegy fél évtized múlva az emelkedés folytatódik. Ez az emelkedés majd belesimul abba a gyorsuló trendbe, amelyet az előző évtized folyamán megfigyelhettünk (lehet, hogy ugrásszerűvé válik, bár csak átmenetileg). Nem látható, hogy a felsőoktatás mely szektorában fog majd jelentkezni; föltételezzük azonban, hogy magában a reguláris felsőoktatásban.

- Egyes oktatásgazdászok, valamint tervezők jóslatai és sürgetése ellenére – amelyek föltehetően sűrűsödni is fognak – a felsőoktatás expanziója Magyarországon is fokozatosan eltolódik az általános képzés felé. A szakképzések itt is följebb tolódnak, és lassan kikerülnek az alapképzések köréből – legalább is a hagyományos felsőoktatás szervezetében. Az alapképzés eltömegesedik, és fokozatosan pótolni fogja az egykor szelektív középiskolák funkcióját. A szakaszos (alap–, magiszteri

és doktori) képzés bevezetésével a kormányzat igyekszik szűkíteni a tradicionális felsőoktatást; ez azonban csak ideig-óráig sikerül. A felsőoktatás iránt tartósan növekvő társadalmi igények mintegy „elsöprik" ezt a szűkítő próbálkozást. Egyre többen fognak átlépni az alapképzésekből a magiszteri képzésekbe, amelyek várhatóan specializációs képzések (szakképzések, képzések a foglalkozásra) lesznek majd. Alternatív lehetőségként fölvethető, hogy a magiszteri és doktori képzések mintegy összeolvadnak, és a doktori képzések (egy részük) válnak majd a legfelső szintű szakmai képzések szakaszává.

- A Bologna-folyamat deklaráltan befejeződik az első évtized végére (2010); az ún. „európai felsőoktatási térség" azonban természetesen ezzel még egyáltalán nem épült ki. A bővülés egyrészt folytatódik, bár még nem tudni, milyen nevek alatt. Másrészt az Európai Unió (Brüsszeli Bizottság) beavatkozásai a felsőoktatásba egyre erőteljesebbé válnak, ahogy a felsőoktatás Európa-szerte tömegesedik és a tagállamok munkavállalói körében a meghatározó végzettséggé kezd majd válni. Az eddigi gyakorlat alapján olyan támogató programok várhatók, amelyeket az egyes intézmények vagy intézmények csoportjai közvetlenül pályázhatnak meg, vehetnek igénybe. Ez, valamint egyéb előre nem látható tényezők erőteljesen hierarchizálni fogják a felsőoktatás kontinentális hálózatát – kiemelve egyes régiók intézményeit, perifériára szorítva másokat (föltehető, hogy a periférikussá váló vagy stagnáló intézmények, képzési formák, térségek stb.) számára „méltányossági" programok állnak majd rendelkezésre.

- A Bologna-folyamat átrendezi a hazai felsőoktatás hálózatát. Ha a reguláris felsőoktatás válik az expanzió fő útjává – szemben azzal, amit korábban vártunk −, akkor a Bologna-folyamat során az intézmények hierarchiája erőteljesebbé válik. Szemben azzal az 1980-as évektől folyamatos próbálkozással, hogy a főiskolák is egyetemmé váljanak – legalább egyesek közülük (Nyíregyháza, Eger, Szombathely) −, az egykori főiskolák zöme most már csak alapképzést nyújt, esetleg egy-két mesterképzést. A nagy egyetemek fogják uralni a hazai felsőoktatás hálózatát, és köztük is erőteljes hierarchizálódás mehet végbe. Ennek esélyeit, a helyi-regionális erők ellentétes erejét azonban nem látjuk előre.

- A civil kezdeményezések, amelyek az 1990-es években a felsőoktatás terén is fölvirágzottak (helyi, területi, főiskolák, kisebbségi kezdeményezések, egyházi felsőoktatás, alapítványi főiskolák stb.) valószínűleg inkább az intézmények falai közé szorulnak, és hallgatói, sőt „fogyasztói" érdekvédelmi kezdeményezések, egyetem-munkahely együttműködések stb. formáiban jelennek majd meg. Ennek a jövőképnek az alternatívája lehet a magánfelsőoktatás erőteljes kibontakozása Magyarországon. Ez azonban olyan forgatókönyv, amelynek a valószínűsége – az eddigi fejlemények alapján – sokkal kisebb, mint a Bologna-folyamat által összefogott és szellemi vámhatárokkal védett (védeni próbált) reguláris felsőoktatás expanziója.

- A felsőoktatás központosítása – mind nemzetközi, mind kormányzati, mind pedig intézményi szinten − erőteljesen előrehalad. A „felsőoktatási menedzserizmus" terjedő szellemében a nyilvántartások, ellenőrzések, adminisztrációk kényszere növekszik, és velük együtt a felsőoktatási adminisztráció létszáma és fontossága is (ami folyamatos feszültségekkel jár az oktatók és az adminisztrátorok között). Ezt a folyamatot nemzetközi szervezetek – nem utolsó sorban az Európai Unió árnyékszervezetei, valamint olyan szervezetek, mint az OECD – kívülről is erőteljesen támogatják majd.

  A jelszó általában a gazdaságosság, finanszírozhatóság, könyvelhetőség, elszámoltathatóság stb. lehet. Különösen markánsan nyilvánul meg az ilyen beavatkozás a felsőoktatásba a 2010 körül kibontakozó felsőoktatási hallgatói teljesítménymérések során. E teljesítmények a felsőoktatási „benchmarking" erőteljes eszközeivé válnak, és ezzel lényegesen csorbíthatják az oktatói érdekérvényesítéseket. az „akadémiai szabadságot".

- Hasonló folyamat játszódhat le a nemzeti akkreditációk körében, amelyek fokozatosan kiterjednek a teljes felsőoktatásra – viszont jelenlegi monopolhelyzetüket fokozatosan el fogják veszíteni. Nem az akkreditáció akadémiai jellege változik meg – bár valószínűleg az is −, hanem főként a „nemzeti" jellege (azaz az országon belüli egyetlen akkreditációs szervezet monopóliuma). Helyette alternatív akkreditációs szervezetek jelennek meg a „felsőoktatási piacon". Ez lényegesen növeli majd az intézmények mozgásterét, viszont valószínűleg hozzájárul „a színvonal csökkenéséhez" egyfelől, „akadémiai" elit klubok kialakulásához másfelől.

- A kutatások fokozatosan kikerülnek az egyetemekről (vö. a kutató egyetemekről folytatott vitákat). A nagy volumenű, nemzetközi együttműködésekben megvalósítható kutatások lesznek elsősorban azok, amelyek európai uniós vagy más, nemzetközi támogatásokat kapnak. (De ezek partner intézményei lehetnek egyetemek.) A nagy konzorciumok kialakításáért a közép-európai országok erőteljesen lobbiznak majd; azonban a felsőoktatás ebből nem vagy csak alig profitál. Ezzel a felsőoktatás beilleszkedése Magyarország oktatási rendszerébe jelentősen előrehalad; az alapképzések legalább is iskolássá válnak, mintegy részévé lesznek egy meghosszabbodott középiskolázásnak.

Egyetemvállalat

Lássuk, mi valósult meg ezekből az előrejelzésekből az elmúlt évtizedben. Nagy konzorciumok ugyan nem, vagy csak alig alakultak Magyarországon; nemzeti kutatási-oktatási nagyvállalatok azonban máris létrejöttek.

Alább az egyetemet állami nagyvállalatként mutatjuk be. Először magát a jelenséget írjuk le. Másodszor azt a folyamatot kísérjük végig, amelynek során az egyetemek megítélése és kezelése oda fejlődött, ahol az állami nagyvállalatoké ma van.

Végül fölidézzük azokat az értelmezéseket, amelyek az egyetemek állami (nemzeti) nagyvállalatokká válását kísérték. Az egyetemek állami nagyvállalattá válása teremtett talajt a már említett nagyvállalati jellegű *menedzserizmusnak* és azoknak, akik ezt az ideológiát kifejlesztették: a magukat tudományos menedzserekként meghatározó „egyetemvállalati" vezetőknek.

Az egyetem: állami, vállalat, nagy

Három paradigma. Egy előadássorozatban, amely később az egyetem szociológiájaként látott napvilágot (Kozma, 2004), az egyetemek szervezetét mint három típus együttjárását mutattuk be. Az egyetem *mint önkormányzat* eredetileg leginkább azokhoz a szervezetekhez hasonlított, amelyek – beékelődve a kapitalizálódó társadalmakba (még inkább megelőzve azokat) – önszerveződő társadalmi egységként keletkeztek. Az egyetemet *mint bürokratikus szervezetet* Magyarországon a Rákosi- és Kádár-korszak alakította ki (alakította újjá) főképp azzal, hogy a tervezési bürokrácia szabta meg az egyetemek pályáját és mozgáslehetőségeit. Mára azonban az egyetemek kezdenek hasonlítani a *vállalkozásokhoz*, vagy azok mintájára formálódnak. (Bár, mint Hrubos Ildikó figyelmeztetett: az, amit az egyetemek folytatnak, legföljebb gazdálkodás a rendelkezésükre bocsátott, túlnyomórészt állami forrásokkal, nem pedig vállalkozás. Vö: Hrubos, 2004).

Az egyetemek nem váltak – és úgy látszik, a közeljövőben nem is fognak válni – kis- vagy középvállalkozásokká, ahogy a privatizáció hívei egykor szorgalmazták (Neave, 1988). A rendelkezésükre bocsátott erőforrások jórészt vagy kizárólag, közvetve vagy közvetlenül államiak. A felsőoktatás finanszírozási bonyodalmai és a körötte folyó, föl-föllángoló viták (pl. Polónyi,, 2004) párhuzamba állíthatók az állami nagyvállalatok gondjaival és vitáival (pl. a közszolgáltatások ingyenességéről vagy fizetőssé tételéről).

A vállalati szervezet. A nagy egyetemi összevonások időszakában (Európa- szerte az 1980–90-es évek, Magyarországon a 2000-ik évtized első fele) még senki sem gondolt azokra a szervezeti fejleményekre, amelyek azóta fokozatosan kibontakoztak. A számos kényszerű vagy menekülésszerű csatlakozás eredményeképpen néhány magyarországi egyetemnek szerteágazó, trösztszerű szervezete lett. (A nagyvállalati szerveződés jelei a hazai egyetemek vizsgálata közben világosan kirajzolódnak, lásd erről pl. Teperics, 2005, Rechnitzer, 2011). A működést alcentrumok kialakulása tette lehetővé. Az alcentrumokban – tehát a működés közvetlen központjaiban – szövődik össze az egyetem-tröszt különféle tevékenysége és a gazdaság velük együttműködő egységei.

Magyarországon ma (2014) a legnagyobb ilyen „egyetemvállalat" a Budapesti Műszaki Egyetem. A gödöllői Szent István Egyetem az agrárgazdaság egyik hazai egyetemi központja. A győri Széchenyi Egyetem és az Audi Hungaria együttműködése közismert. A Debreceni Egyetemnek két centruma van: az orvos-egészségügyi és az agrárcentrum. Az egyik az „egészségiparral" kapcsolja össze az adott egyetemet, a másik a mezőgazdasági és élelmiszeriparral (a centrumok szinte karokként működtek; azóta azonban le kellett építeni őket).

Az egyetem mint valami ernyő, e trösztszerű működés fedőneve.

A nagyvállalati szervezet kibontakozása mély nyomokat hagy az egyetem belső világában. Az egyetemet eredetileg alkotó csoportok helyzete megváltozik. A hallgatók és a mögöttük álló társadalmai csoportok gazdasági és politikai elvárásai meghatározó szerepet játszanak a nagyvállalattá fejlődésben (úgy is mint hajtóerő, de úgy is mint akadályozó tényező). Ugyancsak sok példát hoztak föl és következtetést vontak le a vonatkozó publikációk az egyetemi adminisztrátorok fölértékelődéséből. (Reed, 1999; Deem et al., 2007). A menedzserizmus, a nagyvállalattá váló egyetemek ideológiája, jórészt hozzájuk fűződik.

Ahogy az agráriumot a különféle földolgozó iparok határozzák meg, az egészségügyet pedig nagyrészt az ún. „egészségipar" mozgatja, úgy válik az „egyetemvállalat" számára a kutatás egyfajta „tudásiparrá". Iparszerű jellege egyrészt pl. a szükséges fölszerelésekben és azok működésében érhető tetten. Másrészt a kísérletek, bevezetések, alkalmazások és ellenőrzések hosszú időtávján, ami ugyancsak állami vagy azon is felüli anyagi erőt, kísérleti terepeket igényel (nem szólva az információk bizalmas voltától és nem ritkán nemzetbiztonsági kockázatáról). A „tudásipar" fölemelkedése új ideológiákat is termel, pl. a „tudástársadalmat". Erőteljesen fölértékeli az alkalmazható tudást – azt, amit az „egyetemvállalat" át tud adni a vele összeszövődött élelmiszeriparnak, gyógyszeriparnak, informatikának stb.

Nemzeti felsőoktatási térség. Az „egyetemvállalat" előtt korántsem szabad a piac. Ezt a piacot – mint bármely állami nagyvállalatét – maga az állam osztja föl. Ahelyett, hogy versenybe bonyolódnának a szolgáltatásaikkal, kialakították és akár állami segítséggel biztosítják is maguknak a piacot, amelyen „szolgáltatási monopóliumuk" van. (Vö. ezzel a „regionális egyetem" gondolatát, pl. Híves et al., 2000, Kozma et al., 2000).

Az állami nagyvállalatoknak – legalább is Magyarországon – nincs igazi versenytársuk, már csak szolgáltatási monopóliumuk miatt sem. Legföljebb a nemzetközi versenyben méretnek meg, vagy akkor, ha idegen szolgáltató kap lehetőséget a behatolásra a hazai piacon. Az egyetemek mint állami nagyvállalatok azonban eddig megúszták az efféle behatolást. És úgy látszik, a Bologna-folyamat keretében megszilárduló nemzeti felsőoktatási rendszerek nemcsak az európai felsőoktatási térséget garantálják – mint egyfajta szellemi vámhatárt –, hanem a nemzeti felsőoktatási térségeket is.

Finanszírozás. Az egyetemek abban is hasonlítanak más állami nagyvállalatokhoz, hogy finanszírozásuk lényegében stabil és kiszámítható, mivel alapvetően az államkincstár finanszírozza őket. Mivel szolgáltatásuk nem hagyható el és nem is helyettesíthető, az „egyetemvállalat" vezetői biztosak lehetnek abban, hogy finanszírozásuk így vagy úgy folytatódni fog, és nem kell miatta előbb vagy utóbb a piacra menniük.

Legyen-e ingyenes az a szolgáltatás, amelyet az „egyetemvállalatok" nyújtanak, vagy fizessünk érte – kik, miért, mennyit? Hogyan lehetne megosztani ennek a szolgáltatásnak a költségeit az államkincstár (mint fő finanszírozó) és a fölhasználók, leggyakrabban a hallgatók (mint hozzájárulók) között? A vitákból mára világossá vált, hogy az egyetem nyújtotta szolgáltatást nem lehet egyedül a szolgáltatást igénybe vevőire terhelni, ahogy a tömegközlekedés költségeit sem lehet, a postáét sem, a rendőrségét sem.

Ebbe a vitába könnyen bevonhatók olyan szempontok, amelyek az „egyetemvállalat" szervezésén kívüliek. Mint minden állami nagyvállalat esetében, itt is fölmerülnek az egyetemen kívüli, társadalompolitikai szempontok. Ezekre hivatkozva tudják az „egyetemvállalatok" kifejezni érdekeiket a politikai diskurzusban. Azaz problémáikat át tudják alakítani gazdasági, társadalmi, sőt köz- és nemzetpolitikai problémává.

Szimbólumok. Az egyetemek nemzeti szimbólumok is egyben: a 19– 20. században megszerveződő és fölemelkedő nemzetállamok szimbólumai. Egyetemek nélkül ma már egyetlen állam politikusai sem léphetnek a nemzetközi színtérre; nemzeti egyetemüket épp úgy reklámozni kell, mint nemzeti repülőtársaságaikat, labdarúgó csapataikat vagy olajtermelő cégüket. De ha nem reklámozzák is – nemzetközi hallgatói csoportokat próbálva becsábítani –, akkor sem engedhetik meg maguknak azt a presztízsveszteséget, hogy ne legyen egy vagy több vasúttársaságuk, légikikötőjük, „királyi postájuk" – és nemzeti egyetemük. Az egyetem mint nemzeti nagyvállalat az állami lét egyik kifejeződése.

> Különösen világos ez az ún. kisebbségi egyetemek esetében. Az ilyen intézmény éppen arra szolgál, hogy egy kisebbségi közösség létét fogalmazzák meg. Lehetnek ezek magánegyetemek – mint az erdélyi Sapientia –, de akkor is államiak abban az értelemben, hogy állami finanszírozás alapján működnek. (Vö. ezzel: Kozma–Pataki, 2011.)

Politika. Valamennyi állami nagyvállalat igyekszik függetlennek mutatkozni fönntartójától, az államtól; így az egyetemek is (egyetemi autonómia). Ez azonban nem írja fölül azt a tényt, hogy az állam a legfontosabb – ha nem az egyetlen – finanszírozó. Az egyetem mint állami nagyvállalat ugyanúgy ki van téve a politikai osztály változásainak, mint a többi nagyvállalat; ha ugyan nem jobban.

E nagyvállalatok – a szolgáltatások, amelyekre megszervezték őket – társadalmi és gazdasági súlyúak, és valamennyiünket érintenek. Ennek kifejeződéseként működésüket jobbára törvények szabályozzák. A politikai osztály befolyása azonban az egyetemek fölött ennél jóval nagyobb. Finanszírozásuk megkonstruálásával, piacaik lehatárolásával, funkcióik előírásával, nem utolsó sorban a vezetőség befolyásolásával az egyetempolitika több-kevesebb eredménnyel avatkozik bele az „egyetemvállalat" életébe.

> A beavatkozások egyik tipikus példájaként az ún. Bologna-folyamatot szokás említeni. Az ilyen, politikusi befolyásolásra szükség van; hiszen az egyetemek esetében „piaci ösztönzések" nincsenek – ha csak nem konstruálnak ilyeneket. Az államilag szervezett és fönntartott felsőoktatás – még ha vállalatszerűen működtetik is – nem csak ki van téve a nem piaci beavatkozásnak, de rá is szorul. Önerőből nem tudna megújulni.

Az „egyetemvállalat" fölemelkedése

Expanzió. Az expanziót már az 1970-es években előre lehetett vetíteni; ami nem volt

előre látható, az éppen a rendszerváltozás. Ez a két körülmény együtt – a rekord létszámú korosztályok húsz év körülivé válása, valamint a korábbi politikai korlátok lebomlása a felsőoktatás területén – a hazai felsőoktatás történetében egyedülálló *boom*-ot eredményezett. A demográfiailag megalapozott, politikailag motivált, de államilag nem ellenőrzött növekedés eredményeképpen az 1990-es évek második felére tömeges méretű felsőoktatási szektor állt elő.

Ahogy megnyíltak Magyarország korábban államilag lehatárolt piacai – hogy beengedjék, sőt hívják a nemzetközi vállalatóriásokat –, úgy indultak meg egy korábbinál engedékenyebb kormányzati légkörben, nem egyszer önkormányzati támogatásokkal a már említett fél-felsőoktatási vállalkozások. Bár ezek a képzések ún. piaci alapon szerveződtek, ez a „piaci alap" azonban végső soron ugyancsak állami pénzt jelentett. A települési (városi) önkormányzatok főiskolát alapító törekvései szintén állami forrásokra nyúltak vissza.

A gazdasági szabadság eszméje (neoliberalizmus) különösen azokat a területeket uralta, amelyek korábban tervgazdasági felügyelet alatt állottak. Bürokratikus tervezés helyett piaci környezetet és hatásokat vártak, amelyek eredményeképpen a népgazdasági tervezés vállalati tervezéssé és stratégiaformálássá volt átalakulóban. Ebben a légkörben az egyetemek irányítása is megváltozott. Az 1990-es évek végére már eléggé egyértelmű volt a „gazdálkodó egyetem" modelljének (Hrubos 2004) kirajzolódása.

Az „universitasoktól" az integrált egyetemekig. Az ezredfordulóra ismét fölerősödött a politikai vita a kis és nagy felsőoktatási intézmények között. Az 1970–80-as évek ideája (művelődési városközpontok, egy hierarchikusan fölépülő „oktatásügyi ellátó rendszer", vö. Forray–Kozma, 2011: 10) addigra már a múlté lett; helyét kezdetben az *universitas*ok, később az integrált egyetemek eszméje foglalta el. Az universitas még csak önkéntes társulás volt – akár állami és magánintézmények között is –, amit a hatályban lévő törvény engedett, de nem tett kötelezővé. Nem is volt túl sok gyakorlati jelentősége, inkább szimbolikus hatása lehetett ott, ahol a közreműködők egyfajta civil (nem a kormányzat által kezdeményezett) szerveződésben formálizálni kívánták egyébként is meglévő együttműködéseiket.

Nem így az integrált egyetemek, amelyeket az akkori kormányzat az ezredfordulón kötelezővé tett, átszervezve az egyetemi központokat, és ezzel ki is emelve őket a felsőoktatás addig nem eléggé hierarchizált hálózatából. Az egyetemi integrációk eredményeképp alakultak ki az elmúlt évtizedben azok a trösztszerű szervezeti formák, amelyek mostanra kiteljesítették az egyetemek nagyvállalat-jellegét.

Állami akkreditáció – egyetemi autonómia. Az akkreditáció ismeretlen fogalom (ismeretlen politika) volt még az 1980-es években is Európa keleti felének országaiban; csak a rendszerváltozás hajnalán kezdtek ismerkedni vele.

Egy futó összehasonlításból – amely az angliai, a francia és a németországi gyakorlatot vetette össze (Kozma–Rébay, 2006: 16–48) annyi kiderült, hogy a felsőoktatási akkreditációnak eltérő modelljei vannak/lehetségesek. Az 1990-es évek végén még úgy tűnt, hogy nyitva áll az út egy bürokratikusabb (francia) és egy piacosabb (angol) gyakorlat előtt.

Amikor azonban a kutatók a kelet-közép-európai akkreditációs politikákat összehasonlították, merőben más kép bontakozott ki. Nyíltabban vagy csak alig burkoltan az állami irányítás tért vissza a felsőoktatásba. Az akkreditáció nem a piac közbeékelésének látszott a kelet-közép-európai államok felsőoktatási politikájában, hanem az állam kinyújtott karjának, amellyel igyekszik újra visszaszerezni hatalmát a felsőoktatás fölött, amelyet a rendszerváltozások közben elvesztett.

> A rendszerváltozás során született új nemzetállamok egyik legfontosabb teendője a saját felsőoktatásaik kialakítása volt. Az akkreditáció a nemzeti egyetemek kialakítását szolgálta, nem a piaci hatásokét. Egész Kelet-Közép-Európában a nagy nemzeti egyetemeket alapozták meg, fejlesztették ki. Állami segítséggel, állami ellenőrzéssel (amit hívhattak, időszerűen, akár akkreditációnak is). A hazai akkreditációs politika ezekhez képest szemérmesebb és rejtőzködőbb volt; lényegét tekintve azonban ez is az állami akaratot közvetítette az egyetemek működéséig.

Egyfelől a finanszírozás, másfelől az akkreditáció volt tehát hivatva biztosítani, hogy az egyetemek ne egyszerűen csupán nagyvállalatokká nőjenek, hanem egyúttal államiak is maradjanak. Még akkor is, ha a felsőoktatás „piacára" – sokszor épp csak mutatóba (nem egyszer világos politikai indíttatásra) magánkezdeményezéseket is beengedett az állam egyházi és alapítványi felsőoktatás formájában.

Az „egyetemvállalatok" és a Bologna-folyamat. Az igazodás az „európai felsőoktatási térséghez" akár lazíthatta volna is az „egyetemvállalatok" zárt monopóliumait. A valóságban azonban – nálunk és a környező államokban – másként történt. Azzal, hogy a Bologna-folyamat irányítói nemzetállamokkal és nemzeti rendszerekkel találkoztak, valójában megerősítették és egyben legitimálták is a részt vevő államok saját felsőoktatási rendszereit. A Bologna-folyamatban részt vevők és az azt irányító „árnyékszervezetek" nem ismertek és ma sem ismernek el egymás mellett alakult, alternatív felsőoktatási rendszereket egyetlen országon belül. (Vö. ezzel: Kozma–Pataki, 2011.)

> Nem mindegy, milyen kocsikat küld a nemzetközi forgalomba a Magyar Államvasútak; nem mindegy, milyen bélyeggel rukkol elő a Magyar Posta. Éppúgy, ahogy a MOL vagy az OTP is arculatot tervez – hiszen megjelenése újabb és újabb országokban a magyar jelenlétet szimbolizálja. Az sem mindegy, hogy a magyar „egyetemvállalatok" képviselői milyen talárban vesznek részt az egyetemi szertartásokon, és hogy a nemzetközi csereforgalomban mennyire csereképes diplomákat osztanak ki. Állami vállalatokká váltak, amelyek büszkén (vagy kényszeredetten) viselik nemzeti jellegüket.

Az „egyetemvállalat" vezetői

Az „egyetemvállalat" különös fejlemény egy úton, amelynek mérföldkövei az „önkormányzati", a „bürokratikus" és a „gazdálkodó" egyetem.. Nyomait és párhuzamait világszerte föllelhetjük, de abban a formában, ahogy itt, Kelet-Közép-Európában ki-

bontakozott, másutt nem találjuk. Ennek oka – mint a gazdaság és a politika csaknem minden fejleményének az elmúlt két évtizedben, – a rendszerváltozásban keresendő. A rendszerváltozás szabadította föl, indította el a felsőoktatási expanzió második hullámát ebben a régióban. A rendszerváltozás hozta létre azt a mintát – azt a gazdasági-szervezeti hátteret –, amely az „egyetemvállalatokat" a trösztösödés (és vele egy látens kartellezés) felé nyomta. Bár a rendszerváltozás előtti időkből örököltük, de a rendszerváltozás eredményeképpen bontakozott ki a nemzetközi és nemzeti (azaz állami) nagyvállalatoknak az a struktúrája, amely oly modellül szolgált az „egyetemvállalatoknak". A többi – a felsőoktatási hálózat „racionalizálása", az intézmények „integrációja", nemzeti felsőoktatási térségek kialakítása és védelme, valamint a mindezeket kísérő különböző politikai jelszavak és kutatói ideológiák – már csak kiegészítették az így megindult átalakulást.

Az „egyetemvállalatok" kibontakozása átrendezi az intézmények belső világát. Új szereplő lép az intézménypolitika fórumára, amely a hallgatókra hivatkozva önálló érdekeket kezd képviselni (hallgatói önkormányzatok). Az „egyetemvállalati" szervezetben fokozatosan leértékelődik a legbefolyásosabb korábbi csoport, az oktatók. S mára Magyarországon is fölemeli az egykor lenézett és lekezelt egyetemi adminisztrációt. Megkésettsége okán a hazai menedzser egyfajta modernizátor, aki a jövő irányába kalauzolja az elbürokratizálódott hazai „egyetemvállalatokat". S mint minden modernizátort, némi elismerés, valamifajta védelem illetné meg.

Menedzserizmus

A „menedzserizmus" a menedzserek ideológiája (angolul *managerialism*; mi egy egyszerűbb hazai változatot használunk itt, vö: Reed, 1999, Deem et al., 2008, Kozma, 2004: 44–45). Megjelenése a felsőoktatásban szélesebb és átfogóbb folyamat, mint amit belőle az oktatásügyben érzékelhetünk. Azt az új szemléletmódot nevezik így, amely a közigazgatásban is megjelent az 1980-as évek óta. Nagyjából párhuzamos a neoliberális reformmal, amely a gazdaságban söpört végig, és amelyet, kormányzati kezdeményezői miatt neveztek *reagenomics*-nak is (*Reagen* amerikai elnök neve és az *economics* szó összevonásával). Az angol szakirodalomban *New Public Management* a neve (közmenedzsmentnek magyarítják), és azt fejezik ki vele, hogy a közszférába is behatol a vállalati irányítás szemlélete és módszere. Ez a szemlélet annyiban új, amennyiben a neoliberalizmus is új; egy 20. század eleji gazdaságfilozófia felülről kezdeményezve, új köntösben. (Az elérhető irodalom jó áttekintését adja Gajduschek, 2010; az oktatásügyi vonatkozásokkal kapcsolatban pedig többek között Robertson–Dale, 2009.)

A gondolat, hogy egy országot vagy annak közszféráját úgy lehet fölfogni és irányítani is, mint valami vállalatot, nem új. A felsőoktatásban éppen nem; csakhogy nálunk összemosódott – gyakran szándékosan is összemosták – egy másik kezdeményezéssel, a Bologna-folyamattal. (A Bologna-folyamat közép-európai állását tekinti át Kozma–Rébay, 2009.) Ezért sokaknak úgy tűnik, mintha a kettő ugyanaz volna – a Bologna-folyamat erősítené a menedzserizmust és viszont – holott a kettő nem ugyanaz.

Sőt, éppenséggel egymással szemben állnak, és hosszú távon ki is olthatják egymást. Mondhatjuk úgy is, hogy a Bologna-folyamat egyik célja éppen a menedzserizmus visszaszorítása lenne – lett volna – a felsőoktatásban; egy olyan felsőoktatás megőrzése és kiépítése Európában, amely tisztán és egyértelműen a közszférába tartozik. A birkózásnak még nincs vége; és nagy kérdés, mikor és mely érdekcsoportok győzelmével végződik. Mert itt nem egyszerűen az állami egyetemek és a piaci felsőoktatás birkózásáról van szó; sokkal többről. Világjelenségről, amely mára elsöpörte a hagyományos közigazgatást, feltöltve azt a vállalatvezetés szemléletével és technikáival. Úgy is fogalmazhatjuk, hogy a kisebb országok állami irányítását szembesíti a multinacionális vállalatbirodalmak igazgatásával.

Ebben az összefüggésben érdemes végiggondolni néhány jelenséget, amellyel a felsőoktatásban nap mint nap találkozunk. E jelenségekből itt most csak hármat emelünk ki, hogy érzékeltessük a menedzserizmus néven nevezett szemléletmódot, ideológiát.

Rangsorok

Az egyetemek rangsorolása mára a hazai (magyarországi, kelet-közép-európai) kiadványokban is megjelent (vö. pl. Polónyi, ed., 2008). Amikor először találkoztunk a *league table* elnevezéssel, még nem sejtettük – nem is értettük –, mi az (a futballcsapatok „tabelláiból" átvéve). Mindnyájan tudjuk, miről van szó: a felsőoktatási intézmények – egyes képzési programok és/vagy szervezeti egységek – összehasonlításáról, azt sugallva, melyik a jobb. (A menedzserizmus találmánya, hogy e rangsorokban az intézmények le-föl „mozognak", egy vagy több hellyel előbbre vagy hátrább kerülhetnek hosszabb-rövidebb idő alatt; azt sugallva, hogy javulnak vagy romlanak, s arra ösztönözve az intézményvezetőket, hogy javítsanak intézményük rangsorbeli helyzetén.)

A rangsorolásnak (*ranking*, gyakran hanyagul nálunk is így nevezik, nem fáradozva a magyarítással) most már jelentős a hagyománya, különösen az atlanti (angolamerikai) világban. Igazi ismertségre azóta tett szert, hogy a felsőoktatás irányadó nemzetközi sajtója – például a *Times* felsőoktatási melléklete – évről-évre világrangsorokat közöl *(The World University Rankings)*. S bár mindenki tudja e világrangsorok sebezhetőségét, vitathatóságát és igazságtalanságait, ezzel együtt a média óriásira tudja nagyítani a hatását. Azok, akik illetékesek, természetesen sokadkézből értesülnek róla – a „sokadkéz" azt jelenti, hogy újsághírekből, amelyek más újsághíreken alapulnak –, a politikai cselekvés, sőt a beruházási döntések is e rangsorokon és hatásaikon múlnak. Így a félreértések félreértései is társadalmi tényekké változnak, gyökeresen befolyásolva a hazai (s más nemzetekbeli) felsőoktatási politikát. (A *ranking* persze a gyerekének egyetemet választó tandíjakat és eredményeket összevető amerikai vagy indiai szülőnek is szól, így tényleg piacbefolyásoló és „társadalmi tény".)

A hazai egyetemi rangsoroknak, szerencsére, még nincs ekkora hatásuk – bár az érdekeltek sokat tesznek érte; többek közt versenyeztetik a kiadványaikat, időzítik a megjelenésüket és jó előre hirdetik a különszámaikat. A hatást a némileg kisebb társadalmi érdeklődés fékezi le nálunk, a kisebb felsőoktatási „piac" (a hazai felsőoktatásban csak néhány összemérhető intézmény van), valamint a regionális kötöttségek.

A „ranking" mégis megragadt a hazai felsőoktatási irányításban is – olyannyira, hogy már-már „mértékadó" a rangsorok hazai változata (vö. ezzel Hrubos, 2009).

Az intézményi rangsorok azokon a mutatókon múlnak, amelyeket kiválasztottak és összehasonlítanak a rangsorolók. A sajtóban legtöbbet emlegetett világrangsor – amelyet a sanghaji Jiao Tong Egyetem készített és publikált – elsősorban az egyetemek tanárainak tudományos teljesítményeit méri össze, kezdve a valamikori és jelenlegi Nobel-díjasokon: így került be egy időre Magyarországról az ELTE, a Budapesti Műszaki Egyetem vagy a Szegedi Tudományegyetem is az ötszáz legjobb közé, utóbbi Szentgyörgyi Albert Nobel-díja miatt. Hasonlóképp a kiválasztott mutatókon múlnak az itthoni intézményi rangsorok is (például az oktatók tudományos teljesítményein vagy a végzett hallgatók elhelyezkedésén). Nem itt a helye természetesen e mutatók bírálatának; hiszen most csak a szemléletre, a gondolkodásmódra szeretnénk rámutatni. Ezt a szemlélet – magát a módszert – összemérésnek (*benchmarking*) nevezik. Az a fölfogás szülte, hogy kiválasztott mutatói mentén a vállalatok akkor is összehasonlíthatók egymással, ha egyébként nincs norma, amelyet – mint a tervgazdaságban – el kellene érjenek.

Az egyetemek összehasonlítása – országos, sőt nemzetközi rangsorok fölállítása – az összemérés tipikus esete. A döntések, amelyeket róluk hoznak, látszólag objektív mutatókon alapszanak (a hallgatókat, a végzetteket vagy a publikációkat meg lehet számolni). Még csak értékítéletet sem kell hozni; bár a közszféra működésében az értékítéletek dominálnak (ezzel legitimálódnak a különféle bürokráciák). Látszólag megmenekültünk a nyomasztó bürokráciától – vagyis az államigazgatástól, amely, hatalmával visszaélve a fejünkre nő. Eközben azonban a menedzserizmus csapdájába esünk, mert elhisszük, hogy ezekből az objektív mutatókból hiteles rangsorok építhetők föl, amelyekre támaszkodva jobb (eredményesebb, hatékonyabb vagy igazságosabb) elhatározásokat lehet hozni a felsőoktatásról.

Minőségbiztosítás

Az utóbbi évek minőségbiztosításai ugyancsak a vállalatvezetésből kerültek át a közszférába azzal a kimondott szándékkal, hogy megújítsák az elöregedett adminisztrációt, megtörjék a nyomasztó bürokráciát, valamint hogy szabadabbá tegyék a fogyasztókat. (A látszólagos szabadságokkal tele vagyunk, kezdve a különféle telefonos ügyfélszolgálatoknál, s végezve a sorszámkiadó automatáknál..) A minőségbiztosítás különféle rendszerei arra szolgálnak, hogy egyenletessé tegyék a termelést, hogy a vállalat olyan terméket produkáljon, amelynek a különféle darabjai mind egyformán legyenek alkalmazhatók. Különböző vállalatokról lévén szó, természetesen a sztenderdeket is maguknak a termelőknek kell meghatározniuk – a minőségbiztosító azután az így meghatározott sztenderdek megtartását kíséri figyelemmel. (A 'minőség' itt leíró fogalom, bár nem akként használjuk. Nem jó vagy rossz minőséget jelent, hanem egyszerűen csak azonos minőséget.)

A 2000-es évektől Magyarországon is elterjedt a felsőoktatásban a különféle minőségbiztosítások megkövetelése és alkalmazása (Polónyi, 2008a). A felsőoktatásban

először az akkreditációk során találkozhattunk velük, mint egyik akkreditációs követelménnyel – akkor még nehezen volt értelmezhető (vö: Bazsa–Szántó, 2008.) Tulajdonképpen máig az, ha csak nem fogadjuk el (nem ismerjük meg) a menedzserizmus szemléletmódját. Ez a szemléletmód az oktatási intézményt – minden rendűt-rangút – vállalatként fogva föl azt kérdezi, vajon mennyire egyenletesen képesek az oktatók dolgozni; vajon sikerül-e hallgatóikat, diákjaikat egyformán fölkészíteniük. Egyformán – valahogy úgy, hogy mindenki, aki az adott intézményből kikerül, egyaránt váljék be.

Az oktatásügyi minőségbiztosítás tele van kézenfekvő pszichológiai és pedagógiai problémákkal; ezeket a legtöbben látják ugyan, de főképp minőségbiztosítási technikákkal igyekeznek megoldani őket (Topár,, 2008; Bálint, 2008). A szervezetkutatásokban régóta kipróbált eszközöket alkalmazva igyekeznek megvizsgálni hallgatókat (alkalmanként még teljesítményt is mérve) annak megállapítására, vajon hogyan dolgoznak az oktatók. Mert a minőségbiztosításnak ez a lényege: az oktatási intézményt vállalatként fogva föl az oktatókat valamiféle termelőknek, a hallgatókat pedig egyfajta termékeknek – más felfogásban: szolgáltatóknak és fogyasztóknak – tekintik. Így értelmet nyer a kereslet és kínálat, a piac. Ez utóbbi az, amelyet a jelentkezők alkotnak megkeresve az adott intézményt, vagy amelyet a munkaadók alkotnak azzal, hogy alkalmazzák a végzetteket. Így értelmezhető újszerűen a tandíj problémája is (az adminisztratív irányítású felsőoktatásban a tandíjak és más eljárási díjak illetéknek számítanak, nem pedig piaci bevételeknek). Így lehet kijelenteni – mint néha nálunk is, napjainkban is –, hogy az intézmények tartsák el magukat; vagyis tanítsanak olyasmit, amire fizetőképes kereslet van.

A minőségbiztosítás különféle gyakorlatai – amelyekre mára egész szervezetek épültek rá tanfolyamokkal, díjakkal és követelményekkel – az oktatási intézményt lényegében vállalkozásnak, az oktatókat (tanárokat, pedagógusokat) termelőknek vagy szolgáltatóknak, a hallgatókat (gyerekeket, tanulókat) pedig terméknek vagy fogyasztóknak fogják föl (Kozma, 2004: 104–116). Így aztán alkalmazhatóvá válnak rájuk a vállalati gazdaságtanból megismert, ott kialakított és sikeres menedzselési technikák. E technikák alkalmazásából válik az intézményvezetők – és a felsőoktatási politikusok – uralkodó ideológiájává a felsőoktatási menedzserizmus.

> A szakértők, akik mindebben közreműködnek, természetesen a segítésre és a jobb alkalmazásra szegődtek, nem pedig a bírálatra és az ellenkezésre. Ha bírálnak is, akkor azt a jobb gyakorlat, a szemlélet helyesebb alkalmazása érdekében teszik. Így zárul be a kör: a vezetők gyakorlatából ideológia válik, amelyet a szakértők igyekeznek mind jobban és jobban alkalmazni; hogy végül az új vezetők könnyebben sajátíthassák el, és eredményesebben alkalmazhassák – megtalálva benne hivatásuk életszemléletét és világlátását. (Vö minderről az ún. „kritikai pedagógiát"; Apple et al. eds., 2009)

Megfelelés a munkaerőpiacnak

Ha a felsőoktatás valóban szolgáltatás – még pedig meghatározott társadalmi csoportokba (foglalkozási csoportokba) tartozóknak –, akkor azt is tudni kell, kiknek

képezzünk. A válasz: a „munkaerő-piac" (Györgyi–Polónyi, 2006). Magunk részéről nagyon nem szeretjük ezt a választ. Nemcsak, mert henyének tartjuk – ugyanis a „munkaerő-piac" fogalma eufémizmus, amely pontatlanul jeleníti meg, kiket is takar –, hanem mert elfedi előlünk azokat, akik ténylegesen cselekszenek, a munkaadókat. A munkaadóknak pedig azt a körét, amely arra törekszik, hogy a felsőoktatási intézményeknek diktáljon. Arra törekszik, hogy megmondja, mit tanítsanak meg azoknak, akiket a belátható jövőben majd alkalmazni fog, alkalmazni akar; méghozzá úgy tanítsák meg, hogy azonmód munkába lehessen állítani.

Az, hogy a termeléshez – ez esetben a „tudástermeléshez" vagy a diplomások „termeléséhez" – piac kell, közhely. Még inkább közhely – ebben a beszédmódban –, hogy valamifajta piac kell megmérje, orientálja és értékelje a termelő tevékenységet. A kifejezés, hogy „munkaerő-piac" ezt a képet is visszahozni hivatott a menedzserizmus beszédmódjában. Ebben a beszéd- és gondolkodásmódban a képző intézményt (többek között vagy főleg) az minősíti, hogy azok, akiket kiképez, hogyan képesek eladni magukat a munkaerő-piacon. Vagyis milyen gyorsan és milyen eredményesen helyezkednek el.

A menedzserizmusnak ebben a beszéd- és szemléletmódjában a felsőoktatás fokozatosan egybemosódik azzal, amit korábban és elkülönítve szakképzésnek mondtunk. Abban mindig mindenki egyetértett, hogy a szakképzésben tanulóknak szakmát tanítanak, hogy elhelyezkedhessenek vele. (Bár ez sem egyértelmű, a szakma és az alkalmazható készségek között nagy a különbség, amelyet egyfajta érdekvédelemként is meg lehet jeleníteni, vö. ehhez Kozma, 2006: 90–107). A munkaerő-piac (elhelyezkedés) és a felsőfokú tanulás között ez az egyirányú összefüggés koránt sem ennyire világos. Különösen akkor nem, ha a bürokratikus egyeztetésre gondolunk, amelynek szintén megéltük már néhány példáját, s ma is elő-előjön (irányított elhelyezkedés, elhelyezés rendeletek útján, különféle, a hallgatókra kirótt kötelezettségek). A menedzserizmus egyik gyöngéje éppen a felsőoktatás és a munkaerő-piac minél közvetlenebb összekötésére való törekvés.

Ehhez a törekvéshez aztán sok minden társul. Volt idő, amikor intézményi együttműködéseket kívántak társítani hozzá (kutatási és oktatási egységek), máskor innovációs láncokat (hogy a vélt és valóságos találmányok minél hamarabb értékesíthetővé váljanak). Ezek a próbálkozások nemcsak a divat függvényei, hanem jelentős részben a felsőoktatás, a képzőhely arculatától függenek –. attól, hogy ki mit kinek mikor és miért tanít (vagy tanul). Példák nélkül is világos lehet, mennyire nyilvánvaló a különbség az agrár- vagy műszaki felsőoktatás és a tudományegyetemi vagy pedagógusképző felsőoktatás között.

És ebben mutatkozik meg a menedzserizmus sérülékenysége, amiről a felsőoktatásban itt most szó van. A menedzserizmus mint szemléletmód és mint ideológia a felsőoktatásból a gazdasági elemeket látja és láttatja meg; és ezekre az elemekre alkalmazza azokat a vállalatvezetési gyakorlatokat, technikákat, sőt szemléletmódot és ideológiát, amelyet egészében neoliberális gazdaságfilozófiaként ismertünk meg az elmúlt két és fél évtizedben.

Hivatalnokokból menedzserek

Mitől új ez a menedzserizmus, ahogy nevezik abban a szakirodalomban, amelyre már utaltunk: új menedzserizmus, új közmenedzsment? Attól, amitől a liberális gazdaságfilozófia is *neoliberálissá* vált: hogy ahol élünk, többé már nem a 19. század – a liberalizmus kialakulásának klasszikus kora –, hanem a 21., amelyben valamit, ami elmúlt, ismét fölfedeztek.

A liberális gazdaságpolitikákat – világszerte (nálunk és az ún. rendszerváltó országokban mindenütt) felülről, államilag vezették be; vagy ami legalább ennyire eredményes volt, kívülről és felülről: a multinacionális vállalatok megjelenésével. A neoliberalizmusnak ezt az újszerűségét itt most nem elemezhetjük (zömmel baloldali kritikusai már sokszor megtettek, lásd pl. Apple, 2001). Amit ritkábban elemeztek, az a közszférában megjelenő menedzserizmus újszerűsége – ahová ugyancsak felülről, mintegy állami vagy még inkább nemzetközi befolyásra jelent meg. Valamiféle menedzserizmus persze korábban is létezett és hatott. Addig azonban, ameddig erős közszférávaL állott szemben, a menedzserizmus szemlélete az állami adminisztráció szemléletével és filozófiájával mérkőzött, annak kínált alternatívát. (Épp csak megemlítem a másik szélsőséget: az állami adminisztrációt, amikor túlburjánzik és elhatalmasodik az állampolgár fölött.)

> Azt, hogy a bürokrácia mire képes – hogyan irányítja a közszférát, esetünkben a felsőoktatást – sokszor megtapasztaltuk már. Ami az oktatásügyet illeti, magunk is leírtuk (Forray–Kozma, 2011: 111–156). Történetileg azt is tudjuk – sokan meg is élték –, hogy a közigazgatásból államhatalom lett – vagyis az erőszakszervezetek társa, együttműködője, kiszolgálója, alkalmazása. Gazdaságirányítási változatát „tervgazdálkodás" elnevezéssel nemcsak megtapasztalták a rendszerváltó országokban, hanem hosszú ideig tanították is – mint az államigazgatás (államhatalom) egy sajátos változatát (lásd pl. Timár, 2005: 175–206). Filozófiáját, szemléletmódját el egészen a beszédmódjáig nem eleveníthetjük itt föl. S felsőoktatási megjelenésére is csupán utalhatunk (a hallgatók adminisztratív kategorizálása, a hallgatói létszámok megtervezése, a felsőoktatás, sőt az egész oktatásügy hozzáigazítása az ún. munkaerő-szükségleti tervekhez).

Az új szemlélet és irányítási filozófia az adminisztráció szemléletmódjából és módszertanából nőtt ki. Államilag irányított törekvés arra, hogy a közszférát – amely a tervgazdálkodás évtizedei (ahol volt), vagy a jóléti állam évtizedei alatt (ahol úgy hívták) megcsontosodott – megelevenítsék, hatékonyabbá tegyék. Nem a gazdaságból nőtt ki tehát, amelynek szükségletei ezt diktálták volna, hanem a vállalati szféra privatizálásából és átszervezéséből, a korábbi adminisztratív jellegű igazgatásból, amelyet a közszférában is ezzel a menedzser szemléletmóddal és filozófiával próbáltak meg eredményessé, sőt hatékonyabbá tenni.

Az „új menedzserizmus" tehát nem a vállalatokból kinőtt, a közigazgatás felé forduló közszereplők szemléletmódja és problémalátása, hanem jórészt azoké, akik korábban adminisztratív úton, szemlélettel és eszközökkel irányítottak. A felsőoktatásban – akárcsak az egykor állami nagyvállalatoknál – ebből sajátos ellentmondások adódnak.

A menedzserizmus a piacra bízná a szervezet eredményességének és hatékonyságának megítélését; állami nagyvállalatok azonban a közszolgálatiak maradtak, s bennük a közszolgálatiság eredményessége az értékmérő, nem a profit. A közszolgálatban tevékenykedő nagyvállalatokban legerősebb az alkalmazotti érdekvédelem. A közszolgálatokban általában nincs „termelés" és „termék" Itt nincs túltermelési válság, sőt csődbe sem igen lehet menni.

Az új menedzserizmus szemlélete és eszközrendszere ezért nem tud olyan lenni, mint akár egy 19. századi. Nem alulról jött fölhatalmazással tevékenykedik – a piac fölhatalmazásával, ahol már megtapasztalta a sikereit –, hanem fölülről jött fölhatalmazással: a multinacionális vállalatirányítás vagy az állam fölhatalmazásával. A hagyományos menedzserizmus legitimációja a piac (mondhatjuk politikailag, hogy a fogyasztók, maga „a nép"). Az új menedzserizmus legitimációja azonban föntről jön, és a nemzetköziségben vagy olyan állami politikákban rejlik, mint, például a privatizáció.

Sokszor, sokan mondták már, hogy a demokrácia bölcsője a szabad piac (vagy fordítva, mindenesetre szorosan összefüggenek). Az új menedzserizmus bölcsője azonban nem a „szabad piac", hanem a világpiac; illetve az a folyamat, amelyet a piacok nemzetközivé válásának, globalizálódásnak nevezünk. (Ami persze nem jelenti, hogy a világpiac ne viselkedne sok tekintetben „szabad piacként" – legalábbis annyira, amennyire a nemzetállamok egymás közötti szerződései és belső szabályai által korlátozott 19. századi szabad piac.) A menedzserizmus szülője egykor a szabad vállalkozó volt, aki utasítás helyett fölfedezte a piac szükségleteit. Az új menedzserizmus szülői azok a hivatalnokok, akik – állami vagy államok fölötti vállalati politika küldötteiként – a neoliberális szemléletet képviselik és érvényesítik abban a körben, ahová állították őket.

Mindez csak még átütőbben érvényesül a rendszerváltó kelet-közép-európai országokban, s itt is különbözőképpen aszerint, milyen gyorsan és mennyi konfliktussal bomlottak le az egykori tervgazdálkodás intézményei és kultúrái. Kelet-Közép-Európában a tervgazdálkodást több-kevesebb joggal a szovjet primátussal azonosították. Sokan gondolták úgy – e sorok szerzője is –, hogy a tervgazdálkodásból való kiszabadulással együtt fog majd járni a kiszabadulás a szovjet birodalom ölelő karjaiból, ami azonos lehet a betagolódással a szabad világba. Az ún. piacnyitást úgy üdvözölték, üdvözöltük, mint az első, bizonytalan lépéseket azon az úton, amely Európába vezet. A neoliberális gazdaságpolitikát a politikai szabadság biztosítékaként vették sokan, a nemzetközi szervezeteket pedig garanciának tekintették, hogy a szovjet alávetettség térségünkben nem ismétlődhet meg.

Ebben az eufórikus hangulatban a közszféra lebomlása az oktatásügyben is sokakat örömmel töltött el. A menedzserizmust – az új menedzserizmust – itt úgy köszöntötték mint a bürokráciaellenesség ideológiáját, és vágyakozva gondoltak arra, hogy a kutatást és az oktatást a pökhendi hivatalnokok utasítgatásai alól a piaci szabadság világába lehet átvezetni.

Az új menedzserizmus a hazai felsőoktatásban is egy ideig ebben az ideológiai megvilágításban tetszelgett. A különféle szervezeti formációk, hallgatói és oktatói szervezkedések, a verseny, az önállóság, a saját bevételek – el egészen az oktatói betéti

társaságokig, amelyekbe ki lehetett menteni, legalább egy ideig, a bürokratikus egyetem karmai közül a pályázatokon elnyert megbízási pénzeket – sokaknak tetszett úgy, mint az új világ első fénye. Valóban egy új világé volt – csak nem a vágyotté. Hanem egy világé, amelyben a közszférát maga az állam igyekezett lebontani (olcsó állam, éjjeliőr állam), hogy helyébe állami pénzekből szponzorált piaci szférát építsen. Többek között a globalizálódásra hivatkozva, s annak jegyében.

A Bologna-folyamat vége?

Amikor erről beszélünk, sokakban összekeveredik az új menedzserizmus előretörése a Bologna-folyamattal. A kissé felületes megfigyelőnek valóban könnyen tűnhet úgy, hogy az állami akkreditációk valamiképp ennek az új menedzserizmusnak a hírnökei (egyik-másik követelmény csakugyan így volt megfogalmazva); hogy az egyetemek megnövekedett adminisztratív egységei – gyakran oktatói terek és státusok terhére is – valamiképp ennek az új menedzserizmusnak a jelenségei. (Annál is inkább, mert az egyetemi adminisztrátorok előszeretettel nevezik magukat „menedzsereknek", vö. Kozma, 2004: 171–198). Valójában azonban két ellentétes folyamat zajlik a szemünk láttára, és itt Európában (különösen a keleti végeken) még nem dőlt el, melyik fog győzni.

Az egyik folyamat a felsőoktatás kommercializálódása, kereskedelmivé válása, a profitorientált felsőoktatás megjelenése (már vagy másfél évtizede). A különböző felsőoktatási vállalkozások óriási tőkét mozgatnak, amely összeszövődik még nagyobb tőkékkel az információs iparban, a médiában vagy az innovációkra épülő csúcsiparokban. Ezt a Rubicont a felsőoktatás akkor és ott lépi át, amikor intézményei a Világkereskedelmi Egyezmény (GATT) érvénye alá kerülnek. A termékek és a munkaerő szabad áramlása folytán a felsőoktatás mint a munkaerő újratermeléséhez szükséges egyik tevékenység, hagyományos formáit és kereteit elvesztve a mind erőteljesebben globalizálódó tőke- és munkapiac elemévé válik. (Kiválóan írja le ezt a folyamatot Philip Altbach, akinek a fölismerését idéztük itt, Altbach et al., 2009)

Ezzel a perspektívával – amely a gazdaságfejlődés szempontjából a ma egyetlen előrelátható és elfogadható – szembesülve az államok igyekeznek szembeszegülni és saját érdekeiket (parciális érdekeiket, mondják a globalizáció hívei) megvédeni. Az Európai Unió klasszikusan ilyen képződmény: kifelé védené a felsőoktatását, bár befelé igyekszik egységesíteni. A Bologna-folyamat egyike azoknak a reformoknak, amelyek ezt a célt szolgálják, bár kitűzött céljuk nem ez, eredményei azonban így értelmezhetők (vö. Kozma–Rébay, 2008: 287). A Bologna-folyamatba belépő országok a maguk nemzeti felsőoktatási rendszereivel egységes, államilag támogatott és irányított felsőoktatásban gondolkodnak, s ebben az irányban tevékenykednek is. S bár kritikusaiknak (vö. pl. Tomusk, 2008) bizonyára igazuk van abban, hogy egyfajta „birodalmi felsőoktatás" épül így ki, de mint minden birodalmi felsőoktatás, egyúttal igyekszik megvédeni is határait, intézményeit és kultúráját.

Az új menedzserizmus szemléletmódja, ideológiája és kultúrája – a maga rangsoraival, versenyszellemével, *benchmarking*jával és piaci orientációjával – nem illesz-

kedik az így épülő „európai felsőoktatási térbe" (még akkor sem, ha egyik-másik dokumentum ezt hangoztatja, vö: Kozma–Rébay, 2008: 316–55). A Bologna-folyamat felvilágosult (azaz hatalmukkal vissza nem élő, megvesztegethetetlen és független) közszolgákban, adminisztrációban gondolkodik. Tud-e rendet teremteni az európai felsőoktatási térben? Meg tudja-e változtatni a haladás ma látható irányát? Ide tudja-e varázsolni nekünk a független, megvesztegethetetlen és hatalmukat önként korlátozó adminisztrátorokat, hogy egyetemeinket és főiskoláinkat ne a versenybe és a munkaerőpiacra vezessék, hanem az európai értékek fennkölt birodalmába (amelyet a professzorok annyiszor emlegetnek)? Még nem tudjuk; s tán ne is firtassuk.

Repozitórium – *és akik körülállják*

A „repozitórium" sok jelentésű szó, amelyet magyarul leginkább „lerakatnak" mondhatnánk.

> Vagy még inkább olyan raktárnak, tárhelynek, ahol digitalizált adatokat, termékeket, produktumokat, kéziratokat, publikációkat helyezhetünk el. E repozitóriumok az 1990–2000-es évek fordulóján terjedtek el elsősorban az Egyesült Államok, majd Kanada és Nagy-Britannia egyetemein és kutatóintézeteiben. A 2010-es évek elejére megérkeztek hozzánk, Magyarországra is. Mára minden tudományegyetem és az Akadémia is kialakította a maga repozitóriumát, és a repozitóriumok összekapcsolása is napirendre került.

A repozitóriumokat eredetileg az ún. szabad hozzáférés intézményének szánták, és ma is így hirdetik. Az alábbiakban azt mutatjuk be, hogyan válik a szabad hozzáférésnek ez a kiemelkedő intézménye az egyetemi menedzserizmus kezében a bürokratikus kontroll eszközévé a akadémiai tevékenység fölött; és hogyan válik a nyílt hozzáférésért folytatott küzdelem az egyetemi érdekcsoportok harci terepévé.

A repozitórium és a könyvtáros

A „nyílt hozzáférés" (*open access*) szinte szabadságmozgalommá vált az Egyesült Államokban (Suber, 2004) Nehéz a mozgalmat egyetlen kezdeményezőhöz vagy egyetlen intézményhez kötni (Suber, 2009). Az azonban bizonyos, hogy a „digitális forradalom" volt az egyik mozgató rugója. A számítógépek elterjedésével és az internet elérhetőségével mind természetesebbnek tűnt, hogy a publikációkban megfogalmazott kutatási eredmények azonnal elérhetők legyenek, mihelyt megszületnek és formát öltenek. A „nyílt hozzáférés" mozgalom az infokommunikációs eszközökkel pillanatok alatt lekörözte a hagyományosabb tudásterjesztést: a levelezéseket, konferenciákat, a népszerűsítő médiát és a tudományos közleményeket. A nyílt hozzáférés másik mozgatórugója az 1990-es évek közepén radikálisan megemelkedett publikációs árak voltak, amelyek miatt a tudományos sajtótermékek előállítása, terjesztése és beszerzése a perifériális tudományos közösségek számára csaknem elérhetetlenné vált. Van azon-

ban a „nyílt hozzáférés" mozgalmának egy harmadik, jóllehet kevesebbet emlegetett összetevője is: az a demokratizálódás, amely mind a nyilvánosságban, mind pedig a tudományos közösségekben viharos tempóban végbement, és a 2000-es évek elején valóságos szabadságharcot eredményezett a publikációs fórumok és a szerzők, illetve a publikációs fórumok és az olvasóközönség között.

> Kétféleképp is meg lehet felelni a „nyílt hozzáférés" követelményének. Az egyik mód – az „arany hozzáférés" – a kutatási eredmény vagy a vonatkozó tanulmány publikálása nyílt hozzáférésű kiadványokban. Azaz olyanokban, amelyek attól kezdve, hogy megjelentek, szabadon – vagyis ingyenesen vagy majdnem ingyenesen – hozzáférhetők. Az ilyen közzététel közismert, mondhatni elemi formája a hirdetési újság, amelyért nem az fizet, aki olvassa, hanem az, aki hirdet benne. Az „arany hozzáférés" azonban valójában az internet elterjedésével és globalizálódásával válhatott valóra, ami lehetővé tette az elektronikus publikációk kibontakozását és elterjedését. A másik mód is az internet forradalmával függ össze: a megírt tanulmány, véglegesített kézirat elhelyezése valamely nyilvános honlapon („zöld hozzáférés", „önarchiválás").

A könyvtárosoknak – ma már inkább mondhatnánk könyvtáros-informatikust – a repozitóriumok kialakulásában és fölhasználásában kulcsszerepük van. Szerepük a tudománypolitika és a különféle K+F politikák alakítása közben fölértékelődött, sőt döntő szereppé vált. Ezért a repozitóriumokat egy tipikusan „könyvtárosi" ideológia lengi körül: a szabad hozzáférés ideológiája. A szabad hozzáférés – a már említett „open access" – az információszabadság mozgalmának egyik leágazása, sűrűn összeszövődve a tudás, a vélemény és a tanítás-tanulás szabadságával (Caroll 2006). Az ellentétes érdekek és akaratok azon politikai erőterében, amely a repozitóriumok körül szövődik, a Könyvtáros (könytáros-informatikus) mindig is a szabad hozzáférés oldalán állt. Szerepe a fölhalmozott tudás minél gyorsabb és zökkenőmentesebb terítése és terjesztése volt. A repozitóriumok kiépülésével a könytáros-informatikus már nem egyszerűen *raktáros,* hanem sokkal inkább *terjesztő.* Múzeológusból, némi túlzással misszionáriussá vált.

> Aki egy elektronikus könyvtárba belép, valóban ezzel az áldozatos buzgalommal szembesül. A szabad hozzáférésű folyóiratok nemzetközi földolgozását (Digital Open Access Journals, DOAJ) könyvtárosok százai szabad idejükben, önkéntes vállalkozásban végzik. Megfelelője, a Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK), jóllehet nemzeti könyvtárunk szervezetéhez kapcsolódva működik, de civil mozgalom is rejlik mögötte (MEK Egyesület).. Ha azt is hozzátesszük, hogy maga a repozitórium, a tanulmányok és produktumok oda való elhelyezése – nem kötelezettség, hanem fórum a terjesztéshez (és az érvényesüléshez), akkor érzékelhető a szabad hozzáférés mozgalmi jellege.

Ami mögött – s amivel egybeszövődve – a szabad hozzáférések számos további mozgalma rejlik. Egyik esetét, a „nyílt forráskódú" számítógépes programok terjedését és terjesztését másutt részletesebben is bemutattuk (Kozma, 2012); fejleményeit a Microsofttal alkudozó kormányzat és az egyetemek tárgyalásaiban napról-napra követhetjük Magyarországon is. Másik esetét, az okostelefonok versengését már nem is említeném. A nyitott könyvtárak, a *Google tudós* szabadon (vagy majdnem szabadon) hozzáférhető könyvtára, az ingyenes webszerkesztők elterjedése mögött ezrek erőfe-

szítése áll. A „digitális forradalom" valamit csakugyan megmozgatott: újra megkérdőjelezte az információk és a tudások monopóliumát. Digitális forradalmárai mára többek között a könytáros-informatkusok a nyílt hozzáférésű repozitóriumaikkal.

A repozitórium és a szerző

Ingyenes könyvtár a Google-on, elektronikus könyvtár a Széchényi Könyvtárban (letölthető könyvekkel!), repozitóriumok az egyetemeken a szabad hozzáférés jegyében – mit szól vajon mindehhez a Szerző? Ha a nyomtatott könyveit nem tudja forgalmazni, nem lesz belőlük bevétele; ha letöltik és kimásolják a kutatási eredményeit, csorbul a szerzői joga. Mindebből következnék, hogy a Szerző a repozitórium „ellenzői oldalán" áll, és nem érdekelt a szabad terjesztésben.

Pedig nem ez a helyzet – vagy nemcsak ez. A Szerző jogai és jövedelmei nem a tudás és a tájékoztatás természetéből fakadnak, hanem a tudás piaci elosztásának természetéből. A Szerző jövedelme nem abból keletkezik, hogy megtudott, kiderített valamit, hanem abból, hogy egy harmadik fél Szerző és közönsége közé állva közvetítette ezt a tudást, és ebből a közvetítésből egyúttal üzletet (jövedelmet) is csinált. A Szerző jövedelme – ha van –, annak a jövedelemnek egy része, amelyre a közvetítő tesz szert a közvetítésért. *Copyright*, jogdíjak s más efféle is ennek a piaci modellnek a következménye. Hiszen hogyan lehetne eladni valamit, amiről nem bizonyos, hogy kinek a tulajdona; és hogyan lehetne jövedelemre szert tenni abból, amit nem én csináltam, hanem más valaki?

A repozitórium azonban nem piactér, amelyen a szellemi tulajdon egy közvetítő segítségével cserél gazdát, és jut el a közönséghez, a fölhasználóhoz. A repozitórium a tudás olyan tárháza, amelyből mindenki meríthet. A repozitórium tehát – legalábbis kitalálóinak és megalkotóinak elgondolása szerint (Budapest Initiative, 2001; Berlin Declaration, 2003) – kikerüli a tudás elosztásának piaci modelljét, hogy szabadon nyújtsa át a szerző tudásának eredményét azoknak, akiknek szükségük van rá.

> Néhány „digitális forradalmár", kissé naivan, még azt is emlegeti, hogy a biológus tudása közvetlenül érhet el a mezőgazdához, az orvostudomány eredményei a betegekhez, az oktatáskutatás eredményei a szülőkhöz és a tanárokhoz (vö. Eysenbach, 2006). S ha ez naivitás is, épp ez a naivitás – nevezhetjük akár az amerikai fölvilágosodás naivitásának is – mondatja a repozitóriumok megalkotóival, hogy aki közpénzből kutat, az ingyen tegye közzé az eredményeit. (Alliance, 2013).

Úgyhogy a szerzők – ha magukat nem „szerzőként" hanem „tudósként", „kutatóként" definiálják, nem ellenérdekeltek egy repozitórium fönntartásában és fejlesztésében – tágabban: a tudás nem piaci elosztásában –, hanem éppen hogy társérdekeltek. Persze, nem föltétlenül honfiúi (honleányi) buzgalomból, hanem mert fölfedezéseik gyors, azonnali elterjesztésében érdekeltek. Vagyis abban, hogy dokumentálni tudják az elsőségüket a tudományos közösségben, a nyilvánosságra hozatallal bizonyítva eredetiségüket és előzve meg a plagizálást. A gyors – lehetőleg azonnali – elterjesztésnek a nyilvános, szabadon hozzáférhető repozitórium az egyik eszköze.

Ha nem is az egyetlen. Láttuk: a „zöld hozzáférésnek" az internet korában sok más lehetősége is van; e lehetőségek föl is vehetnék a versenyt a repozitóriumokkal. IIlyenek például azok a tudományos közösségi honlapok, amelyeknek éppen ez a célja: a kutatási eredményt, az elkészült kéziratot azon nyomban megosztani a tudományos közösséggel. (A legismertebb ma – 2013 – Magyarországon az amerikai *Academia.edu;* a legismertebb a berlini székhelyű *ResearchGate*. Rajtuk is túltesz a nemzetközi *LinkedIn*. Magyarországon persze legtöbben a Facebook-ot használjuk, akár tudás megosztására is a „puha tudományokban"(Vö: Tóth–Mózer, Lévai 2011).

Érdemes ebben az összefüggésben komolyan vennünk őket. Gyorsan kiderül ugyanis, hogy a tudományos publikáció is fikcióvá válik. A nyilvánosságra hozott produktum máris vitára, támogatásra, elutasításra, cáfolatra és ellenvéleményre ad lehetőséget, holott hagyományos értelemben még nem is létezik. Ebből a szempontból az *Academia.edu* a legradikálisabb, amikor azt vallja, hogy a legjobb lektor a tudományos közösség, amelynek ha egyszer bemutattuk a produktumot, jobban megítéli, mint a valakik által fölkért lektorok. Ezzel nemcsak a kézirat hagyományos fogalma látszik megdőlni, hanem a publikálás (nyilvánosságra hozatal) hagyományos fogalma, sőt a lektorált kézirat fogalma is – mindaz, amire a gutenbergi korszakban az ellenőrzött tudáselosztás épült. Nem csoda, ha ezeket a tudományos közösségi honlapokat a repozitóriumok alternatívájának tekintik, a repozitóriumot magát pedig a hagyományos publikálás alternatívájának.

A repozitórium és a kiadó

A *ResearchGate* neve beszédes: „a kutatás kapuja". A kutatás kapujának a fönti összefüggésben valaha a hagyományos publikációs lehetőségeket nevezték. Már csak azért is, mert a kutató ezen keresztül léphetett be a tudományos közösségébe, mérethette meg az eredményét (lektorálás) és dokumentáltathatta eredetiségét (hivatkozások, idézettség). A *ResearchGate* azonban újabban már nem csak kapu. Hanem kapu is, meg ami mögötte húzódik: kiadványazonosító, hivatkozás-számláló, olvasottság regisztrálása. Igaz viszont, hogy már nem teljesen szabad. Csak az lépheti át a „kutatás kapuját", aki maga is valamely szakmai-tudományos intézmény regisztrált tagja, képviselője.

Talán a Kiadó szerepváltozásán látszik meg leginkább, hogy mit jelent a Gutenberg-galaxis sokat emlegetett elmúlása. Az eredeti szerepfosztásban a Kiadó – eredetileg akár maga a nyomdász, tehát aki a technikát birtokolta – nyilvánossághoz segítette a Szerzőt, összekötve őt az Olvasóival. Ez az egyértelmű munkamegosztás már akkor sérült, amikor a sokszorosítás alternatív technikái beléptek, kéziratból az eredetinél (nyomdatechnika) rövidebb úton készítve másolatokat s téve lehetővé ezáltal a terjesztést. (A rádiót és televiziót – az egyszerűség kedvéért – itt most átugorjuk.) Ha politikai erő nehezedett a Kiadóra, így azt már könnyebb volt kikerülni. Az 1970–80-as évek különböző politikai mozgalmainak földalatti sokszorosításai és „szamizdatjai" (magánkiadásai) már feszegették a Gutenberg-galaxis, illetve a ráépülő politikai szerkezetek korlátait. Az igazi áttörést azonban az internet korszaka hozta meg. A Kiadó kulcsszerepe elveszni látszott, hiszen elvileg már nem volt többé szükség a tudástermelés és tudásfölhasználás közötti hagyományos közvetítésre.

A közvetítés funkciója – az egykori előrejelzések ellenére, sőt, mondhatni, váratlanul – mégis fönnmaradt. Mint gyakran előfordul hasonló helyzetekben, a szervezet funkciót váltott. Fölerősödtek azok a szerepei, amelyek korábban rejtettek voltak, látensen érvényesültek.

Az egyik szerep, amely megmaradt, sőt fölerősödött, a terjesztett információ szakmai-tudományos hitelesítése. Ma még mindig a Kiadó az a kapu, amelyen csak akkor léphet át a Szerző, ha belépésnél hitelesítik. A lektorálást az adott tudományos közösség végzi, látszólag saját kezdeményezésből; magát a rendszert azonban a Kiadó építette ki, és tartja mozgásban.

A lektorálás tevékenysége fontos, akár a tudományos közösség tagjai ellenőrzik egymást, akár külső szereplők (szponzorok, kormányzatok, fogyasztók) is beleszólnak. Visszahat az adott közösségre, kialakítja látens hirerarchiáját, kiépíti érték- és normarendszerét. Mindez a tudás (a kutatási eredmények) egyfajta hitelesítéseként funkcionál, esetenként együttműködve, esetenként azonban ellentétesen is hatva egy tudományos közösség már kialakított hierarchiájával és hatalommegosztásával.

Így tehát a Kiadó könnyen mondhatja, hogy rá nélkülözhetetlen szükség van a nyilvánosságra kerülő tudás hitelesítésében. A hozzáférés nem lehet szabad – a zöld hozzáférés nem érvényes –, mert nem tudjuk, mihez is férünk hozzá. A repozitóriumba kerülést tehát valamiképp szelektálni kell. Legalább az arany hozzáférés mintájára, tehát csak az kerülhet a repozitóriumba, ami már végigment a minőséghitelesítő lektoráláson, azaz már megjelent.

A lektorálás tehát kulcskérdés – mindenesetre a legélesebb fegyver a Kiadó kezében a szabad hozzáférésű repozitóriumokkal szemben. Éles fegyver, mert ebből az következik, hogy a repozitóriumba csak Kiadó által lektorált produktum kerülhet be, ami lényegesen lassítja a tudás terjedését. vagy véglegesen le is állíthatja – amennyiben a Kiadó tilalomfát állít, és azt mondja, hogy valami vagy a repozitóriumba kerülve terjed (nyílt hozzáférés), vagy publikálás révén. A kettő kizárja egymást.

Hogyan tehet szert a Kiadó ekkora hatalomra? Hogyan tudja érvényesíteni a publikáláshoz fűződő érdekeit? Lényegében a tradíciói révén. Vagyis azáltal, hogy a tudományos közösség bizonyos publikációkra gyakran vagy a legtöbbször hivatkozik, sőt e hivatkozások statisztikáiból mérőszámok is készültek (pl. impakt faktor).

Ha a Kiadó netán kizárja a Szerzőt egy olyan publikációs fórumból, amelyet sokan idéznek, akkor a Szerző lemaradhat a tudásért folyó versengésben, s mindabban, ami ezzel jár (támogatások, pozíciók, presztízs, karrier).

> Nagy hatalom ez. Különösen az ún. „kemény" tudományokban, amelyek körében a kiadásnak ez a szerkezete régebben és tradicionálisabban kiépült. Annyira, hogy a 2000-es évek folyamán egyre több kiadó próbálja befolyását a nyílt hozzáférésű repozitóriumokkal és a tudományos megosztó honlapokkal szemben érvényesíteni. Csak olyan tanulmányt fogad el közlésre – sőt már lektoráltatásra is! –, amelyet nem nyújtottak be máshová, ideértve az internetes megjelenéseket is. Ezzel a Szerzőt abban igyekeznek érdekeltté tenni, hogy ne repozitóriumba tegye a teljesítményét (ne „szabad" fórumokon hozza nyilvánosságra), hanem a Kiadón keresztül.

A Kiadó tehát a repozitórium túloldalán áll, szemben a Szerzővel (ha az fölismeri ezt a helyzetet) és mindenképp szemben a Könyvtárossal (ha ő a nyílt hozzáférhetőség mellett kötelezte el magát). Hogyan lehetne ezt az ellentétet áthidalni?

- Az egyik megoldás a már említett „arany hozzáférés", tehát a megjelenés olyan folyóiratokban, amelyeket lektoráltak ugyan, viszont nyílt hozzáférésűek. Ha a Szerző − sok szerző − publikál ilyenekbe, sőt még hivatkoznak is egymásra (minél többet, annál jobb), akkor, legalább is hosszabb távon, a Kiadó monopóliuma megtörhet. A „nyílt hozzáférés" mozgalma, az internetes megjelenés előnyeit kihasználva, számos ilyen folyóiratot ad ki (nemzetközileg a már említett DOAJ gyűjti őket, itthon pedig az EPA, a Széchényi Könyvtár elektronikus periodikák archívuma). Elektronikus folyóiratot mind több Kiadó is megjelentet persze, a Kiadó hagyományos nevével hitelesítve az itt megjelenő közleményeket. Ezek azonban zártak, vagyis ingyenesen nem férhetők hozzá.

- Másik megoldás a nyílt hozzáférés ún. *hibrid változata.* Eszerint a Kiadó lemond a publikálás monopóliumáról, és szabaddá teszi a hozzáférést egy vagy több közleményhez − ha a Szerző, aki ebben érdekelt, külön kifizeti a szabaddá tétel árát. Így a Szerző nem az ingyenes repozitóriumba teheti művét, hanem a tudományos közönség előtt nagyra értékelt (impakt faktoros) folyóiratba. Ha kifizette a nyílttá tétel (ingyenes olvashatóság) árát.

- Harmadik megoldás, amellyel a repozitóriumok világszerte kísérleteznek, a „preprintek" és „postprintek" elhelyezése az archívumban. Ez azt jelenti, hogy (kiadói engedéllyel vagy legalább is a kiadói szerződést ismerve) a Kiadó által megjelentetett tanulmányokat utólag beteszik a repozitóriumba *(postprint)*, ezzel részlegesen szabaddá téve a publikációjukat. Vagy ha a Kiadó ezt nem teszi lehetővé, a kiadás előtti utolsó változat tehető közzé, amelyet a lektorok már elfogadtak *(preprint)*.

Akár így közelítjük, akár úgy, a Kiadó a megváltozott világban is monopolizáni tudja és akarja a tudást. Ellene tulajdonképpen csak a a tudományos közösség léphetne föl. És néha, kivételes esetekben meg is teszi. Az Elsevier matematikusai tették ezt, kijelentve, hogy nem vállalnak szerkesztői és lektori funkciókat az Elsevier Kiadó matematikai lapjánál, ha az Elsevier nem változtat az üzletpolitikáján (lásd: The Cost of Knowledge, 2013)

A repozitórium és az olvasó

De vajon igaz-e, hogy a nyílt hozzáférésű publikációkat többet olvassák és gyakrabban idézik, mint a hagyományosakat, amelyek egyúttal fizetősek is? Számos vizsgálatot ismerünk, amely válaszolni próbált erre.

> Egyértelmű, hogy a szabadon hozzáférhető fórumokat többen látogatják és többen is hivatkoznak rájuk, mint az ugyanolyan tárgyú és színvonalú, de zárt hozzáférésűeket (azaz fizetőseket). A Cornell Egyetemen végzett vizsgálat szerint a hivatkozásbeli különbség idővel elenyészik, úgyhogy idővel egyre kevésbé látszik különbség a nyílt és a zárt hozzáférésű fórumok idézettsége között (Antelman, 2004). Egy 2010-es vizsgálat, amelybe mintegy 2000 folyóirat mintegy 27000 publikációját vonták be, viszont egyértelműen mutatta, hogy a nyílt hozzáférésű cikkeket, tanulmányokat többen idézik, mint azokat, amelyek zártak maradtak az olvasók előtt (Davis, 2010).

A vizsgálati eredmények nagy mértékben egybevágnak azzal, amit maga az Olvasó gondol. Az Olvasó persze alighanem ugyanaz, mint a Szerző – azaz a tudományos közösség tagja Mondhatnánk úgy is, hogy ez a két szerep – a szerzőé és az olvasóé – nagyjából egybevág. Kutatási eredményeit a tudományos közösség tagjaként adja közre, és mint a tudományos közösség tagja keresi meg, dolgozza föl és idézi kollégái írásait. Ilyenformán az Olvasó magatartása nagy mértékben hasonlít a Szerző magatartásához – amint hogy pozíciója egy képzeletbeli repozitórium körül is csaknem ugyanaz.

És ez érthető is. Egyik vizsgálat a másikat követve és ellenőrizve hozhatja meg az eredményeket, amelyeket a kutatók tanulmányai igazolnak vissza. A vonatkozó vizsgálatok megkeresését, a rájuk történő hivatkozást megkönnyíti ugyan az elektronikus könyvtár, a repozitórium – de nem a „digitális forradalom" teremtette meg. Ez csak megkönnyítette, módszeresebbé tette és alaposabban előkészítette az „irodalmazást". Ha ezt az internet segítségével teheti, az az Olvasónak nagy könnyebbség. És ebből már is következik, hogy amihez nyíltan hozzáférhet, azt hamarabb találja meg, választja ki és hivatkozik rá vagy vitatkozik vele. Az Olvasó a tudományos közösség tagjaként tehát ezt gyorsabban és hatékonyabban tudja megcsinálni nyílt hozzáférésű repozitóriumokkal (és más közösségi megosztókkal), mint egyedül a Kiadó szűrőjén át. S bár a Kiadó érvelhet minőséggel és hivatkozással, amelyet egyedül vagy főleg ő garantál – az internet terjedésének előrehaladtával az Olvasó is, a Szerző is egyre inkább fölismeri, hogy a nyílt hozzáférésű repozitóriumokban érdekelt.

A repozitórium és az egyetem

Előbb többször említettük a „tudományos közösséget", mint amely a tudományos eredmények nyílt hozzáférésében érdekelt. Van ilyen „közösség"? S ha van, ugyan hol találhatnánk rá?

> Az egyetemek küldetésnyilatkozatai – a korábbaiktól az 1988-as *Magna Charta Universitatum*-ig (Rüegg 2004, Kozma–Rébay, 2008)) azt sugallják, sőt meg is fogalmazzák, hogy az egyetem maga a tudományos közösség, a tudományos közösség teljessége. Hogy az említett *Magna Chartát* idézzük: „Az Egyetem... autonóm intézmény, amely kutatással és tanítással maga hozza létre, vizsgálja meg, értékeli és adja tovább a kultúrát... A türelmetlenséget elutasító, a párbeszédre mindig kész Egyetem.a tanárok és diákok együttműködésének kivételezett helye..." (közli: Kozma–Rébay, 2008: 314–15).

Ebbe a képbe jól beleillik, hogy az egyetemek és a Magyar Tudományos Akadémia – létrehozták a maguk repozitóriumait, segítve és ösztönözve ezzel a tudományos közösséget, azaz az egyetem oktatóit és kutatóit, az Akadémia köztestületi tagjait eredményeik szabad megosztására. Joggal tűnhet úgy, és joggal lelkesedhetünk is érte, hogy az internet világában ismét az egyetemek kerültek az élre, bár sokszor kaptak szemrehányást maradiságuk miatt. Abban a birkózásban, amely az internet segítette szabad információáramlás és a különféle rendű-rangú „ajtónállók" között már jó ideje zajlik, az egyetemek a repozitóriumaikkal ismét a nyitottság és a szabadság oldalára álltak, képviselve, megerősítve és fölszabadítva ezzel a tudományos közösséget.

Sajnos, nem így van. Lehet, hogy a repozitórium gondolatát a tudományos közösség kezdeményezte; még valószínűbb azonban, hogy a nyílt hozzáférés harcosai indították el. És lehet, hogy a repozitóriumot a szabad információáramlást elősegítendő szervezték meg. Azonban tény, hogy az egyetemi menedzsment nem föltétlenül a „gondolatszabadság" jegyében kezdte alkalmazni. Sokkal inkább a tudományos közösség egyfajta ellenőrzése végett.

Ez a változás az 1990–2000-es évtized fordulóján kezdődött, és nem is a nyílt hozzáférés, sokkal inkább az átláthatóság jegyében, arra hivatkozva. Az így szervezett repozitóriumok nem önkéntesek *(self-archive)*, hanem kötelezőek *(mandatory)*. Ami azt jelenti, hogy a tudományos közösség tagjai el kell helyezzék kutatási eredményeiket, még akkor is, ha ez szándékaik ellenére való, sőt személyiségi jogaikkal esetleg ellenkezik. (Ráadásul, mint láttuk, a Kiadó érdekeivel is; aki ezentúl már arra is hivatkozhat, hogy ő képviseli a kutató tulajdonképpeni érdekeit és védi szerzői jogait.) (Park–Qin, 2007)

Kutató legyen a talpán – s legtöbbünk nem elég edzett ehhez –, aki a jelszavak és ideológiák e kavalkádjában fölismerje a valódi érdekeit. Hiszen a repozitórium megszervezői és üzemeltetői olyasmire hivatkoznak, ami ismerősen cseng a kutatói körökben: a szabad információáramlásra és az elszámoltathatóságra.

> Ráadásul mindkét jelszó egy-egy mozgalomból jött. Az elszámoltathatóság eredetileg a '68-asok jelszava volt, a „nyílt hozzáférés" pedig a digitális mozgalmárok aktuális jelszava. Még jó, ha az *Occupy*-mozgalom modern jelszavát nem fűzik hozzá: „Miénk a repozitórium!" „Elfoglalni az adatbázisokat!" Chomsky, 2012)

A szabad hozzáférés és az elszámoltathatóság jelszavát azonban ezúttal nem a tudományos közösség skandálja a repozitórium körül. Másvalakik: az adminisztráció, a menedzsment. Ők azok, akik nyílt hozzáférést igényelnek a kutatók eredményeihez, és ők azok is, akik el akarják számoltatni őket. A jól csengő érvelés mögött – akit a köz finanszíroz, az a köz számára dolgozik – valójában a menedzsment érvel az oktatókkal-kutatókkal szemben: „Én finanszíroztalak, nekem kell elszámolnod az időddel és a teljesítményeiddel."

A repozitóriumokba elhelyezett tudományos eredményekhez nem könnyű hozzáférni. Csak azok juthatnak hozzá, akiknek erre jogosultságuk van – s e jogosultságot a repozitórium tulajdonosa adhatja meg. A nyílt hozzáférés itt már csak azt jelenti, hogy a repozitórium fönntartója esetleg vállalja a Kiadóval való konfliktust. (Kiadói

szerződéstől eltekintve is elhelyeztethet publikációkat – sértve ezzel nemcsak a Kiadó, de akár a Szerző érdekeit is). A repozitóriumban elhelyezett közlemény válhat ezek után „nyilvánossá" (értsd: hivatalosan elfogadottá, elszámolhatóvá). A tudományos közösség megosztó honlapjain megjelent közlemények – a „self-archive", a hozzáférés zöld modellje – nem hivatalossá, egyszer talán majd nem kívánatossá is válik.

E nem tervezett és nem kívánatos eredményeket azok a törvényi fejlemények hozzák magukkal, amelyek az egyetemre ruházzák át azoknak a kutatási eredményeknek a tulajdonjogát, amelyeket az egyetemi (akadémiai) kutatók közpénzből, kormányzati támogatással értek el *(Bayh-Dole Act, USA, 1980; CXXXIV/2004. tc.* a K+F-ről és a technológiai innovációról. A Bayh-Dole Act következményeiről lásd: Rhines, Levenson 2005; a CXXXIV/2004. törvénnyel kapcsolatban pedig Polónyi, 2010). Ez az egyetem nagyvállalattá alakulásának egyik döntő lépése, amely szellemi fórumból tudástermelő (szolgáltató) szervezetté minősíti az egyetemet.

> A nagyvállalatok kialakulásának és szabályozásának történetéből nem ismeretlen ez. Következményeként az egyetemen, egyetemi jogviszonyban készült produktumokat egyetemi repozitóriumokba gyűjtik, amelyben az egyetemvállalat vezetői számára mindenkor aktualizálva kell rendelkezésre álljanak. "Az Egyetem keretei között folyó kutatómunka eredményeként létrejövő szellemi alkotáshoz fűződő valamennyi jog jogszabály vagy szerződés eltérő rendelkezése hiányában, az Egyetemet illeti meg." (Egy hazai egyetem szellemi tulajdon kezelési szabályzatából idézi Polónyi, 2010: 55.)

Mintha a nyílt hozzáférés apostolai és mozgalmárai – legalább is nálunk – vesztésre állanának. Pedig más területeken – számítógépes szoftverek – több-kevesebb sikerrel jártak már. Okostelefonjainkon jobbára egy nyílt hozzáférésű szoftver áll, amely, mondhatjuk, évek óta szilárdan tartja pozícióit a zárt hozzáférésű szoftverekkel szemben. Számítógépeinken azonban még nem mertük lecserélni a zárt forráskódú, egyre drágább közismert szoftvert. És kötelességszerűen töltjük föl kutatási produktumainkkal a „nyílt hozzáférésű" repozitóriumot, hogy időben elszámolhassunk munkaadóinknak és szponzorainknak.

Az expanzió vége?[3]

Végül érdemes összevetni azt, ahogy az expanziót a kétezres évek elején láttuk azzal, ahogyan ugyanezt a egy évtizeddel később években próbáltuk megérteni.

Kevesebb hallgató vagy szűkülő felsőoktatás?

A hazai oktatáspolitikai közbeszéd – ma is, mint korábban (Kozma, 2010, lásd fejezetünk bevezetőjében) – a felsőoktatási expanziótól hangos. Pontosabban attól, hogy a felsőoktatási expanzió véget ért – s ezzel véget ért a nagy létszámemelkedések,

3 A fejezet társszerzője Híves Tamás.

nagy építkezések, nagy kutató programok és nagy nemzetközi felsőoktatási projektek kora. Kiderült, hogy a PPP *(Public Private Partnership)* konstrukcióban épült felsőoktatási kapacitások már középtávon is többe kerülnek, mint várható lett volna, s amellett esetenként nem is méltányos föltételekkel készültek el. Az is kiderült, hogy a kapacitások bővülése nem tartott lépést a felsőoktatási tevékenységek bővülésével – különösen nem a hallgatói létszámokkal. Újólag, immár sokadszorra kiderült az is, hogy a felsőoktatás növekedése egyre komolyabb zavarokat okozott a felsőoktatási intézmények, a rendszer és az irányítás működésében. Ezeket a zavarokat ideig-óráig leplezni lehetett ugyan.–, hogy ne ismétlődjék meg az 1980-as évek elejének felsőoktatási szűkítése. A hallgatói létszámok csökkenése idején, a felsőoktatás állami támogatásának drasztikus csökkenésével azonban egyre sürgetőbb a felsőoktatási rendszer és az intézmények belső átalakítása.

Mindezeket a problémákat gyakorta szokás úgy kommunikálni, hogy egyre kevesebb a hallgató, ami értelemszerűen és kényszerűen vonja maga után a felsőoktatási expanzió végét (Polónyi, 2004; Tímár–Polónyi, 2006). E könnyen kommunikálható és egyértelműnek látszó érvelés segít elfogadtatni egy sor olyan felsőoktatás-politikai intézkedést, amely egyébként nehezen volna értelmezhető, még nehezebben kommunikálható. Hiszen a felsőoktatási kapacitások szűkítése, a felsőoktatásra fordított állami kiadások csökkentése, a közszférában foglalkoztatottak arányának visszaszorítása egyenként racionálisnak tűnhet. Egészében azonban az ország felsőoktatásának szűkítése – ha csak „átépítésnek" vagy „átszervezésnek" nem nevezik – korunk nemzetközi környezetében legalábbis szokatlan. A felsőoktatás minden ország számára – különösen a föltörekvőkére – presztízskérdéssé vált. A nemzetközi versenyben senki sem engedheti meg magának, hogy visszafogja saját felsőoktatási rendszerének növekedését, ha csak nem átmenetileg és meghatározott céllal. Ebben az értelemben a felsőoktatási expanziónak nem hogy vége nincs, de a nemzetközi verseny nyomására igazán még csak most kezdődik.

Nem kell azonban ilyen messzire mennünk. Már az is félrevezető, ahogy az „expanzió" szót használjuk – sok értelemben, jórészt tisztázatlanul. Mi az alábbiakban „expanzión" a felsőoktatás növekedésének mindkét oldalát fogjuk érteni: a felsőoktatás tömegesedését (a hallgatói, keresleti oldal), valamint a felsőoktatás bővülését (az intézményi, kínálati oldal). A kereslet–kínálat elemzéséből tudjuk, hogy a kettő összefügg. A keresleti oldal növekedése – a mind több hallgató – kikényszerítheti a kínálat – a felsőoktatási kapacitások – növekedését, és ez fordítva is igaz.

Mi történik azonban, ha a kínálat csökken (mondjuk, szűkülő állami ráfordítások miatt)? Vajon visszaesik majd a kereslet (a hallgatók jelentkezése), mert nincs elég férőhely a felsőoktatásban? Az 1970–80-as években egyszer már tapasztalhattuk, hogy a kínálat tartós visszafogása csak lefékezte, de elnyomni, megszüntetni nem tudta a (felső)oktatás iránti társadalmi igénynövekedést. Az igények az 1990-es években, a felsőoktatási kapacitások oktatáspolitikai korlátozásának föloldásával szinte robbanásszerűen megnőttek. Akkor azonban a kényszerű szűkítésből lépett át a hirtelen bővítés fázisába az oktatáspolitika. De vajon mi történik, ha a bővítés szakaszából lép vissza kapacitásszűkítésbe? Újra csökkenni kezdenek a továbbtanulási igények? Vagy akik tovább akarnak tanulni, de a megszokott felsőoktatásban nem tudnak, új utakat keresnek maguknak?

Ez az egyik kérdés, amivel itt foglalkozunk. A másik kérdés pedig az, hogyan lehet társadalmilag elfogadhatóvá tenni, oktatáspolitikailag elfogadhatóan kommunikálni egy már kiépült felsőoktatási rendszer tartósnak szánt szűkítését. A költségvetés nehézségeire hivatkozni csak átmenetileg lehet; hosszabb távon a felsőoktatás iránt csökkenő kereslettel kell. S itt kézenfekvő a népesség csökkenésére hivatkozni. A felsőoktatási intézmények megszorult versenyhelyzetükben már évek óta ezt teszik. Ha csökken a gyermeklétszám, föl kell számolni az iskolákat, eladni az épületeket. Ha nincs elég hallgató, föl kell számolni a felsőoktatást. Legalább is annak egy részét.

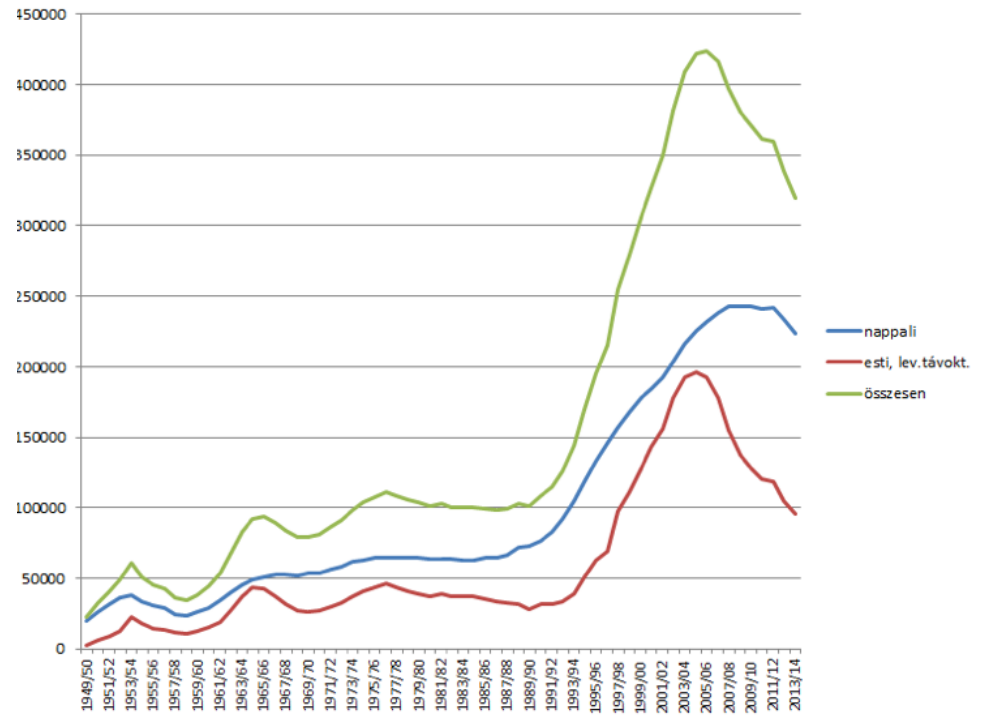
De vajon így van-e? Tényleg csökken a hallgatók létszáma (jelentkezése, intézményben tartózkodása)? S ha csökken, hol, miért csökken? Vajon a csökkenés eredményezi-e a felsőoktatás szűkítését vagy fordítva. a felsőoktatás szűkítése okoz csökkenést? S mindez hová vezet?

Ezekkel a kérdésekkel nem először foglalkozunk. A felsőoktatás szűkülése vagy bővülése és annak várható társadalmi hatásai mintegy három évtizede merültek föl először (Kozma, 1983); akkor, amikor a középfokú oktatás expanziója megindult. Az akkori előrejelzések beválását – előre vetítését, illetve módosítását – azóta többször megkíséreltük (lásd többek között e könyv 2., valamint jelen 3. fejezetében). Így a kép, amelyet erről a társadalmi és intézményi mozgásról – a felsőoktatás expanziójáról – alkothatunk, mind megbízhatóbb. S hogy még megalapozottabb lehessen, reflektálva korábbi megállapításainkra ismét megvizsgáljuk az expanzió aktuális állását.

Adatok

A hallgatók száma. 1990–2005 között a felsőoktatásban tanulók száma, illetve a korcsoporton belüli arányuk radikálisan, négyszeresére emelkedett. A növekedés, bár eltérő időben, de mindenhol tapasztalható Európában. Különösen az EU új tagállamaiban volt gyors a folyamat, ahol a korábbi tervutasításos rendszer irányította felsőoktatás a lakossági igényeket kevéssé vette figyelembe, és miután rendszer nyitottabbá vált, a hallgatók száma, mint említettük, látványos növekedésnek indult. A 2000-es évek közepére azonban a felsőoktatás telítődni látszik: az elmúlt kilenc év alatt (2004–2013) a felsőoktatási hallgatók száma 24 %-kal (több mint 100 ezer fővel) csökkent. Ez nem egyformán érintette a különböző képzéseket: a csökkenés elsősorban a nem nappali képzésben tapasztalható. A nappali képzésben tanulók létszáma egyelőre stagnál, és csak az elmúlt két évben (2012 –2014) csökkent némileg (*1. ábra*).

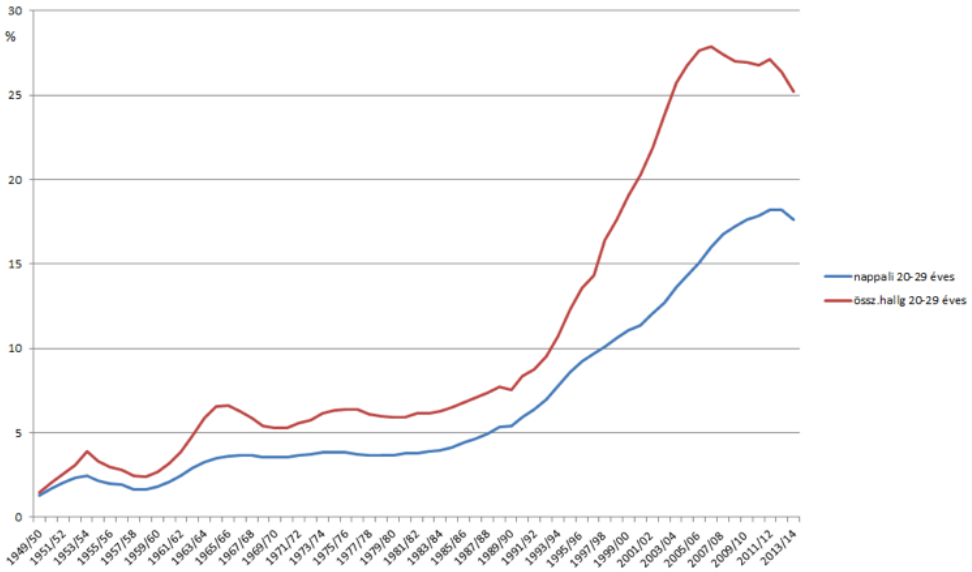
1. ábra. A hallgatók számának változása a felsőoktatásban, 1949–50–2013–14.



Adatok forrása: Statisztikai tájékoztató – felsőoktatás 2005–06, Statisztikai tájékoztató – Oktatási évkönyv 2011–2012, KSH Statisztikai évkönyvek és http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html

Vajon a csökkenésnek csakugyan demográfiai okai vannak? A *2. ábrán* a 20–29 éves korcsoporthoz viszonyítottuk a hallgatókat, mivel közel 80%-uk ebből a korcsoportból kerül ki. Az ábrából látszik, hogy a 20–29 éves korcsoporthoz viszonyítva az összes munkarendben tanulók aránya erőteljesen csökkent az elmúlt kilenc évben, de a nappali képzésen részvevőké nem, sőt még enyhe növekedés is tapasztalható. Ez a növekedés az ő körükben tovább tartott: egészen az 2012–13-as tanévig.

2. ábra. A felsőoktatásban tanulók aránya a 20–29 éves korcsoportban 1949–2013, %



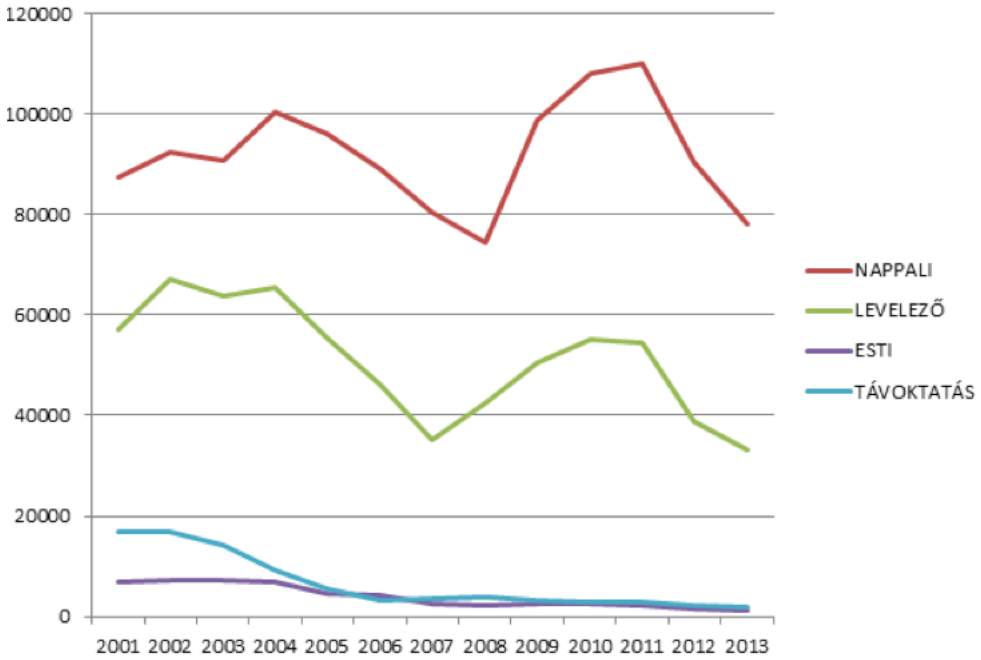
A jelentkezők száma. Az elmúlt tizenhárom év (2000–2013) jelentkezési számait megvizsgálva, jól látszik a hektikus hullámzás, melynek két mélypontja a 2007–8 és 2013–14 (*3. ábra*). Ezt sem lehet demográfiai okokkal magyarázni, sokkal inkább oktatáspolitikai döntések következménye. A 2000-es évek közepén egy újabb felsőoktatási törvény (2005. évi CXX19. törvény), a „bolognai rendszer" bevezetése, a tandíj bevezetésének lehetősége sokakat más irányba terelhetett. De jelentős szerepet játszott a középiskolai nyelvi előkészítő évfolyamok 2004-es bevezetése, ami szintén csökkenthette az adott korcsoporton belül a felsőoktatásba jelentkezők számát 2008-ban (Híves–Imre, 2010).

> Az elmúlt két évben a jelentkezők számának nagy arányú csökkenését nem lehet demográfiai okokkal magyarázni. Míg a 19 évesek csupán 9%-al lettek kevesebben két év alatt, addig a jelentkezők száma közel harmadával (32,4%) 55 ezer fővel csökkent. (www.felvi.hu) Azonban figyelembe kell venni azt is, hogy előzőleg kiugróan magas volt a jelentkezők száma (magasabb volt a „bázis"); ami magyarázható azzal, hogy akkor végeztek az öt évvel korábban bevezetett nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók. A csökkenés azonban így is jelentős, okait mélyebben kellene elemezni. Bizonyosan közrejátszik a gazdasági helyzet – mind a lakosság, mind az intézmények anyagi lehetőségei szűkültek –, az oktatáspolitikai döntések, a jelentős számú elvándorlás, Feltehetőleg többen választják a rövidebb okj-s képzést (bár erre nincsenek adataink), a hosszabb és anyagilag nehezebben vállalható egyetemi és főiskolai tanulmányok helyett. (A Bologna-folyamatban kialakított hat-hét szemeszteres alapképzése többek közt az ilyen problémákra is igyekezett választ kínálni, vö: Kozma–Rébay, 2008).

A *3. ábrá*ról az is leolvasható, hogy a felsőoktatáson belül a esti és a távoktatás megszűnőben van. Ez a folyamat a 2000-es évek közepétől gyorsuló ütemben tart. Esti tagozatra 2003–2004-ben még 5300-an jelentkeztek, 2013-ban már csak 659-en. Még

inkább visszaszorult a távoktatás: 2002-ben 12 ezren jelentkeztek, ami 2013-ra 836 főre csökkent. A levelező tagozatra jelentkezők száma is jelentősen csökkent: arányuk az összes jelentkező között 35%-ról 23%-ra esett. Valószínűsíthető, hogy ezekből a nem nappali képzési formákból vont el hallgatókat a középiskolákban folytatott, nem felsőoktatáshoz tartozó szakképzés, hiszen ezek anyagilag könnyebben vállalhatók és helyben vannak. Tíz év alatt két és félszeresére nőtt az ott tanulók száma (8,8 ezerről 20,6 ezerre). Bár csökken a nappali tagozatra jelentkezők száma is, azonban a felsőoktatásba bejutni kívánók egyre nagyobb arányban ezt a képzési formát választják: 55%-ról 76%-ra emelkedett tíz év alatt az arányuk. A részidős felsőoktatás visszaesésének, majd újbóli növekedésének van néhány további fontos oka: pl. a kétszintű képzés bevezetése, ami átalakította a részidős továbbtanulási stratégiákat (lásd erről: Polónyi, (2012; (2013). A jelenlegi csökkenésnek pedig nyilvánvaló oka az emelt szintű érettségi bejutási követelményként való előírása.

3. ábra. A felsőoktatásba jelentkezők száma, 2001–2013

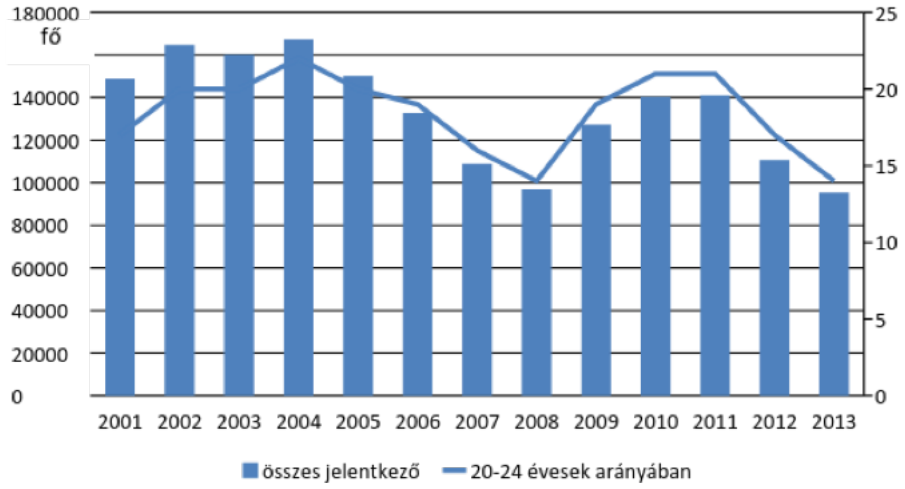


Adatok forrása: http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php

Továbbtanulási igények. A továbbtanulási igényeket nem jellemezhetjük pusztán a jelentkezők számával: a jelentkezők száma demográfia függő (ha esetünkben ez nem mutatható is ki). A továbbtanulás iránti (társadalmi) igények megfelelőbb mutatója ezért a jelentkezők aránya a megfelelő korcsoportban. A felsőoktatásba jelentkezők

számát viszonyítva a 20–24 éves korcsoporthoz látható, hogy az elmúlt tizenhárom évben (2001–2013) tendenciaszerűen nem csökkent a jelentkezési arány (*4. ábra*), hanem 14–23% között ingadozott. A két mélypont a 2008-as és a 2013-as év. Az oszlop- és vonaldiagram egymáshoz simulása és az arányszám hullámzása azt mutatja, hogy elsősorban nem demográfiai okokra vezethető vissza a felsőoktatásba jelentkezők számának csökkenése. A hallgatóknak a 20–29 éves korcsoporthoz viszonyított aránya nem ingadozott ennyire, és a visszaesés is csak minimális: 28-ról 26 %-ra az összes munkarendet tekintve; a nappali hallgatók között pedig gyakorlatilag nincs csökkenés. A 2000-es évek közepén még emelkedett is az arányuk, és az évtized második felében is csak stagnált.

4. ábra. A felsőoktatásba jelentkezők száma és arányuk a 20–24 éves népességhez viszonyítva, 2001–2013.



Jelentkezési hajlandóság. Mit csinálnak az érettségizett fiatalok? Miért jelentkeznek kevesebben a felsőoktatásba? Az érettségizők aránya a 19 éves korosztályban változatlanul 70% körül mozog – bár a létszámuk csökkent demográfiai okokból, kissé emelkedő tendenciával. Ráadásul az elmúlt tizenhárom évben (2001–2013) az arányok eltolódtak a gimnáziumban érettségizettek felé, ami jobb esélyt biztosít a felsőoktatásba jutáshoz.

Még érdekesebb megvizsgálni a felsőoktatásba felvetteket és a jelentkezőket az érettségizők és a 19 évesek arányában. A felsőoktatásba felvettek száma radikálisan csökkent mind az érettségizőkhöz, mint a 19 évesekhez viszonyítva. Ez a jelenség különösen az elmúlt néhány évben gyorsult fel. A felsőoktatásba jelentkezők aránya is csökkent. Míg a 2000-es évek elején 100 érettségizőből még 140–150-en jelentkeztek felsőoktatásba, addig tavaly (2013) csak 83-an. A felsőoktatásba jelentkezők arányának csökkenése felkelti a gyanút, hogy nem csak a létszámok csökkennek, hanem a továbbtanulási igények is. De vajon valóban az igények csökkennek – vagy éppen a továbbtanulási lehetőségek szűkültek?

Ez utóbbit valószínűsítik a következők.

- Korábban sokan második (harmadik) diplomát akartak szerezni, sokszor a nem nappali képzésben, napjainkban pedig radikálisan csökken a nem nappali képzésre jelentkezők száma.

- Alapvetően befolyásolhatja ezt az adatot a hallgatók finanszírozása. Jelenleg (2013/2014) tizenkét félévet finanszíroz az állam; korábban nem volt ilyen limit. Valószínűsíthető, hogy sok hallgató nem vállalkozik további diploma elérésére, mert csak önköltségesen tudná megszerezni. Elmennek külföldre dolgozni? Ez utóbbit állítólag mind többen választják − bár megbízható és reprezentatív adataink erre vonatkozólag még (2014) nincsenek. Más lehetséges válasz, hogy − mint föntebb említettük − a rövidebb OKJ-s képzéseket választják. Felsőfokú szakképzésben tanult középfokú iskolában (főleg szakközépiskolában − ők nem tartoznak a felsőoktatáshoz): 2012-ben 20573, 2010-ban 20580, 2008-ban 16646, 2004-ben 14492, 2002-ben 8893 fő.

- Esetleg külföldön tanulnak. Egyes statisztikák szerint „robbanásszerűen" nő a külföldön tanulók száma (HVG, 2013.12.6) − de ez ma még elenyésző az itthon tanulókhoz képest. Az *Education at a Glance* szerint 2003 és 2011 között 2−3 ezerrel nőtt a külföldön tanuló magyar diákok száma. Mind az *Education at a Glance 2013*, mind a *Global Education Digest 2012* szerint 8−10 ezer magyar hallgató tanult külföldön 2010, 2011-ben. (Az adatokra Polónyi, István hívta fel a figyelmet.)

- Alapvetően befolyásolhatja a felsőoktatásba való bejutást a folyamatosan emelkedő ponthatár.

Kilátások

A vizsgált statisztikai adatokból az látszik, hogy az elmúlt években a felsőoktatásban való részvétel stagnált, illetve erőteljesen hullámzott – de ennek elsősorban nem demográfiai, hanem oktatáspolitikai okai voltak. A következő évtizedben (2013–2023 között) 24%-kal csökken a 20–24 éves korcsoport létszáma. A gazdasági helyzettől és az oktatáspolitikától függ, hogy ez a csökkenő létszámú népesség milyen számban és milyen arányban fog rész venni a felsőoktatásban. Úgy véljük, a jelenlegi megtorpanás mögött nem a továbbtanulási igények csökkenése van, hanem inkább szunnyadó igények, amelyek egy bátorító oktatáspolitikai környezetben ismét fölerősödnek. A felsőoktatás expanziójának folytatódását a 2010-es évek vége felé várjuk. De vannak-e egy újabb felsőoktatási expanziónak tartalékai?

Nem szokványos hallgatók. A felsőoktatási expanzió egyik esélye: a lemaradó társadalmi csoportok mind nagyobb arányú bevonása a felsőoktatásba. Nincsenek rep-

rezentatív adataink annak kiderítésére, hogy különböző társadalmi csoportokban milyen és mekkora a hajlandóság a középfok utáni továbbtanulásra. Egyes mélyfúrásszerűen végzett felsőoktatási kutatásokból (Forray–Kozma, 2009, Engler, 2013, Tőzsér, 2013) azonban – értelemszerűen – arra következtethetünk, hogy a középfok utáni tanulásnak különböző társadalmi csoportokban különböző motívumai vannak. Egyes társadalmi csoportokban továbbra is az ún. „középosztályosodás" a legerősebb hajtóerő, amely a középfok utáni tanulást (felnőttoktatás, élethosszig tanulás stb.) a társadalmi emelkedéssel, érvényesüléssel köti össze. Más társadalmi csoportokban – s éppen azokban, amelyekből az ún. „nem szokványos" hallgatóság érkezhet, a kézzel fogható munkapiaci előnyök, a munkapiacon realizálható jövedelem, a gyorsabb és/vagy előnyösebb elhelyezkedés, a minél hamarabbi belépés a munka világába lehet az uralkodó hajtóerő.

A nem szokványos hallgatók megjelenése volt a nyugat-európai felsőoktatási robbanás egyik magyarázata az 1960–70-es évtized fordulóján. A nem szokványos hallgatók közé sok mindenkit soroltak, és sorolhatunk mi is. Főleg azokat a csoportokat, amelyeknek még nem volt felsőoktatási hagyományuk. Nyugat-Európában ilyenek voltak például a nők, a különböző kisebbségek, nem utolsó sorban a sajátos nevelési igényűek. Ilyenek voltak azonban azok a korcsoportok is, amelyek hagyományosan már nem jártak a felsőoktatásba, életkoruknál és/vagy előképzettségüknél fogva. Az idősebb korcsoportok megnyerése volt a nyugat-európai (első) felsőoktatási robbanás egyik hajtóereje. A volt gyarmattartó országokban pedig az egykori gyarmatok fölszabadult lakosai, akik egykori gyarmatosítóik felsőoktatásában is megjelentek (pl. Hollandia felsőoktatási expanziójánál).

Nálunk a felsőoktatás újabb expanziójának tartaléka elsősorban a cigányság. Rájuk, a roma, cigány népességre ugyan hagyományosan úgy szokás gondolni, mint a szociálpolitika problémájára (és csak ennek függvényében az oktatáspolitikára). Ennek oka részben egy politikai tradíció, részben pedig e népesség sokszínűsége, nemzetközi viszonylatban is. A hazai cigány népesség azonban nem azonos az angliai, ír vagy svédországi vándorlókkal (traveller). Itthon ez a népcsoport számos más országban élő rokonaitól eltérően nemzeti (etnikai) kisebbségnek számít, és az is. Eltérő kormányzati politikák tekinthetik ugyan főként szegénységi problémaként őket (ez is igaz), az újabb kutatások (Forray, 2013) egyre inkább iskolázottsági helyzetük elmaradottságát emelik ki. Növekvő arányuk miatt a hazai felsőoktatásnak mindenképp velük kellene elsősorban számolni. megnyerésük nem csak az expanzió miatt fontos – társadalompolitikai értelemben is az.

A nem szokványos hallgatók sajátos, új csoportja a hazai felsőoktatásban a külföldi hallgatók tábora. Régóta jelen vannak a felsőoktatásban, 1989–90 előtt főként mint külpolitikai szereplők (a megsegíteni kívánt szocialista országokból, illetve a szovjet érdekszférába tartozó területekről érkeztek); 1989–90 után, az EU-csatlakozás előtt inkább a határon túli magyarok közül. Az EU-csatlakozás alapvetően megváltoztatta a helyzetet. Míg itthonról sokan (egyre többen?) jelentkeznek külföldi felsőoktatásba, addig a hazai felsőoktatásnak is erőteljesen számolnia kell olyanokkal, akik Magyarországon kívánnák végezni tanulmányaikat, de legalább is azok egy részét.

Intézményi átalakulás. A nem szokványos hallgatók föltűnése a hazai felsőoktatásban ki fogja kényszeríteni a hagyományos felsőoktatás belső megújulását. Korábban többször megírtuk már, hogy a felsőoktatás egyre inkább illeszkedik az ország oktatási rendszeréhez, és ez tevékenységeiben, módszereiben és szemléletében is igaz. Az oktatás megújuló módszereit valójában nem a menedzserizmus kényszeríti ki, hanem a megváltozott hallgatóság (amint ez számos más szolgáltatónál is igaz). A felsőoktatási expanzió újabb szakasza szinte törvényszerűen kell (és talán fog is) együtt járni a felsőoktatásban folyó tevékenységek átalakulásával és megújulásával.

Területi egyenlőtlenségek. A felsőfokú továbbtanulási igények és realizálásuk területi szerkezetét vizsgálva olyan társadalmi eredetű egyenlőtlenségek mutatkoznak, amelyek egyaránt összefüggésbe hozhatók az adott térségek gazdasági fejlettségével és a felsőoktatás területi szerkezetével (Forray–Kozma, 1999).Várható és kívánatos, hogy az igen jelentős (háromszoros, 7–23 %) területi egyenlőtlenség mérséklődjék. Ennek több eszköze is van – az oktatáspolitika számára a leginkább hozzáférhető felsőoktatás hálózatának átalakítása.

A felsőoktatás jellegénél fogva centralizált, központokhoz kötött, székhelye valamelyik nagyváros, s az elmúlt években a felsőoktatás központosítása – mind nemzetközi, mind kormányzati, mind pedig intézményi szinten – még inkább előrehaladt (Kozma, 2010). Egyre inkább a nagy egyetemek uralják a hazai felsőoktatás hálózatát, és köztük is erőteljes hierarchizálódás ment végbe. Abban a versengésben, amely a hallgatói létszámok növeléséért indult, ez a hierarchizálódás még tovább növekedett; s ebben erőteljesen közreműködtek a felsőoktatás különböző érdekcsoportjai is. Ahhoz, hogy a felsőoktatási csökkenés – amelynek adatait az imént bemutattuk – megálljon, a felsőoktatásnak ezt a hierarchizálódását érdemes mérsékelni. Ennek eszköze – mint azt már számos vonatkozó tanulmányból ismerjük – a hálózat egyfajta terítése. Közelebb vinni az emberekhez – esetünkben a potenciális vagy éppen az aktuális (jelentkezésre fölkészülő) hallgatókhoz – a felsőoktatás kínálatát: ez az eszköz már nemzetközileg is eredményesnek bizonyult. Ami nem a felsőoktatási központok visszaszorítását, leépítését jelenti – pl. racionalizálásukra hivatkozva –, sokkal inkább kis intézmények egész hálózatának mintegy alájuk építését. E kis intézmények mintegy „rájuk hordhatják" a hallgatóságot, amelynek nem kell azonnal elszakadnia saját térségétől, elég a későbbi tanulmányok során jelentkezni és fölvételt nyerni az egyetemi központokba (mondjuk, magiszteri vagy másoddiplomás képzésekre).

A felsőoktatás hálózatának ilyen „terítése" egybecseng a térségközpontok vezetőinek törekvéseivel, a mostanában sokat és kedvvel emlegetett „tanuló város", „tanuló közösség", vagy akár egy tágan értelmezett vidékfejlesztés elképzeléseivel (erről részletesebben is szólunk könyvünk 4. fejezetében). Ami azt is jelenti, hogy további helyi források is megmozgathatók; föltéve persze, hogy egy-egy nagy, egyetemi központ az ilyen „partikuláit" kellő gonddal, távlatosan és bátorítóan kezeli. Úgy mint ún. harmadik misszióját, annak egy kiemelkedő módját. Bár a gondolat az elit egyetemi elzárkózásoktól ma még meglehetősen idegen, a regionális és térségi fejlesztőktől távolról sem az. Kiépítése, megvalósítása egy-egy régió egészét is megemelheti (s most nem beszélünk itt eredeti szerepéről, a felsőoktatás korszerű kiterjesztéséről).

Oktatási központok. Egy mainál jobban „terített" felsőoktatási hálózat tovább visz bennünket azokhoz az „oktatási központokhoz", amelyek a hálózat végpontjait jelenthetik. Ezek aligha lesznek a mai, tradicionális értelemben vett felsőoktatási intézmények. Hiszen a térségnek, amelyben, amelynek számára és közreműködésével megszerveződnek, nem elég felsőoktatást nyújtaniuk. Mint az „újszülött egyetemekkel"' kapcsolatos kutatásaink is mutatták (Kozma–Pataki, 2011), ezek a központok egyszerre sokféle szolgáltatást kell nyújtsanak, hisz életképesek csak így maradhatnak. E sokféle szolgáltatás közül persze – mind szervezettségében, mind színvonalában – az felsőoktatási alapképzések ki kell emelkedjenek; másképp nem vezetik el a felsőoktatási központokba azokat, akik erre törekszenek. E (felső)oktatási központok előképeivel már találkoztunk az 1970-es évek komprehenzív középiskolái, valamint regionális főiskolái, politechnikumai, illetve az amerikai népi főiskolák (*community college*) formájában. Hazai előzményeinek tekinthetők azok a „művelődési városközpontok", amelyeket tervezőik egy-egy térség kis- és középvárosának földrajzi központjába képzeltek el (Forray–Kozma, 2011). Ilyen centrumok játszhatnak meghatározó szerepet a már említett „tanuló városok" és a bennük folyó „közösségi tanulás" kialakulásában.

Az expanzió vége?

Mint eddig mindig, ma (2014) is úgy látjuk, hogy az oktatás – s benne a felsőoktatás – expanziója folytatódik, még ha törések, megtorpanások és pillanatnyi visszafordulások is tapasztalhatók benne. Az elmúlt mintegy kétszáz év statisztikái egyértelműen erre engednek következtetni (Shofer–Meyer, 2005) Csakhogy az expanzió nem mindenki számára jelenti ugyanazt. Aki a hallgatói létszámok folyamatos emelkedésére gondol, az érvelhet úgy is, hogy a demográfiai csökkenés időszakában a hallgatói létszámok is előbb-utóbb csökkenni fognak. Még ha így van is, ez nem jelentheti a felsőoktatási kapacitások leépítését, a felsőoktatási programok szűkítését vagy a különféle-fajta elitista kísérleteket az ún. „tehetségek" kiválogatására. A „tehetségeket" ugyanis előbb föl kell fedezni, ki kell művelni – ami éppen hogy nem az elit oktatás, hanem a demokratizálás irányába mutat.

Minden megfontolás ellenére azonban adataink mintha egyfajta társadalmi elbizonytalanodást mutatnának a felsőoktatás iránt. Néhány év megtorpanása nem mérvadó ugyan; hasonló megtorpanásokat többször is tapasztaltunk már (lásd az expanzióról szóló írásainkat e könyv 2., illetve jelen 3. fejezetében). S ez jogossá teszi a kérdést: vajon hogyan folytatódik a felsőoktatási expanzió? A tradicionális intézményi struktúráknak talán kimerültek már a tartalékaik. Talán olyan intézményi struktúrák kellenek, amelyek újszerűen kapcsolódnak egy szélesebben értelemben vett, tágabb keretek között folyó „társadalmi tanuláshoz" (Wenger, 2000).

Hogy az expanzió optimista forgatókönyve – amelyet fejezetünk elején bemutattunk – mégsem vált valóra, annak néhány váratlan fordulat az oka (s az ilyenektől tartanak leginkább az előrejelzők). Közülük az egyik az olyan oktatáspolitika, amely a felsőoktatást a maga elkülönültségében kezelte, kezeli, nem ismerve föl és nem használva ki a felsőoktatás összefüggéseit a közoktatással, a szakoktatással és a felnőtt-

oktatással. Önmagában kezelve a felsőoktatást, egy szűkítő oktatáspolitika még akár jogosnak is mondható, mert ha kevesebb a jelentkező, nyilván lehet is, kell is szűkíteni az egyetemeket. Az így értelmezett felsőoktatási politikának tudva-nem tudva a támogatói a felsőoktatás „akadémiai oligarchái", akik abban érdekeltek, és azon igyekeznek, hogy intézményeiket megtartsák a klasszikus egyetemek keretei között, és ne hagyják keveredni tisztázatlan hátterű, minőségű és közönségű „középfok utáni" képzésekkel.

Az expanzió optimista forgatókönyve – tehát az, hogy a felsőoktatásba járók aránya folyamatosan növekedhet akkor is, ha a hallgatói létszám csökkenésbe fordul – azért sem válik be, mert az Európai Unióhoz való csatlakozás következtében – részben bizonyára annak eredményeképp is – a felsőoktatási intézmények elbürokratizálódtak. Akár az „egyetemvállalatot" nézzük, akár azt a vezetői ideológiát, amelyet főként angol mintára „menedzserizmusnak" neveztünk, azt látjuk, hogy a felsőoktatás hivatali irányítói erőteljesen próbálják az intézményi politizálást kisajátítani. Ebben korszerű tendenciákra hivatkozhatnak (hatékonyság, minőség, versenyképesség), és korszerűnek tűnő eszközöket vethetnek be (pl. az egyetemi rangsorokat, az oktatók teljesítményalapú és/vagy hallgatói értékelését, az ösztönző bérrendszert a közalkalmazotti illetményrendszer helyett és így tovább). Ennek a folyamatnak egy újabb állomása a kutatási eredményekért folytatott verseny: hogy tehát kié a tudományos eredmény (a finanszírozóé, a létrehozóé vagy a terjesztőé), aminek egyik eszköze az ún. repozitórium. A repozitórium esete azért is különleges, mert újabb példája egy önmaga ellen fordított oktatáspolitikai jelszónak. Annak, hogyan is válik az internet korában a szabad hozzáférés jogos követelménye a korlátozott hozzáférés ideológiájává.

Végül egy optimista expanziós forgatókönyv már csak azért sem valósulhatott meg, mert Magyarország körül is kinyílt a világ. Azok az előrejelzések, amelyeket még a Kádár-rendszer idején alapoztunk meg az oktatáspolitikában és az oktatásügyben, azt föltételezték, hogy húsz-harminc éves tendenciák egy zárt keretben – nevezetesen Magyarország akkori elszigeteltségében – fognak megvalósulni. Nem ez történt. A rendszerváltozás meghozta az ország visszatérését Európába, még ha (láttuk) jajjalbajjal is. A világ kinyílt körülöttünk. S emiatt mind az expanziós előrejelzéseink, mind felsőoktatási érdekküzdelmeink új dimenziót kaptak. Ha valami adhat okot optimizmusra a felsőoktatás politikájában és kutatásában, akkor ez bizonyára az.

4 Kié a tudás?

Az Ubuntu *nyílt forráskódú, ingyenes hozzáférésű számítógépes operációs rendszer (ilyen az android, amely a legtöbb okostelefonunkat működteti; de nem ilyen például a Windows, amely viszont általában a számítógépeinken fut). Ez két dolgot jelent. Egyrészt: az Ubuntu közösségi termék – vagyis a programozók társadalmi munkában hozzák létre, frissítik és fejlesztik. Másrészt: az Ubuntu kihívás azok a multinacionális vállalkozásokkal szemben, amelyek az infokommunikációból azáltal termelnek profitot, hogy ők és csak ők fejleszthetik tovább a termékeiket.*

Az Ubuntu *egyúttal életérzés, életszemlélet és életfölfogás is, amely az egyént csak közösségével együtt tudja csak elképzelni. Az Ubuntu mint a természeten alapuló, abban gyökerező szemlélet nagyon közel áll ahhoz, amit az ökológia és rá hivatkozva a környezetvédők képviselnek.*

Az Ubuntu *a „kié a tudás" példája. És esettanulmány arról is, hogyan jutunk hozzá a tudáshoz, és hogyan tudjuk vagy nem tudjuk hasznosítani.*

Ubuntu – *a közösségi tanulás esete*

Robin Hood és a hackerek

Minden mozgalomnak megvan a maga története, s az Ubuntu fejlesztése kétségtelenül mozgalom. A történetnek íve van, az eseményekhez értékek és értékelések társulnak, a történések egy jövőbeli cél felé utalnak, és akik mozgatják őket, azok hősök vagy áldozatok. Ilyenek – hősök is, áldozatok is egyszerre – a *hackerek.* Hogy kik ők, azt például a WikiLeaks-aktákból tudhatjuk (Leigh–Harding, 2011): föltörik a bizalmas honlapokat, szétkürtölik a világba az üzleti és diplomáciai titkokat, és így tovább.

Ma azonban már nem egészen lehetünk biztosak abban, mit is csinál egy hacker, és miért. Ha a privát bankunkat töri föl, hogy elhalássza a kártyánkról a pénzt, az bizony nem szép dolog, sőt. Ha azonban a diplomácia titkait szellőzteti meg, hát akkor... Ha támadásba lendül valamely ország informatikai rendszere ellen (állítólag az oroszok tették Észtország ellen 2007-ben, amikor az eltávolította egykori hősi emlékművüket), az fölér egy katonai támadással. Ha azonban a hacker épp azon dolgozik, hogy ellenálljon ennek, az akár hazafias tett is lehet. (Lásd pl. Cserháti, 2011)

> Robin Hood nem véletlenül vált mesefigurává (Baldwin, 2011); sokak vágyát fejezte ki egykor, akárcsak nálunk a betyárok. A jó és rossz keskeny mezsgyéjén egyensúlyozó hackereket ugyanaz köti össze, ami ezeket a mesefigurákat: eszközeik, fegyvereik fölényes ismerete és önhatalmú használata. Míg a külvilág bűnözőknek tartja őket, ők sokszor inkább szabadságharcosoknak definiálják magukat.

A harc, amelyet vívnak, csakugyan a szabadságért folyik, a szoftverek szabadságáért. Richard Stallmann, az első „hacker", egyben tudós és sikeres kutató (régiesen tehát „nemes", akár csak Robin Hood), meg is fogalmazta, hogy arra törekszik: visszavegye, ami az övé. A vagyon ebben a történetben a szabad szoftver volt, amelyet 1970–80 fordulóján még közösségben fejlesztettek, s amelyet az új számítógépek a saját operációs rendszereikkel „kisajátítottak" (Torma, 2008). A szoftverfejlesztők vállalati formát öltöttek, alkalmazták az egykori hackereket, jól megfizették őket, szoftvereiket azonban, amelyeket korábban tudásvágyból, kutatási célokkal fejlesztettek ki, fizetőssé tették, s ezzel hatalmas vagyont szereztek. A fő gonosz ebben a Robin Hood-i történetben természetesen Bill Gates, aki kiépítette a Microsoft birodalmát, mára függőségbe hajtva a világ számítógépeseinek túlnyomó részt (Kelet-Európát, ahol 1990 után jelent csak meg, különösen is, vö. Blahota, 2012). Stallmann és társai – s mind többen lettek, akár a szabadcsapatok – ezért fejlesztették ki a nyílt forráskódú szoftvereket, hogy azokon bárki bármikor javíthasson. S ha valaki egy fejlesztést kisajátít és fizetőssé tesz, nyílt forráskódot zárttá teszi, azt szabotálják, egyben bukásra ítélve a vállalkozását (Raymond 2004). Szabadságharcuk másik hőséül Linus Torvalds kínálkozott, a finnországi svéd egyetemista, aki kifejlesztette a Linuxot, a nyílt forráskódú operációs rendszert (Hasan, 2002).

Ez a harc – vagy békésebben szólva versenyfutás – nyílt és zárt forráskódú operációs rendszerek között mindaddig rejtve maradt a mit sem sejtő fölhasználó előtt, amíg csak a szerverek sejtelmes világában folyt, ahová közönséges halandó amúgy sem teszi be a lábát. (Sokáig én sem értettem, hogyan lehet a számítógépen dolgozni, ha nincs előttünk valamifajta monitor.) A Microsoft a fölhasználók egyre növekvő táborában tarolt, miközben Linux alapon folyt és folyik ma is a nagyüzemi programozás túlnyomó része. A szabadságharc, amelyet Stallmann hirdetett Bill Gates ellen, mindaddig a hackerek magánügyének látszott, amíg egyik csapat nem tette be a lábát a másik vadászterületére. Itt kínálkozott fegyvertársnak a hackerek új nemzedéke, élén Mark Shuttleworth-tel (Torma, 2008; Shuttleworth, 2011).

Mark Shuttleworth jómódú dél-afrikai vállalkozó – mellesleg egyike az első űrutazóknak is – aki jómódját ugyancsak szoftver-fejlesztésből szerezte, s aki nekivágott, hogy a fölhasználók piacából is kihasítson egy darabot. Nyílt forráskódú operációs rendszert keresett, hogy arra versenyképes fölhasználói alkalmazásokat fejlesszen ki. Így talált rá a Linuxra, amelyre ráépítette azt a fölhasználó rendszert, amelyet Ubuntu néven ismer a világ. A történet hosszan kanyarog tovább. Hogyan csalta a várába a szép királykisasszonyt – nem hogy elrabolja, hanem hogy feleségül vegye... Azaz hogyan kísérleteztek az új fölhasználói alkalmazások egybeépítésével, újabb és újabb változatokkal Shuttledworth és a Canonical Inc. – a cég, amely erre a fejlesztésre szerveződött.

A történetnek ez a fejezete – amely szinte a mába nyúlik – talán már kevésbé érdekes, akárcsak a Robin Hood vélt és valóságos tetteiről szóló feljegyzések. Egy dolog érdekes belőle még. az elnevezések. Az Ubuntu nevű szofvercsomag első verzióját ugyanis, mivel még nyers és jórészt kipróbálatlan volt, *Warty Warthog*-nak nevezték el (rücskös varacskosdisznó), a másodikat, amely már jobban sikerült, *Hoary Hedgehog*-nak, vagyis deres sündisznónak. Az a verzió, amelyek segítségével ezeket a sorokat eredetileg írtam (Ubuntu 10.11), az *Ocelot* (párducmacska) névre hallgat.

A varacskos disznótól a fönntartható fejlődésig

> Az Ubuntu első változata állítólag úgy kapta nevét, hogy a fejlesztők fölhívták Mark Shuttleworth-öt, aki Dél-Afrikából épp Ausztráliába utazott. Elújságolták neki, hogy sikerült összehozni egy rendszert, de hozzátették, hogy még csak kevéssé felhasználóbarát. „Legyen hát a neve varacskos disznó", vágta rá Shuttleworth (állítólag). Így történt-e, nem-e, nem tudjuk, mert ezek a legendák jó ideig csak közszájon forogtak a hackerek között, míg valamelyikük aztán le nem írta (Torma 2008).

A varacskos disznó csakúgy, mint a többi névadó, védett állatfaj, ha nem védenék, már kihalt volna. Az, hogy az Ubuntu új meg új verziói nevet kapnak a sorozatszámok mellett, önmagában még nem újdonság. (Az Android operációs rendszer változatai, amelyek az okostelefonokon és táblagépeken futnak, édességek neveit kapták.) Az újdonság benne az, hogy ki vagy kik után nevezték el őket. Ez a környezetvédő beállítódás – amely következetes, hiszen már több mint tíz verzió óta tart – az első dolog, amin eltöprenghetünk.

> Annál is inkább, mert Linus Torvalds totyogó pápaszemes pingvinje, Tux ugyancsak védett állat. Igaz, őt Torvalds nem élőben találta meg, hanem az interneten, de mindjárt költött is hozzá egy mesét arról, hogyan harapta meg őt egy vérengző pingvin, s hogyan ragasztotta rá a „pingvinitisz"-t – azaz a pingvinek elszánt szeretetét. Furcsa mód mindez Asztráliában történt – ahová Shuttleworth is épp elhajózott –, ami nyilván nem véletlen. S ha hozzászokhatunk is a hackerek játékos kedvéhez, amivel játszani szoktak, az megfontolt választás eredménye. Ez esetben a környezetvédelem. (Lásd erről: Shuttleworth, 2012b).

Dél-Afrika és Ausztrália meglehetősen kiesik a mi kelet-közép-európai földrajzunkból; s a környezetvédelem sem túl erős nálunk (de legalább is nem agresszív) a Kárpát-medencében. Így talán arra sem vagyunk érzékenyek, amire ezek az emberek látnivalóan igen: hogy a szoftverfejlesztők nyílt forráskódokat használjanak, s hogy a környezetvédők vigyázzanak a bennünket körülvevő állatokra. (Mintha Robin Hood a sherwoodi erdő állatállományát féltené.)

Mindezt igazán az Ubuntu elnevezés teszi világossá, amelyről első hallásra is sejtjük – még amikor mit sem tudunk felőle –, hogy túlmutat önmagán. Első hallásra persze csak annyit, hogy valami afrikairól van szó, valamiről, ami mintha Afrikában volna, onnan érkezne hozzánk (Dél-Afrikából, mondjuk, mint Mark Shuttleworth és a Canonical Vállalat). Hogy aztán meghökkenve hallgassuk Nelson Mandela magyarázatát: az Ubuntu egy életérzés, egy életvilág. Egy hit, amely megmozgatta a dél-afrikaiakat, és holnapra megmozgathatja egész Afrikát.

> Egy magányos ember vándorolt a sivatagban, meséli Mandela azon a fölvételen, amely a népszerű videomegosztón hallható. Magára hagyottan, társait elvesztve, ételét-italát teljesen elfogyasztva. A kimerülés határán tántorgott, egyenesen bele a halál szakadékába. Vagy csak majdnem: mert ereje végén megpillantott egy falut. S a lakók elébe siettek. Fölsegítették, ételt-italt adtak neki, lefektették, és vigyáztak az álmára. A közösség ölelte körül. „Hát ez az Ubuntu" fejezi be az interjút Mandela.

Nekünk, európaiaknak ebből azért annyira nem világos, hogy mi is az Ubuntu – inkább életérzés, inkább világszemlélet, inkább talán vallás? Vagy mindhárom egyszerre (gyanítjuk leginkább). „Én benned, Te bennem", próbálja újra magyarázni Mandela azt, amit leginkább az egyén és a közösség viszonyával jellemezhetnénk, legalább is európai fogalmakkal. Hogy az egyén elvész a közösség nélkül, s hogy közösség sincs persze az egyének sokasága és összefogása híján.

Mindez nem volna több, mint egy a rokonszenves, bár kissé elvont vallásos világnézetek közül; egy animista hit, amely fűben-fában orvosságot lát, istenek haragját az égiháborúban. Egy törzsi vallásosság, amelyet hol *umuntu*nak neveznek, hol *botho*nak, *utu*nak vagy *uhuntu*-nak. Egy életfölfogás, amely a közösséget előbbre helyezi az egyénnél, az életet a gazdagságnál, a méltóságot a megaláztatásnál, a megbékélést a konfrontációnál és az együttműködést a versengésnél.

> Desmond Tutu szerint „az Ubuntu az emberi lét lényege. Az Ubuntu azt mondja, hogy mint emberi lény, nem élhetsz elszigeteltségben. Az Ubuntu a kölcsönös kapcsolatokról szól. Egyedül nem lehetsz ember; ha megvan benned az Ubuntu, akkor megismerszel a nagylelkűségedről. Túl gyakran gondolunk magunkra mint egymástól elszigetelt individuumokra, holott mindig kapcsolatban állunk, és minden, amit teszünk, végső soron az egész világra kihat. Ha jót teszel, az szétterjed az egész világon, jótetteid az egész emberiségnek szólnak..." (Ubuntu, 2011)

Desmond Tutut és Nelson Mandelát nem fölöslegesen idéztük. Az új Dél-Afrika szellemi és politikai vezetői az Ubuntuban – ebben az életigenlő életérzésben, ebben a közösségközpontú társadalomfilozófiában – találták meg azt az ideológiát, amely köré Afrika fölszabadításának sajátos gondolatrendszerét építették. Egy olyan filozófiát, amely az egyén és közösség viszonyának megjavításában nem csak az egyéni élet értelmét látja és láttatja, hanem a társadalmi szabadság forrását és Afrika fölemelkedésének sajátos, egyedi útját.

Ennek a sajátos, egyedi útnak az egyik állomása a kizsarolt és agyonhasznált afrikai élővilág megóvása és föltámasztása; olyasvalami, ami a nyugati típusú fejlődéssel szemben az egyetlen élhető alternatívát nyújtja (ahogyan az Ubuntu szószólói tartják). És nemcsak lelkészek, filozófusok, ideológusok, hanem el egészen a törzsi varázslókig. Afrika elkötelezettjei úgyszintén, nem utolsó sorban az elektronika és a csúcstechnológia táborából toborzódva.

> Tim Jackson nem az egyetlen köztük, de talán a legismertebb. Ő alapította a legelterjedtebb internetes aukciós házat, majd összeházasította annak német vetélytársával, végül mindezt eladta az afrikai Naspers vállalkozásnak. Tevékenységéért a 2007-es davosi gazdasági világcsúcson a jövőt formáló száz legfontosabb személyiség közé sorolták, a Business magazin körkérdésére beérkezett válaszok szerint pedig a második legjobb gazdasági kapcsolat a világon. Tim Jackson is ismeri persze az Ubuntu-t, amelyet mindenki ismer, aki Afrikával komolyan összeköti a sorsát. Szerinte az Ubuntu az a filozófia, amely úgy támogatja a gazdasági-társadalmi változásokat, hogy egyúttal óvja a környezetet, s ezzel fönntarthatóvá teszi a fejlődést (Jackson, 2009)

Így zárul be a kör, amely a varacskos disznóval, meg a párducmacskával kezdődik, az Ubuntuval folytatódik, és a fönntartható fejlődésbe torkollik. Nem véletlenek játékáról van szó, nem egyszerű ötletről. Nem tréfáról a mesebeli „vérengző pingvinről" amely ránk ragasztja a pingvinek elszánt szeretetét, a „pingvinitiszt". Sokkal többről: egy szabadságharcról, amelyet sokan vívnak – hackerektől környezetvédőkön át szellemi és politikai vezetőkig –, s amely Afrika példáján demonstrálná, hogy igenis van másik út. A multinacionális vállalatok, amelyek kisajátítják az internetet és kizsákmányolják a környezetünket – a védett állatok élővilágát (a védelemre szoruló emberről nem is beszélve) –, csak az egyik lehetőség. Csak az egyik alternatíva, amely tán a semmibe vezet. A másik alternatíva az a bizonyos „nyílt forráskód", amelyhez mindnyájan hozzáférünk, ha megtanulunk bánni vele. S ha ezt megtanuljuk, egyben kisebb-nagyobb mértékben az Ubuntu részeseivé válunk. Mégpedig nemcsak úgy, sodródva, egyénileg odatévedve. Hanem a hackerek, környezetvédők, tabudöntögetők egyre növekvő közösségének tagjaiként.

Az Ubuntu-közösség

Hackerek közössége. Az Ubuntu-közösség azoknak a programozóknak a közössége, akik elkötelezték magukat az Ubuntu fejlesztése iránt. Konferenciáik, kiadványaik, mindenekelőtt azonban az Ubuntu új változatainak kidolgozása és terjesztése köti össze őket – amellett, hogy folyamatosan kapcsolatban állnak egymással az interneten. Valódi közösség tehát, nemcsak virtuális; önkéntes közösség, nem a „fogyasztók" vagy a „fejlesztők" egy halmaza, amelyet szintén szokás – hányavetien és meggondolatlanul – „közösségnek" nevezni.

Az Ubuntu-közösség – tagjai rendszeresen találkoznak – nemcsak szavakban közösség, de tettekben és érzésekben is az. Találkozni az együtt gondolkodókkal, megmártózni a találkozások vizében, eszmét cserélni, ismerkedni, kapcsolati hálót és terveket szőni – olyan kellékei ezek a közösségépítésnek, amelyből kimaradva valódi közösséget nem is lehet átélni, megtapasztalni. Ez, valljuk meg, elég szokatlan. Az internet világában fejlesztőkkel és fölhasználókkal lehet találkozni, esetleg megrendelőkkel és finanszírozókkal, munkaadókkal és munkavállalókkal. A konferenciázás sokkal inkább az akadémiai közösségek természetrajzához tartozik, mintsem az internetezők természetrajzához.

Nem tudunk semmit, vagy csak igen keveset és felületeset tudunk ennek a közösségnek a tagjairól. Kitűnő és fontos kutatási terep lehetne, ha megtudhatnánk részleteket is arról, kik ők, milyen előképzettségük van, hogyan vélekednek a világ dolgairól és mindenekelőtt önmagukról. Csak benyomásaink vannak; például az, hogy aki programozással foglalkozik, rendszerint elkötelezettebb e közösség iránt, mint aki csupán gépeket és szoftvereket forgalmaz.

> „Szoftver nélkül" – regisztrálta a minap egy eladó a gépet, amelyet eladni vittem. „Nem, Ubuntu van rajta", figyelmeztettem. „Ja, igen", válaszolta meggyőződés nélkül. Mintha azt mondta volna, hogy szoftver az, amiért fizetni kell; a Windowsért 25–30 ezret, a Microsoft

Officért még akár több mint százezret is. Legalább is mindaddig, amíg a Windows a versenyfutásban rá nem kényszerült, hogy szoftvereit legalább is korlátozottan nyílttá tegye. Kompatibilissá azonban nem tette – akár csak az Apple sem.

Nem valószínű, hogy ez az „Ubuntu-közösség" osztozik abban az *Ubuntuban*, amelyről Desmond Tutu vagy Nelson Mandela beszél; vagy hogy egyáltalán érdekli, tud róla. Írásaikból és más megnyilvánulásaikból mégis jól kivehető az Ubuntu-közösség kultúrája: azok a meggyőződések, értékek, magatartások és minták, amelyek mentén ez a közösség – itthon és nemzetközileg is – megszerveződik.

- Aki Windows-t használ, aligha táplál bármiféle érzelmeket a Linuxos fölhasználók iránt; aki Ubuntut használ, az viszont elkötelezett az egyik és ellenséges a másik iránt. Hogy mennyire, azt nemcsak a blogbejegyzések mutatják, hanem főleg a Microsoft termékeket érő rendszeres virustámadások, amelyeket sokszor bonyolult és drága virusölőkkel lehet „irtani" és tűzfalakkal kell védekezni ellenük. Az Ubuntu-hoz nem kell virusölő és tűzfal. Egyszerű, kicsi, ingyenes és barátságos. Főként pedig a miénk − nem az „ellenségé". (Azért persze az Ubuntut is el lehet rontani − nekem is sikerült.)

- Aki Windows-t használ, az folyamatos ellenőrzésnek van kitéve. Gépét kontrolállja a szoftverfejlesztő maga, vagy az általa megbízottak, a „szoftver rendőrség". Nagy összegekbe kerül, hogy folyamatosan friss maradhasson; az újabb verziók nem (vagy csak nehezen) kommunikálnak a régebbiekkel. Az Ubuntu-közösség ezzel szemben félévente frissíti verzióit, ingyen jelentkezve vele.

- A Microsoft arra törekszik, hogy saját operációs rendszerét minél több alkalmazással integrálja; versenytársait megveszi, magába olvasztja, termékeiket Windows keretben elérhetővé teszi. Így olyan integrált szoftvereket képes fejleszteni, amelyek már csaknem mindent tudnak: írni, szerkeszteni, táblázatot kezelni, kommunikálni, zenét letölteni és szerkeszteni, fényképekalbumokat fejleszteni.

A Microsoft néhány évvel ezelőtti nagy bevásárlása egy arcfelismerő szoftver volt; akik eladták a Microsoft-nak, annyit kaptak érte, hogy életük végéig mindnyájan jómódban élhetnek belőle. Mindez az Ubuntuban is megvan (vagy, mondjuk szerényebben, majdnem mind megvan). Nem bevásárlás és a piaci kiszorítás útján, hanem az együttes fejlesztések és a kölcsönös csereberék folytán.

A beavatatlan fölhasználó – amilyen e sorok írója is – már ennyiből képet alkothat két különböző üzleti filozófiáról, hogy „életfilozófiát" ne is mondjunk. Az, hogy a szoftveróriás tulajdonosa sokszoros milliárdos, köztudott. De miből él meg az Ubuntu-közösség? Erre a közösségi honlapokról kaphatunk választ, amelyek nemcsak konferenciákat és kiadványokat, fejlesztéseket és alkalmazásokat hirdetnek, hanem tanfolyamokat és oktatásokat is. Az Ubuntu-közösség fő bevétele a tanítás, az, hogy az újabb és újabb fejlesztéseket tanulni lehet és tanítani kell.

Ezzel az Ubuntu-közösség valódi alternatívát kínál a profitorientált fejlesztésekkel szemben: az ingyenes hozzáférés mellé a (korántsem ingyenes) tanításokat és tanulásokat. Az Ubuntu-közösség olyan közösség tehát, amelyet önfejlesztőnek mondhatnánk. Megközelítőleg abban az értelemben, ahogy az 1960-as évek lázadói és az 1970-es évek közösségfejlesztői értették; abban az értelemben, ahogy az 1990-es évek narancsos forradalmárai értették, amikor diktatórikus hatalmakkal konfrontálódtak fegyver nélkül. Az Ubuntu-közösségben mintha egy utópia születnék újra: a civil közösség utópiája, az alulról szerveződő közösség modellje.

Az Ubuntu-közösség aktivistái mindent meg is tesznek, hogy alulról szerveződő közösségnek látszódjanak, hogy úgy léphessenek a külvilág elé, mint az internetes kor egyfajta „lovagrendje". Az írásokban, amelyeket magukról készítenek vagy terjesztenek, korántsem csak a technológiáról van szó (noha persze az dominál), hanem egyfajta szabadságharcról. Amelyben győzelmek és bukások vannak, erőfeszítések és meghátrálások, és persze a jók, szemben a rosszakkal. A diskurzusnak ez a hangja elüt más szoftverfejlesztőkétől, ahol a hangsúly a technikai követhetőségen és a semleges alkalmazásokon van.

> Ha megveszem a gépet, a kezelési utasítás legföljebb megdicsér, hogy az adott terméket vettem, de ez sem komoly. Az viszont komoly, amikor azt olvasom, hogy „A Linuxnak mókásnak és szórakozhtatónak kell lennie. Persze, ez a legjobb operációs rendszer a világon – de eközben mókásnak é szórakoztatónak kell lennie." Torvaldsot idézi és fordítja Torma, 2008: 28)

Nyílt vagy zárt forráskódok? A vita, amely az Ubuntu-közösség körül kavarog, már régen nemcsak „mókás és szórakoztató", hanem átcsapott a gazdaság és a társadalom világába. A nyílt vagy zárt hozzáférésű szoftverek harca csak az egyik hadszíntere egy sokkal nagyobb háborúnak az ingyenes vagy fizetős termékek között. Sokáig úgy látszott, hogy természetes, ha valaki megkéri a munkája árát. Az azonban már távolról sem ilyen természetes, ha a köztulajdont deklarálja a sajátjának, árat kérve érte (s itt fölsorolhatnánk csaknem az összes természeti forrást, el egészen az internetes közösségi hálókig, lásd erről: Ropolyi, 2006).

Az a lázadás, amely a zárt forráskódok ellen indult, mára széles társadalmi mozgalommá vált, s mint láttuk, lassan összeolvad a környezetvédelemmel, a természeti, sőt az emberi erőforrások védelmével. Ezzel a felemás helyzettel száll szembe a „nyitott hozzáférés" (O*pen Access*) mozgalma. Hasonló kezdeményezés a *Creative Commons* nonprofit szervezet, amely a szerzői jogokról való részleges lemondást szorgalmazza licencszerződéseivel. Ez a mozgalom az *Open Access-t* a szerzők oldaláról támogatja, amikor arra hívja az alkotókat, hogy jogaik egy részét önként a közösségre hagyományozzák. Lásd erről részletesebben a repozitóriumról írottakat könyvünk 3. fejezetében.)

Szélmalomharc? Az Ubuntu-közösség tehát beilleszkedik abba a tágabb mozgolódásba, amely az internet korában egyre több területen követeli a magántulajdon és a közösségi tulajdon határának újra meghúzását. Az Ubuntu-közösség hackerei és Robin Hood-jai nem állnak egyedül – még ha nem tudják is. Részei annak a társadalmi átalakulásnak, amely napjaink hatalmi újrarendeződésével lezajlik.

Ez a hatalmi átrendeződés persze nem ér váratlanul minket. Az elmúlt évtizedekben volt már részünk benne, sőt tudunk róluk az elmúlt századok történetéből is. Akár szabadságharcnak fogjuk föl, akár hacker-támadásoknak minősítjük, mégis csak a jövőnkről van szó: arról, hogy kik, mennyire és meddig sajátíthatják ki a közösség termékeit és vagyonát, s hogy egyes termékek és vagyonok csakugyan az egyeseké, vagy a közösséget illetik-e. Nagyvállalatok (szoftver óriáscégek) az egyik oldalon, közösségek a másikon – a helyzet, ha így interpretáljuk, Dávid és Góliát vagy Don Quijote és a szélmalmok harcára emlékeztet.

Az izgalmas ebben az, ahogy ezt a harcot az Ubuntu-közösség vívja. A szoftveróriásokat államosítani lehetne (a két világháború között nemzeti és szovjet szocializmusok kísérleteztek már vele). Vagy legalább államilag megrendszabályozni – már amennyiben az állam képes szembeszállni a nemzetközi óriásszervezetekkel. Ez volna az egyik megoldás. S mert ez aligha megy, legalább vírusokkal sűrűn bombázni – el egészen az ellehetetlenítésig. Ez leginkább az anarchista összeesküvésekre és az ún. „terrortámadásokra" emlékeztet. Törvényhozással is próbálkozhatunk, igyekezve korlátozni a kartellezést és megszüntetni a monopóliumokat (ez is ismert, ez is kevéssé hatékony).

Van más út? Az Ubuntu-közösség másként próbálja fölvenni a versenyt a zárt forráskódját gondosan őrző szoftvergyártó cégekkel. Azzal kísérletezik, hogy egy – képzeletbeli – szabad piacon tiszta versenyben szorítsa meg az óriáscégeket, s vegye el tőlük, amit kisajátítottak, forráskódjaikat. Mégpedig a közösség erejével.

Mindez kissé utópikusnak tűnik, mégis, csodák csodája: működik. Kell hozzá persze egy prosperáló vállalat és/vagy nonprofit szervezet – , kell hozzá a megfelelő jogi környezet is, anélkül nem megy. De kell hozzá a civil elkötelezettség és a közösségi lelkesedés, a „sok kicsi sokra megy" hite és vágya. Ami a „hackerek" nyelvén így hangzik. többen mindig jobban csináljuk, mint az ember egymaga, még a legzseniálisabb is (Pink, 2012).

Töprenghetünk rajta, hogy ez mi. Új társadalmiasítás? Heterodox gazdaságfilozófia az ortodox (bevett, megszokott, ismert) gazdaságfilozófiával szemben? Újbalos mozgalom? A „narancsos forradalom" az internet világában? Vagy csak egyszerű visszatérés a 19. század liberalizmusához? Amely abban különöbözött a szocialisztikus eszméktől, hogy nem kisajátítani akart, hanem tisztességesen kereskedni. Egyenlő esélyekkel, ahogy mondani szoktuk: kinek-kinek azzal, amije van.

Az Ubuntu-közösség tagjai, úgy látszik, hisznek a piac erejében és a szabad verseny eszméjében. Ennek az eszmének jegyében próbálnak mások szegények bankját alapítani, megint mások pedig hálót, nem halat adni a szegények kezébe, hogy dolgozzanak koldulás helyett. Az Ubuntu-közösség föltöri a zárt forráskódokat és nyíltakkal helyettesíti őket. Hogy mindenki megint egyenlő eséllyel férhessen hozzá az internet javaihoz – a közösség javaihoz.

A tanulás mint politikai tett

Az *Ubuntu* példája arra figyelmeztet, hogy a tudás és annak megszerzése – a tanulás – egyrészt közösségi jellegű, másrészt politikai jelentőségű tevékenység. A politikai tettek mögött mindig tudások állnak, a tudások mögött pedig tanulások. Ezért nevezzük a tanulást alább politikai tettnek.

Közösségi tevékenység

Az oktatásügyi közbeszédben a tanulás fogalma a tanulóhoz kötődik, azaz valamely egyénhez vagy egyének valamely csoportjához, akik tanulnak. A tanulás fogalma – kimondottan vagy rejtetten – az egyénhez vagy egyének csoportjához kötődik, akik hasonló tevékenységet végeznek, azaz tanulnak. A tanulás legkülönbözőbb formáiban – pl. iskolai tanulás, távtanulás, e-tanulás, online tanulás és így tovább – középpontban az egyén áll: a tanuló, aki tanul.

Ez a legtöbb tanuláselméletre is igaz. A legtöbb tanuláselmélet az egyénre összpontosít, aki tanul; az egyéni viselkedés megváltozását vizsgálja a tanulás folyamatában; a tanulást mint az egyén tevékenységét interpretálja különféle értelmezési keretekben (magatartástudományi, idegélettani, informatikai, szervezettudományi, rendszerelméleti stb. tanulásfölfogások). A tanulásnak annyi jelentése van, hogy az oktatásügyi/neveléstudományi diskurzusban nehéz olyan tanulás-értelmezést találni, amely egzakt és egyértelmű lenne. Egy közös azért mégis van bennük: hogy a tanulás általában a tanulóhoz kötődik – azaz valamely egyénhez, aki tanul.

Mindnyájan tudjuk azonban, hogy tanuló nincs tanító nélkül, és tananyag nélkül sincs, amit meg kell tanulni. Tehát a tanulási folyamatot egyéni tevékenységnek értjük, mégsem egyéni. A tanuló sohasem magában álló egyén, hanem mindig a tanítóval és a tananyaggal kapcsolatban válik azzá. Ebben az értelemben a tanulás nem egyéni aktus, hanem kölcsönös aktusok folyamata.

Ez a meghatározás elvezet bennünket a tanulás sokkal összetettebb megértéséhez: a tanuláshoz, amely nem egyéni tevékenység, hanem olyan, amelyet társadalmi összefüggésben végzünk. A tanulás tehát olyan tevékenység, amelyet az ember mint társadalmi lény végez. Következésképpen a tanulást társadalmi folyamatnak is nevezhetjük, amely mindig társadalmi összefüggésekben történik.

A tanulás szó sokféle jelentése és nem egyértelmű használata miatt nem csak az oktatásügyi diskurzusokban tűnik föl. A tanulás a lényegi fogalmává vált olyan társadalmi (társas) elméleteknek is, mint a szocializáció, a szociális tanulás vagy a közösségi tanulás. Miközben különböző társadalmi folyamatok, a társadalmi változás és a társadalmi fejlődés értelmezésére is fölhasználták, a tanulás a társadalomkutatás egyik központi kategóriájává vált (pl. Jarvis, 2006; 2007).

A szocializációs elméletek (pl. *Erikson, Cooley, Mead*) foglalkoznak az egyén és a közössége dinamikájával: vagyis azzal a folyamattal, amelynek révén az egyén a közösség tagjává válik, miközben individuumként elválik a közösségétől. E kölcsönfolyamat dinamikáját a

tanulás adja. Az egyén azáltal válik a közösség tagjává, hogy megtanulja a közösség intézményeit, viselkedésmintáit, valamint értékeit, normáit és szankcióit. És fordítva: a közösség azáltal alakítja ki a saját kultúráját, hogy befogadja az új tagot, és eltanulja annak kulturális modifikációit. A szocializáció korai elméletei a tanulást mindig is a szocializációs folyamat lényegi elemének tekintették.

Ugyanez igaz a szociális tanuláselméletre is (Bandura, 1971, Bandura 1977). Eszerint a tanulás nem egyszerűen kognitiv folyamat, de nem is csupán magatartásváltozás.Mindig társas kontextusban megy végbe, mivel a tanulás minden összetevője (kognitiv, viselkedésváltozás, modellkövetés, visszacsatolásos-megerősítő) személyközi helyzetekben érvényesül. A szociális tanuláselmélet, amely kiegészítette és korrigálta az individuális tanuláselméleteket, a szociálpszichológia egyik alapjává vált.

A tanulás fogalma tehát nemcsak az iskolára, hanem az oktatásra és a pszichológiára utal. A tanulást sokkal tágabban is érthetjük, mint valamennyi szocializációs folyamat fő elemét. Legváltozatosabb formáiban – célzott és spontán, irányított és autonóm, az életet a maga hosszában és teljességében átfogó – minden társadalmi tevékenység alapvető és lényegi folyamata. Ahogy ma mondani szokás, a tanulás az emberi élet elemi aktivitása; olyan tevékenység, amely tovább élteti a társadalmat akkor is, ha az azt mindenkor alkotó nemzedékek eltávoznak.

A tanulás mint politikai aktus

A „tanulás" szó használata és a fogalom politikai értelmezése az 1950-es és 1960-as évek oktatásgazdaságtanára, valamint az 1960-as és 1970-es évek vitáira vezethető vissza. Ez még akkor is igaz, ha az oktatásgazdászok és oktatásszociológusok rendszerint nem használták a tanulás szót. Inkább az „oktatás" kifejezést használták.

Egy dolog mindenképp jellemző volt az „oktatás" (education) és a tanulás (learning) kifejezések használatára. Az „oktatás" – még ha nagyon tágan határozták is meg – felülről lefelé irányuló tevékenységre utalt; míg a tanulás, alapvető jelentésével megegyezően egy alulról fölfelé irányuló megközelítésre. A különbség az „oktatás" és a „tanulás" használatában tette lehetővé a „tanulás" szó beemelését a korábbi és későbbi politikai állásfoglalásokba és oktatásüggyel kapcsolatos dokumentumokba.

Az, hogy a nemzetközi szervezetek fokozottan kezdtek érdeklődni az oktatás iránt, az oktatás gyors expanziójával volt kapcsolatban. A rendszer valamennyi szektora növekedni kezdett. Ahol a formális oktatás (közoktatás és felsőoktatás) szintje emelkedett, ott a nem formális oktatás (azaz felnőttoktatás, felnőttkori tanulás, felnőttképzés) szintje is emelkedésnek indult. Úgy látszott, hogy a kereslet és a kínálat csaknem végtelen növekedési spirálja indult be, amelynek során a formális és nem formális struktúrák és szervezetek növekedése hozzájárult az oktatás és a tanulás expanziójához. Aki több oktatást kapott, az még többet akart, és készen állott arra, hogy egyre tovább tanuljon.

Az oktatási expanzió korában a tanulás új dimenziókat nyer. Azok az aktivitások, amelyeket együttesen tanulásnak nevezünk, meghaladják a formális szervezeteket, és befolyásolják a nem formális oktatási helyzeteket is. A tanulás túllép a megszokott

korcsoportokon. Ahogy az UNESCO dokumentumai az 1970-es évek óta emlegetni kezdték, a tanulási tevékenységek átfogják az egész életet.

Az első jelzést arról a vetélkedésről, amely az „oktatás" és a „tanulás" használói között kialakult, latin-amerikai filozófusok adták a korai 1970-es években. Freire (1970), akire mélyen hatott a marxizmus, az elnyomottak felé fordult, hangsúlyozva a pedagógia szerepét a társadalmi fölszabadításban; „pedagógián" egyszerre értve „oktatást" és „tanulást". Illich viszont arra mutatott rá, hogy az intézményes oktatás nem megfelelő eszköz a politikai fölszabadításra. Ellenkezőleg: az iskolák könnyen a társadalmi elnyomás eszközeivé válhatnak (Illich, 1971). Ezért javasolta a társadalom iskolátlanítását, és amellett érvelt, hogy a szervezett tanítást az autonóm tanulás kellene fölváltsa.

A dátumok egybeesése nem egészen véletlen. Az 1960–70-es évek fordulója az első oktatási robbanás időszaka volt – együtt olyan drámai európai projektekkel, mint a London és Párizs közötti „csalagút", vagy a sztratoszférában repülő Concorde. Csak megjegyezzük, hogy nem csak e nagy európai projektek időszaka volt ez, hanem az európai diáklázadásoké is. A „tanulás" társadalmi jelentőségének újra fölfedezése nyilván mindezzel összefügg.

Freire és Illich csupán hírnökei voltak annak a földcsuszamlásnak, amely az oktatás (intézményes tanítás) és a tanulás (autonóm és szabad döntés) végbement. Az eszme – vagy éppenséggel maga a „élethosszig tanulás" kifejezés – abból az UNESCO-kiadványból vált ismertté, amelyet Faure-jelentés néven szoktunk említeni (Faure, 1972). A Faure-jelentés mérföldkővé vált mind a szóhasználatban, mind a mögötte zajló politikai változásokban (Tuijnman–Boström, 2002). A korábbi dokumentumok általában az oktatás kifejezést használták, amikor a felülről irányított, a kormányok által vezérelt iskolázásról beszéltek. A Faure-jelentés ezt a gondolatot az alulról jövő kezdeményezéssel helyettesítette. Bár a jelentés elsősorban az iskolázás, az oktatatás és a képzés világáról beszélt, valójában politikai üzenetet hordozott: az intézményes iskolázás és tanulás demokratizálásának szükségességét.

A tanulásnak olyan megjelenítését, hogy az az egyénnek és közösségének szabad és autonóm döntése, nagy lépésnek tekinthetjük a politikai demokrácia és az emberi szabadság irányába. Ami az 1970-es elején még csak prófécia volt, az a következő évtizedekben olyan elméletté fejlődött, amely meghatározó módon befolyásolta politikai gondolkodásunkat a köz- és felsőoktatásról. A gondolat mára a helyes politikai véleménynyilvánítás (pc) részévé vált az oktatáspolitikai diskurzusban.

Az új szóhasználat, amely a politikai demokratizálódást és az oktatási rendszerek demokratizálódását kísérte (vagyis a tanulási rendszerekét, ahogy Tuijnman igen helyesen mondaná) –, a közép-európai régióban, beleértve Magyarországot is, csak az 1989–90-es politikai átmenet után következett be. A keleti blokk totális rezsimjei inkább szerették a „nevelést" használni az oktatáspolitikai diskurzusokban, hangsúlyozva a párt politikájának felülről lefelé irányuló jellegét. A nevelésfilozófia középpontjában a „személyiségformálás" és a „szocialista embertípus kiformálása" állott. Elítélték az olyan filozófusokat mint Freire vagy Illich, az oktatás világválságát (Coombs 1968) úgy mutatták be mint a kapitalista világ oktatási válságát. A Faure-jelentést lefordították ugyan magyarra, de csak kis példányszámú kiadványként terjesztették *Tanuljunk meg élni* címmel. A „permanens nevelés" közelebb állott a pártideológiához, mint az „élethosszig tanulás", mert jobban kifejezte a párt szándékát, hogy a személyiséget folyamatosan formálják (a legkülönfélébb helyszíneken: iskolá-

ban, munkahelyen, kultúrházban, sőt még szabadidőben is). A tágan értelmezett „tanulás" – szemben a „nevelés"-sel (mint az emberi személyiség céltudatos és szervezett formálása) – a kelet-európai régióban csak az 1989–90-es politikai változások után vált ismét hangsúlyosabbá.

Nemzetközi összefüggésben a Faure-jelentés volt az első, amelyben az oktatást a tanulással helyettesítették (legalábbis a jelentés eléggé szokatlan címében, szó szerint: *Tanuljunk lenni/egzisztálni*). A Faure-jelentés még mindig oktatásról beszélt, de már tágabb értelemben – úgy, hogy az oktatás itt már magában foglalta a tanulás új dimenzióit. Ebben a tágabb értelemben a Faure-jelentés négy dimenziót különböztetett meg: a *horizontális integrációt* (az életet átfogó tanulás értelmében), a *vertikális integrációt* (amit ma élethosszig tanulásnak nevezünk), a *demokratizációt* (új társadalmi csoportok bevonását az oktatásba) és a *tanuló társadalmat* (amin a jelentés az oktatási rendszerek újraszervezését érti). Ezzel az új filozófiával a Faure-jelentés két világ határára pozicionálta magát. A régi világban az oktatás – azaz a struktúra, a szervezet, a szolgáltatást nyújtók és az intézmények fönntartói – álltak a középpontban. Az új világban viszont a tanuló emberek kerültek fókuszba. Ez lett az egyike az előre nem látható fejleményeknek, amelyek az oktatás tömegesedése és demokratizálódása miatt bekövetkezett.

Bármennyire forradalmi volt is ez a hangsúlyeltolódás, huszonöt évre mintha elfelejtődött volna. Egészen addig, amíg a Delors-jelentés – *Tanulás: a belső kincs* – újra föl nem fedezte számunkra. (Delors et al., 1996). „A formális oktatás rendszerei a tudás fölhalmozását hangsúlyozzák a tanulás más formáinak kárára", jegyezte meg a jelentés (ibid. 37, a szerző ford.), és a tanulás új dimenzióit nevesítette. A „négy pillérnek" nevezte el őket (megtanulni a tudást, megtanulni megcsinálni, megtanulni együtt élni, és megtanulni önmagunkat). E négy pillér eléggé idealisztikusnak tűnik ugyan, mégis számos új tanulásfilozófia épült rá; ami a tanulás szempontú megközelítés felülkerekedését jelentette az oktatás szempontú megközelítéssel szemben.

A tanulási aktivitások sűrűsödése a térben

Hogyan járul hozzá a tanulás egy adott szervezet vagy területi struktúra társadalmi-gazdasági fejlődéséhez? Az oktatásgazdászok már évtizedek óta kimutatták a gazdasági fejlődés és az oktatás lényegi összefüggéseit. Egy OECD (1996) dokumentum azonban a gazdasági fejlődést egyenesen a tanulással kötötte össze. Ebből következett az a kérdés, hogy vajon a befektetés az emberi erőforrásba elfogadható alternatívája lehet-e a hagyományos befektetési politikáknak.

Az elmúlt két évtizedben számos esetet tanulmányoztak ennek a dilemmának a megválaszolására (Benke, 2007; Benke ed., 2014). Sok területi egység fejlesztéspolitikáját hasonlították össze, hogy hasonlóságokat és különbségeket állapítsanak meg köztük – abban a reményben, hogy általánosan alkalmazható választ kapjanak. A vizsgált népességek, a területi egységek és az elemzett fejlesztéspolitikák között találhatunk régiókat is, városokat is, egyéb közösségeket is.

E vizsgálatok közül a legígéretesebbeknek mi a közösségi tanulással kapcsolatos kutatásokat és fejlesztéseket találjuk. A közösségi tanulás – hagyományos és ma használatos értelmében is – a tanulást a közösséggel kapcsolja össze (Wenger, 2006).

> A hagyományos értelmezés szerint – amely az 1930-as évek amerikai „progresszív nevelés" mozgalmára tekint vissza – a közösségi tanulás egyszerűen tanulást jelent egy adott közösségben. A tanulás eszerint nem csak az osztályban vagy az iskolában folyik, hanem egy adott közösség egészében: a szomszédok közt, a településen, az adott faluban vagy városban. A közösségi tanulás ebben az összefüggésben nem tudományos meghatározás, hanem fejlesztési fogalom, tulajdonképpen egy újfajta oktatási forma. A közösségi tanulás az egész közösséget a tanulók gyakorló terepének tekinti, amivel a tanulás társas jellegét hangsúlyozza.

A jelenlegi fölfogás szerint a közösségi tanulás nem egyszerűen az iskolai tanulás kiterjesztése az iskola falain túl, hanem valamennyi tanulási folyamat egy adott közösségen belül – ide értve a felnőttek tanulását is. Ebben az értelmezésben a tanulás társadalmi tevékenység, amelyben a közösség valamennyi tagja részt vesz, függetlenül életkorától, nemétől, foglalkozásától és társadalmi helyzetétől. Ha valaki az adott közösség tagja, akkor ez egyúttal azt is jelenti, hogy részt vesz abban az életet átfogó tanulásban, amely az egyéneket közösséggé fogja össze.

Ebben az értelemben a tanulásnak közösségteremtő szerepe van. Az adott társadalmi együttes tagjait éppen az a hálózat formálja közösséggé, amely közöttük a különböző formájú tanulási tevékenységek – iskolai és munkahelyi, individuális (pl. szabad idős) és csoportos (pl. társadalmi szervezetek) – közben kialakul. A tanulási tevékenységeknek ez a hálózata – akárcsak a szociometriában egykor kialakított kölcsönös választások kapcsolatrendszere – leírható és föltérképezhető. S egyben jól jelzi nem csak a tanulási tevékenységek hálózatosodását, hanem a tanuló egyének és csoportjaik összekapcsolódását is. (Az itt következők irodalmát l. Kozma T et al., 2015, 253–254)

A tanulási tevékenységek hálózatkutatása – amely már kezdeti formájában is sokat ígérő – nem más, mint a tanulás különböző színtereit látogatók választása és együttműködése. Az ekként kirajzolódó hálózatok – a térben megtett utak, az egyes tanulások helyszíneinek választása, látogatása és használata – jól mutatják a tanulási hálózatok térbeli sűrűsödését, a hálózatok kiterjedtségét, valamint a hálózatok tartósságát/rugalmasságát.

A vonatkozó (kezdeti) hazai vizsgálatok szerint e tanulási hálózatok nélkülözhetetlen helyszínei az egy térségben elhelyezkedő legkülönfélébb tanulási színterek. Egyeseket a korábbi vizsgálatokból már jól ismerünk; főként persze az oktatási intézményeket. Másokat azonban – itthon legalábbis – még nem vizsgáltunk meg ilyen összefüggésben; a legkülönbözőbb helyszíneket, amelyeken tanulhatunk és tanulunk is. Persze nem vagy nem csak a szó hagyományos (iskolás) értelmében, hanem olyan tágan, ahogyan a tanulás új dimenziói sugallják: munkahelyen, szabad időben, játszótereken, szolgáltatási központokban, civil és egyházi szervezetekben és így tovább. (Ezeket a helyszíneket a korai nevelésszociológiai (és szocializációs) kutatások már az 1960-as években föltárták – bár akkor még nem állt a kutatók rendelkezésére a hálózatkutatás szemléletmódja és eszköze –, vö. pl. Havighurst et al., 1962, 1966)

Bármennyire fontosak is azonban a tanulási hálózatok kialakulásában – a közösségépítésben – a tanulások legkülönbözőbb helyszínei, csak akkor épülhet ki a tanulások hálózata, legalább is hazai viszonyok között, ha központja van. Ez pedig, valamennyi említett vizsgálódás tanulsága szerint az intézményes oktatás szervezete, az iskola. Iskola nélkül a hálózat számos további pontja „levegőben lóg", és nem igazán képes megerősíteni a tanuló közösséget. A hálózatok kialakulása és sűrűsödése szempontjából az iskola nélkülözhetetlen.

> Fordítva is igaz persze. Az oktatási intézmény önmagában – elszigetelve a tanulásnak attól a hálózatától, amely köré fonódik – hatástalan és elbürokratizálódik. Az iskola csak akkor tudja teljesíteni küldetését, ha beágyazódik a közösségi tanulásoknak abba a hálózatába, amely köréje fonódik és ráépül. (Ezt is ismerjük a nevelésszociológiai kutatásokból, amelyek évtizedekkel ezelőtt föltárták az iskola manifeszt és látens funkcióit: azokat a célokat, amelyeket el kell érnie, azokkal együtt, amelyeket valójában elér és teljesít.) A korai kutatások azonban nem írták le – és nem is hangsúlyozták eléggé – az iskola köré fonódó tanulási hálózatok meghatározó szerepét. Azt a közösségi levegőt, amelybe beágyazódva az iskola akkor is eredményes, ha hivatalos mutatói nem mutatják is eléggé. Azt a környezetet, amely kiegészíti és részlegesen ellensúlyozza is az iskola teljesítményét egy adott közösségen belül.

A közösségi tanulásnak a hálózatai valóságos csodákra képesek. Eltérően attól, ahogy az individuális tanulásokat (tanulókat) a korábbi tanuláselméletek leírták, a közösségi tanulás csoportos aktivitás, együttes erőfeszítés. Behálózza az egyén egész életét, tagjává téve az egyént olyan csoportoknak, amelyek együttesen nem várt teljesítményekre képesek. Ezeket a nem várt és nem tervezett tanulási teljesítményeket nevezik *innováció*nak és *kreativitás*nak. Még akkor is, ha az innováció egyetlen ember fejéből pattan ki – ahogy a kerativitáselméletek gyakran tükröztetik –, a valóságban az innováció és a kreativitás is társadalmi tett, szociális termék. Ott és akkor jön, jöhet létre, ahol és amikor a közösségi tanulás hálózatai térben és időben összesűrűsödnek.

Tanuló régiók – *elmélet és valóság*

A közösségi hálózatok időben és térben sűrűsödve alkotják azokat a területi-társadalmi egységeket, amelyeket „tanuló közösségeknek" nevezünk. Összekapcsolódásuk és sűrűsödésük a térben adja a közösségi tanulás közösségformáló erejét; a tanulás térbeli megjelenési formáit.

Tanuló régió: amit jelent, és amit hozzá képzelünk. E viszonylag új fogalmat elsősorban közgazdászok és a közgazdaságtudományból kinőtt regionális kutatások használják. Másodsorban egyre ismertebbé válik Magyarországon is a felnőttoktatás körében (élethosszig tanulás). Bár az internetes keresők tanúsága szerint nagyon sok kezdeményezés, törekvés, jelszó, elnevezés, megjelölés stb. használja ezt a kifejezést, a fordításuk korántsem egyértelmű. Hol tanulószervezetet (tanuló régiót stb.) értenek rajta, és megkülönböztetik például a környezeti alkalmazkodástól (az alkalmazkodás eszerint passzív, míg a tanulás aktív tevékenység). Hol pedig tanulási régiót (szerve-

zetet, környezetet), ami inkább a tanulószervezet föltételeit, infrastruktúráját hangsúlyozná. A magyar nyelvben 'tanulónak' fordítják a *learning, Lernende* stb. kifejezést, korántsem biztos azonban, hogy helyesen. Megtehetik, megtehetjük: a *learning region, Lernende Organisation* stb. kifejezések értelmezése homályos, pontatlan, tág és rugalmas. Ezért használható a különböző politikai törekvések számára. Ahhoz azonban, hogy kutatni lehessen, pontosabb értelmezését kell keresnünk.

Fölvetődik itt persze a kérdés: kell-e egyáltalán kutatni a tanuló régiót? Sokan válaszolnak úgy, hogy ez csupán paradigma, egy modell, amely felé az adott régióknak törekedniük kell, törekedniük érdemes. (E fölfogás néhány képviselőjét lásd alább.) Ami ebből világossá válik, az nem más, mint a szakmai jelszavak (oktatás)politikai funkciója (Kozma, 1974); az a körülmény, hogy e körül nem határolt, metaforikusan alkalmazott kifejezések nem(csak) félrevezetők, hanem határozott szerepet töltenek be – ha nem is a kutatásban, de egy más szférában, a politikacsinálásban mindenképp. Mozgósító erőre, kampányokra és „folyamatokra" – ahogy az új EU-s nyelvezetben mondani szokás – éppen így alkalmasak, s éppen ezek a jelszavak. A tanuló régió ilyenformán éppen hogy betölti a neki szánt mozgósító szerepet. Ráirányítja a figyelmet a tanulás (formális, nem formális és informális) lényegi szerepére a területi gazdaságfejlesztésben – s ezzel segít összehangolni a területfejlesztés, a gazdaságfejlesztés és az oktatásfejlesztés politikáját. (Épp úgy, mint ahogy a művelődés egy átfogó koncepciója is segített előkészíteni a rendszerváltozást Magyarországon, mivel az alulról jövő kezdeményezéseket a részvételi demokrácia álruhájaként alkalmazták.)

Ha a tanuló régió jelszó is, mint minden jelszónak, ennek is van egyfajta életútja. Most néhány állomást mutatunk meg ebből az életútból. Mint sok más jelszó, a tanuló régió is szakmai-tudományos fogalomként alakult ki, hogy aztán a nemzetközi politika kapja szárnyra; egyúttal megjelenjék egyfajta civil kezdeményezés formájában is. Ezeket az állomásokat tükrözik az itt bemutatandó fogalomértelmezések: a tanuló régió mint a regionális (gazdaság)fejlesztés új koncepciója (mögötte alternatív gazdaság- és társadalomfejlesztési koncepcióval); a tanuló régió mint az oktatásfejlesztés egy alternatívája (mögötte területfejlesztési, gazdaságfejlesztési és szakképzési érdekcsoportokkal); valamint a tanuló régió mint egy új politikai fölfogás körvonalai, amit „evolúciós politikai gazdaságtannak" neveznek.

Földrajzi értelmezések. A szakirodalom leggyakrabban Morganra hivatkozik (Morgan, 1997). Morgan arra törekedett, hogy két fogalmat, két megközelítést kapcsoljon össze: a gazdaságföldrajzit és az innovációkutatásit. Az volt a törekvése, hogy az innovációkutatások eredményei alapján segítsen regionális fejlesztési stratégiát kidolgozni (amelyet ő evolúciós politikai gazdaságtannak nevezett); s ezzel hozzájáruljon többek között az Európai Unió regionális fejlesztési terveihez. Ehhez a vállalkozáshoz találta meg, értelmezte és alkalmazta a tanuló régió fogalmat, amelyet az innovációk egyfajta hálózataként fogott föl; vagyis olyan szociális tőke gyanánt, amely megvan vagy nincs meg egy adott régióban, és amelynek a kialakítása céljából politika fogalmazható meg, illetve stratégia dolgozható ki. Mint rendszerint szokásos, térségi esettanulmányok mutatják be (vagy inkább érzékeltetik, illusztrálják), mit is jelentenének az innovációk, a tanulások e hálózatai. Bár a tanuló régió irodalmából – legalább is

internetes keresőnk tanúsága szerint – Morgan tanulmányát idézik leggyakrabban, az azért beszédes, hogy maga a szerző a kifejezést inkább csak kikölcsönzi, magára húzza, reklámnak használja fő mondanivalójához, az innovációs régiófejlesztéshez.

Morgan hosszú irodalomjegyzékre hivatkozik, amelyből az tűnik ki, hogy már az 1990-es évek első felében terjedőben volt a tanuló régió kifejezése és szemlélete (elsősorban az angol és a német nyelvű területfejlesztési irodalomban, lásd különösen: Illeris–Jakobsen, 1990; OECD,1993; Abich, 1994; Lernende Region, 1994). Ezekből a művekből két dolog kideríthető. Az egyik a hálózatkutatás erőteljes hatása a területfejlesztésre, mégpedig különösen az innovációs hálózat mint egyfajta társadalmi tőke értelmezése. A másik: egy alternatív politikai törekvés, amely a gazdaságfejlesztést nem a piac (neoliberális gazdaságpolitikai filozófia), hanem a társadalmi hálózatok alapján képzeli el és tervezné meg. Ennek az irodalomnak a címzettje nem is elsősorban a tudományos közösség, hanem a transznacionális fejlesztési szervezetek. A tanuló régió fogalma ebben az összefüggésben fogalmazódik meg az 1990-es évek első felének Európájában.

> Kevesebben idézték Floridat, holott – mint később kiderült – ez a szerző az európai tanuló régió mozgalmak egyik meghatározó szakértőjévé vált. Richard Florida így foglalja össze koncepcióját a tanuló régiókról: „ A globális, tudásintenziv kapitalizmusban a régiók válnak a tudás megteremtésének és átadásának a központjaivá, és ezzel ténylegesen *tanuló régiókká* válnak. Ezek a tanuló régiók lesznek a tudás és az ötletek gyűjtő- és tárolóhelyei, és ezzel környezetet vagy infrastruktúrát biztosítanak a tudás, az ötletek és a tanulás áramlásának. Miközben egyre a regionális szemlélet végét jósolják, a valóságban a régiók a gazdaság és a technológia szerveződésének egyre fontosabb kereteivé válnak." (Florida, 1995: 527).

Florida írásában – sőt olvasmányaiban is (például Ohmae, 1993; Regional Advantage Saxenian, 1994) – ugyanaz a két motívum a meghatározó, bár kissé átfogalmazva (amerikanizálva). Az egyik a régiók és a regionális megközelítések megnövekvő szerepe a globalizáció során; a másik egy alternatív gazdaságfejlesztési stratégia (amelyben a szerző nem olyan egyértelmű, mint Morgan, és inkább a vállalkozások átalakulásáról, semmint a piaci szabályozás megváltoztatásáról beszél).

> Hudson (1999) azokról a kultúrába ágyazott rejtett tudásokról, alkalmazkodásokról és tanulási magatartásokról ír, amelyeket a globalizálódó vállalkozások nemcsak nemzeti szinten tapasztalhatnak meg, hanem regionális szinten még inkább. Tanulmánya a szervezeti tanulás korlátaira mutat rá – ha a tanulószervezetet kiemeljük környezetéből és elszakítjuk abból a társadalmi kontextusból, amelyben ténylegesen működik. Ha a vállalkozás – úgy is mint termelő és úgy is mint tanuló szervezet – társadalmi szervezet is egyben (és persze az), akkor a termelés és a vele kapcsolatos tanulás is társadalmi tevékenység, és nem érthető meg egy kellően lehatárolt regionális kontextus nélkül.

Nem folytatjuk a földrajzi kiindulású és megalapozású megközelítések bemutatását. Ezek a megközelítések arra voltak példák – elsősorban az 1990-as évek első felében –, hogy a regionális fejlesztést az innovációkutatások tanulságaival próbálják összekapcsolni. E kísérlet nyerte el a sokat emlegetett tanuló régió nevet. A kiindulás mégis politikai: alternatíva keresése azzal a neoliberális szemlélettel szemben, amely

a vállalkozások és a piacok kapcsolatán keresztül kereste a gazdaság fejlesztésének útjait. Részben a tanulószervezetek, részben a társadalmi hálózatok és a szociális tőke bekapcsolásával (Pusztai, 2009) a regionális megközelítésekben a vállalkozások társadalmi környezete emelkedett ki mint meghatározó gazdaságfejlesztési tényező. Így a regionális kutatásokból – a vállalat–piac kettősére építő szemlélettel szemben – a gazdaság- és társadalomfejlesztés koncepciója alakult ki, amelyben a társadalomszervezésnek (a kormányzatnak, a politikának) új és az addiginál ismét jelentősebb szerep jutott. Ez a megközelítés a növekvő nemzetközi szervezetek számára (OECD, Európai Unió) mintegy „kapóra jött". Ezzel a tanuló régió fogalma és jelszava fokozatosan kiemelkedett a regionális földrajzi fogalomtárból, és áttevődött a politika terepére.

Felnőttoktatási értelmezések. A 2000-es évek felé haladva egyre markánsabban rajzolódik ki a tanuló régiónak tanítás- és tanulásközpontú értelmezése. Például Leo Baumfeldé (Baumfeld, 2005), aki a hangsúlyt leginkább a tanulásra, valamint egy tanulást támogató politikára helyezi, amikor a tanuló régió fogalmát határozza meg. Szerinte egy tanuló régiót három dolog kell jellemezzen (ez tehát inkább normatív, semmint deskriptív megfogalmazás): a felnőttoktatás átfogó (mindenkire kiterjedő, általános) jelenléte; az oktatási intézmények jelenléte, hálózatos szerveződése és általános együttműködése abból a célból, hogy a régió oktatási teljesítményét, illetve a lakosság tudásszintjét folyamatosan szinten tartsák, sőt emeljék; valamint a folyamatos és kölcsönös tanítás-tanulások fönntarthatóságát biztosító beruházások (oktatásra fordított kiadások, ill. befektetések az oktatásba).

De nemcsak erről van szó. A 2000-es évek után – a már korábban említett regionális földrajzi (regionális fejlesztési) háttérmunkákra támaszkodva és hivatkozva – a tanuló régió az Európai Unió (brüsszeli bizottság és háttérszervezetei) egyik kedvelt kifejezésévé vált. Különösen a különböző felnőttoktatási (LLL) stratégiákkal összekapcsolva válhatott erőteljessé. E két törekvés – felnőttoktatás és regionális fejlesztés – azzal járt/jár ugyanis, hogy a brüsszeli bizottság és háttérszervezetei kikerülhetik a nemzeti kormányzatok szintjét, már ami az oktatást illeti. A felnőttoktatás esetében lehetett és lehet hivatkozni a foglalkoztatási és képzési politikákra, amelyek eleve uniós szinten szerveződnek. Ami pedig a regionális szintet illeti, itt „alá lehet nyúlni" a nemzeti szintnek. Amellett az oktatáspolitika és a társadalompolitika (társadalmi kohézió erősítése, regionális egyenlőtlenségek csökkentése) egymást is erősíthetik. Továbbá könnyű úgy megfogalmazni a tanuló régiót mint gazdaságfejlesztési alternatívát, amely – mint a gazdaságföldrajzi megközelítésekből láthattuk – a piaci mechanizmusok egyik lehetséges alternatíváját is kínálja. Szóval a tanuló régió – jól kommunikálhatóan, rugalmasan alakíthatóan – kiváló eszköznek kínálkozott a különböző LLL-kezdeményezésekhez.

A nemzetközi szervezetek számos vonatkozó anyagából illusztrációképpen hivatkozunk csak a CEDEFOP konferencia-kiadványára (*The Learning Region,* 2003). A kiadvány a tanuló régiót a maga módján határozza meg. A „régió" ebben a kifejezésben „kisebb területi egységekre – területi/helyi közösségekre, városokra vagy falvakra vonatkozik, amelyekben kooperatív tanulási tevékenységek folynak. Ebben a koncepcióban a hangsúly olyan társadalmi és gazdasági célokon van, amelyeket közösen érnek el." A „tanuló" pedig „az oktatási

és szakképzési szervezetek szerepére utal, amelyek a tanulási tevékenységeknek biztosítanak keretet, és amelyek képesek együttműködni egymással mint katalizátorok, illetve mint tevékeny társak." „ A tanulás két felfogása…, azaz az egyéni formális tanulási tevékenységek és a társadalmi/szervezeti informális tevékenységek kell egyensúlyba kerüljenek [a tanuló régióban]. A tanuló régió koncepciónak azonban több köze van a társadalmi / szervezeti tanuláshoz a tanulásnak ezen a skáláján. A hangsúly ezért azon van, hogy új társadalmi tanulási módszereket vezessünk be. Ez annyit jelent, hogy a) a már működő oktatási és képzési intézmények új szerepeket alakítsanak ki; és b) új intézményeket alakítsunk a társadalmi/szervezeti tanulások részére." *(The Learning Region,* 2003: 1–2).

Az ebben a szellemben fogant tanuló régiónak hatalmas irodalma keletkezett – különösen az ezredforduló után – a felnőttoktatás (LLL) területén. Ezt az irodalmat a jelen összefüggésben szinte lehetetlen áttekinteni (egy kutatási anyagban több mint kétszáz tételt gyűjtöttünk össze csak a legfontosabbakból). De talán nem is kell; különösen kutatási összefüggésekben – hiszen ennek az irodalomnak nagy része fejlesztés, innováció és implementáció. Sokkal fontosabb annak az útnak a figyelemmel kísérése, ahogyan egy, a kutatásban fölvetett és használni próbált fogalom a nemzetközi fejlesztéspolitika hívószavává vált. Transznacionális szervezetek és háttérszerveződéseik az utóbbi évtizedben erőteljes eszközöket társítottak – vagy ígértek társítani – hozzá, akárcsak más nemzetek feletti politikákhoz, például a Bologna-folyamathoz. Így hát elmondhatjuk, hogy kezükben és tevékenységük eredményeképp a tanuló régió hasonló politikai hívószóvá vált, mint az „európai felsőoktatási térség".

Hogy ezt a folyamatot illusztráljuk, utalunk azokra a törekvésekre, amelyek során az Európai Unió tagországai kijelölik ún. tanuló régióikat (vö. például Iacobuta—Baciu, 2009; Learning Regions by EU Countries, é.n.). Ezt a föladatot kormányzati szinten oldották meg, azaz a bürokratikus koordináció eszközeivel (hiszen a tennivaló is erre a szintre érkezett, és a kormányzati szerveknek ez a leghatékonyabb eszköze). Ebben a folyamatban az ún. *benchmarking* játszott meghatározó szerepet, vagyis az egymással való összehasonlítgatás, amely versengéshez, sőt rivalizáláshoz vezet(het). Így nem csoda, hogy a tagországok jelentős részében – főként a 2004 után csatlakozókban – összesen egyetlen, de legföljebb két-három – tanuló régiót jelöltek ki; az pedig még kevésbé csoda, hogy ezek a tanuló régiók történetesen rendszerint az országok fővárosaiban és azok környékén szerveződtek.

Az így kijelölt tanuló régiók egymással ugyan versenyeztethetők – ha bárki így fogná föl a tanuló régiók kérdését –, viszont nagyon messze kerültek attól a fölfogástól, amelyet az imént egy Európai Unió-s háttéranyagból idéztünk. A tanuló régiók ebben az értelmezésben a nemzeti identitások kifejeződései, szimbólumai a nemzeti kiválóságoknak, annak az érzésnek, hogy „egy nemzetnél sem vagyunk alábbvalók". Egyben pedig fölvetik azt a kérdést, hogy valójában hogyan is jönnek létre tanuló régiók? Kijelölik őket? Kialakulnak? Kik a tanuló régió alanyai? Ezek a kérdések pedig tovább visznek a tanuló régió harmadik, politikai értelmezése felé.

Politikai értelmezések. A tanuló régió politikai megközelítése – azaz a tanuló régió mint a regionális politizálás, politikaformálás sajátos célja és/vagy kerete – már az első megközelítésekben (Florida, 1995; Morgan, 1997) is szerepelt.

Föntebb láthattuk, hogy ők – és az általuk idézett irodalom – a tanuló régió fogalmat eleve egy alternatív gazdaságmegújítási politika neveként alkalmazták (találták

ki). Ami azonban a regionális politizálást illeti, ez különösen hangsúlyos Morgannál, aki a tanuló régiót „új generációs regionális politikának" nevezi, amely „az *infostruktúrára* összpontosít az *infrastruktúrával* szemben…" Ez „alulról kezdeményezett politikát jelent, átlátható, szemtől-szembe kapcsolatokat, integrált problémamegoldásokat, amelyek átlépnek a szektorszemléleten, valamint folyamatos szervezeti tanulást megfelelő visszacsatolásokkal" (Idézi Hassink, 2004; lásd még: Geenhuizen–Nijkamp, 2002).

A tanuló régió kétféleképp értelmezhető, mondja például Hassink (2004): „különbséget tesznek regionális tanulás (azoknak a szereplőknek az együttműködése, akik révén egy-egy régióban tanulni lehet) és tanuló régió között (intézményes hálózatok, amelyek kialakítják és alkalmazzák a régió innovációs stratégiáját)." Számos ország politikájában és irodalmában figyelhető meg eltolódás az országostól a regionális munkaerő-piaci megközelítések és foglalkoztatáspolitika felé, és az ilyen politikai hangsúlyváltásokat különösen a nemzetközi szervezetek támogatják. Ehhez nem kell, hogy a tanuló régió fogalmát pontosabban meghatározzák – sőt, kimondottan akadályozná is a rugalmas politizálást egy-egy ilyen formális meghatározás. Boekema (2000) szerint nincs is szükség a fölösleges meghatározásokra; fogjuk csak föl a tanuló régiót paradigmaként, amelyet nem hogy nem kell, de nem is szabad definiálni.

Egy OECD dokumentum szerint (OECD, 2001: 23–24) a tanuló régió „olyan modell, amely felé a régióknak haladniuk kell, ha hatékonyabban akarnak válaszolni arra a kihívásra, amelyet a 'tanuló gazdaság' jelent… [A tanuló régiót] olyan regionális intézmények jellemzik, amelyek kezdeményezik és elősegítik az egyéni és szervezeti tanulást azzal, hogy a gazdasági és politikai szereplőket rugalmas hálózatba szervezik." A szerző saját véleménye szerint „a tanuló régiót úgy határozhatjuk meg mint olyan regionális innovációs stratégiát, amelyben a regionális szereplők széles köre (köz- és szakpolitikusok, gazdasági kamarák, szakszervezetek, felsőoktatási intézmények, tudományos kutatóhelyek és vállalatok) szorosan, bár rugalmasan kapcsolódnak egymáshoz, és amelyek között egyetértés van a regionális politika alapkérdéseiben" (Hassink, 2004; lásd még: CERI, 2000).

A mi magyarországi szempontjainknak – már ami a tanuló régiót mint egy új politizálás kereteit illeti – talán leginkább az osztrák Lukesch és Payer (2009) értelmezése felelhet meg. Lukesch és Payer szerint – akik a társadalmi tőkével és a tanulószervezetekkel kapcsolatos fölismerésekből indulnak ki, a tanuló régió „olyan térségi interakciós rendszer, amely nemcsak arra képes, hogy az aktuálisan fölmerülő problémákat megoldja, hanem arra is, hogy ezt a problémamegoldó képességét strukturális változások révén fejlessze." Ami szerintük annyit jelent, hogy nemcsak problémamegoldásra szakosodott regionális politika (politikai szervezet, kormányzó szervezet) szükséges, hanem egyben olyan szervezet is, amely önmagát fejleszti tovább. Vagyis képes megváltozni is, ha új problémákkal néz szembe.

Ez a fölfogás lényegesen eltér a tanuló régió eddig ismertetett fölfogásaitól. Azok ugyanis a tanuló régió jellemzőit a tanulásban keresték – szűkebb vagy tágabb értelemben. Az itt javasolt fölfogások a tanuló régió kérdését a politika síkjára tolják át. Azt kérdezik, milyen helyi/területi/országos politizálás mellett válhat egy-egy régió tanuló régióvá. Melyek azok a politika hajtóerők – szervezetek, hálózatok, szereplők és cselekedetek –, amelyek az adott régiót tanuló régióvá tehetik?

A tanuló régió, így megfogalmazva, nemcsak új gazdaságfejlesztési stratégiát jelent és nemcsak az élethosszig tanulás új szerveződését, másfajta kereteit. Hanem ezeken túl, sőt ezek előtt az olyan politizálást, amely az adott régiót és lakosságát képessé teheti arra, hogy tanuló régióvá váljék. Ezzel a tanuló régió kérdése is bekapcsolódik azoknak a kérdéseknek a sorába, amelyek bennünket – Magyarországon, akárcsak a régió többi országában – a rendszerváltozás óta izgatnak. Ha elmúlik a fejünk felül az egypárti politikai kontroll, szétesik-e a politikai rendszer? Ki vagy kik diktálják a további politikát? Az egypárti rendszerek utódai? A globalizálódó gazdaság előretolt szereplői? A velük versengő vagy őket kiszolgáló, velük kooperáló nemzetközi szervezetek? Az időnként lélegzethez jutó civil szerveződések? Lehet-e „más a politika" – azaz inkább szembenállásokat vagy inkább együttműködéseket keressünk a politikaszerveződés e lehetőségei között? A tanuló régió újabb alkalom arra, hogy elképzeléseinket tesztelhessük: hogyan élhetnek együtt alulról kezdeményezett politikai törekvések a felülről kezdeményezettekkel.

A tanulás térszerkezete

Társadalmi tanulás. Ha a tanuló régió csupán eszme, amely felé közelíteni érdemes, de amely még nem valósult meg, akkor nem lehet kutatni. A területi kutatások számára olyan jelenséget kell keresnünk, amely ennek az eszmének – a tanuló régiónak – az alapját képezi, empirikusan megragadható, térbeli eloszlása megfigyelhető. A fönti meghatározásokból imént a „társadalmi tanulást" emeltük ki. A társadalmi tanulás szervezeti formáit az intézmények megfigyelésével és számbavételével lehet regisztrálni (intézménystatisztikák); a különböző szervezetekben folyó tanulásokat pedig az emberek és embercsoportok megfigyelésével és megkérdezésével (népességstatisztikák).

A társadalmi tanulás „térszerkezete" jelen összefüggésben az említett statisztikák területi eloszlását jelenti. Pontosabban e statisztikák területi eloszlásán keresztül olyan térségek kirajzolását és közelebbi vizsgálatát, amelyek a választott mutatók tanúsága szerint kiemelkednek az átlagból, vagy föltűnően az átlag alatt maradnak. A társadalmi tanulás térszerkezetének vizsgálatával – ebben az értelemben – egyfelől „kockázati térségeket" (Forray–Kozma, 1986) határolhatunk körül, másfelől pedig „tanuló régiókat".

A tanuló régiókról szóló, általunk áttekintett irodalomban effajta vizsgálatokat nem találtunk. Morgan (1997) szól ugyan regionális technológiai fejlesztésről (*regional technological development*, RTD), illetve lemaradó régiókról (*less favoured regions*, LFR), lényegében azonban néhány központilag kiválasztott régióval foglalkozik (szembeállítva őket a náluk elmaradottabb Wales-szel). A további gazdaságföldrajzi és/vagy regionális fejlesztési irodalomban (Florida, 1995; Hudson, 1999; Geenhuizen–Nijkamp, 2002; Hassink, 2004) ugyancsak az esettanulmányok dominálnak, nem pedig térszerkezeti elemzések (részletes irodalmi áttekintést nyújt Gustavsen, 2003). Bár az idézett irodalomban széles skáláját találjuk a tanuló régió megfigyelhető és megfigyelendő összetevőinek – regionális kisvállalkozásoktól a város és vidéke koncepcióig –, e szerzők közül egy sem ad számot átfogó kutatásokról, amelyek a társadalmi tanulás térszerkezetét vizsgálták volna, hogy statisztikai mutatói alapján tanuló régiókat különböztessenek meg.

Művelődési városközpontoktól a tanuló régiókig. Több fogódzót találunk azokban a kutatásokban, amelyeket körülbelül egy generációval korábban végeztek az oktatás (iskolázás, felsőoktatás, szakképzés stb.) térszerkezetéről. (Ennek az irodalomnak igen jó összefoglalását adja Meusburger 1990; hazai szempontok szerint pedig áttekintette Forray–Kozma, 1986). Az oktatás területi vizsgálatait áttekintve utóbbiak megkülönböztették (a) az oktatási folyamatok, valamint (b) az oktatási szervezetek területi vizsgálatát. Az oktatási folyamatok területi vizsgálatai „az oktatással kapcsolatos lakossági magatartások" vizsgálatát jelenti. Az oktatási szervezetek területi vizsgálatának alapja az, hogy az iskola (főiskola, egyetem, kultúrház, szakképző intézmény stb.) tulajdonképpen válasz a környezetének társadalmi szükségleteire.

> Közelebbről: „az egyéni döntések, választások valamifajta társadalmi csoport, réteg, együttes szintjén való összegeződését…" Folyamat akkor lesz belőle, „ha a döntések, választások tendenciáit időben visszatérő vizsgálatok vagy azonos mintaterületekre vonatkozó korábbi vizsgálati eredmények segítségével le tudjuk írni. Így például jellegzetesen eltérő fejlődési dinamikájú térségeket nyerhetünk." (Forray–Kozma, 1986: 23–24). Az oktatási folyamatok így értelmezett területi vizsgálatával kapcsolatban néhány jellegzetes korabeli problémát is megneveznek (iskolakörzetesítés, a népességcsere iskolahálózatra gyakorolt hatásai, a középiskolázás iránti lakossági igénynövekedések stb., vö. i.m. 25–28).

Az oktatási szervezetek területi vizsgálatából olyan kutatási kérdések következnek, mint például az oktatási intézményrendszer és a településhálózat összefüggései, az intézményhálózat sűrűsödési pontjai, az iskolarendszer hozzájárulása a településhálózat urbanizáltságához. A településhálózat és az iskolarendszer viszonyának vizsgálata során kiderült, hogy Magyarországon – mint ahogy Közép-Kelet-Európában mindenütt – a településstruktúra és az oktatási rendszer szorosan összefügg. Ez nemcsak abban mutatkozott meg, hogy a településhierarchiában magasabban álló településeken az oktatási rendszer magasabb szintű iskolatípusai működnek; hanem abban is, hogy a magasabb szintű iskolatípusok telepítése hozzájárult a települések fölminősítéséhez (a városiasság egyik kritériuma például a középiskolai ellátottság). Más szóval megállapítható volt, hogy a településstruktúra és az oktatási rendszer kölcsönösen hat egymásra – sőt ez a kölcsönhatás a művelődés teljes spektrumára érvényes (Kozma, 2002: 45–54).

Határokon átnyúló tanuló régiók. A társadalmi tanulás térszerkezetének vizsgálatában egy-egy tanuló régió esettanulmányai dominálnak. Morgan (1997) Limburgot, Lotaringiát, Szászországot és Wales-t említi egy Európai Unió-s tanuló régió esettanulmányhoz, amely később további négy ország egy-egy választott régiójával egészült ki (Norte, Abruzzo, Kasztilia és Közép-Macedónia). Hassink, (2004) Mecklenburg és a dél-koreai Daegu eseteit hasonlítja össze a már idézett tanulmányában. Ezekből és a hasonló anyagokból (vö. például The Learning Region, 2003) az derül ki, hogy a tanuló régió kutatásának fő iránya jobbára nem egy-egy országelemzés, sokkal inkább kiemelt esetek összehasonlítása. Egy tervezett kutatásban (vö. Kozma, 2010) mi is megkíséreltük a kettőt összekapcsolni, a társadalmi tanulás térszerkezetének vizsgálata nyomán néhány furcsa „viselkedésű" térséget külön kutatva. E térségek között az

ún. „Partium" – amely mintegy évtizede különböző kutatásaink visszatérő terepének számít – kiemelt helyen szerepel. Beletartozik abba a vonulatba, amelyet határokon átnyúló tanuló régióknak nevezhetünk.

E határokon átnyúló tanuló régiók egy (Európa vonatkozásában) teljességre törekvő áttekintését adja Ehlers (2008). Több mint negyven olyan határokon átnyúló régiót vett számba munkatársaival együtt, amelyben a szervezett felnőttoktatás más-más példái megfigyelhetők; és esettanulmányokkal dokumentálta őket. Bár az esettanulmányok színvonala meg sem közelíti az imént említetteket, annyi mindenesetre megállapítható belőlük, hogy a határmentiség nemcsak nem akadálya egy-egy régió kiteljesedésének (mondjuk: tanuló régióvá válásának), hanem esetenként éppen az elősegítője. Különösen olyan esetekben, amelyekben ezek az államhatárokat átszelő régiók valójában összekötik az országokat, nem pedig szétválasztják őket. (Ugyanennek a kutatásnak egy három határt – Ausztriát, Szlovákiát és Magyarországot – átszelő esettanulmánya sokkal alaposabb és részletesebb. Méltó arra, hogy a munkát Magyarország keleti határszélén, például az említett „Partium" régióban, amely Magyarország, Ukrajna és Románia határmenti megyéit foglalja magában, megismételjük. Vö. Lang, 2005). E határokon átnyúló – azokat összekötő – régiók esettanulmányozása Kelet-Közép-Európában a rendszerváltozásig nyúlik vissza. (Erről l. részletesebben könyvünk 1. fejezetét.)

Tanuló régió és civil társadalom

Kormányzás együttműködéssel. A tanuló régióval kapcsolatos publikációk – amelyeket föntebb bemutattunk – elsősorban a fejlesztésekre irányulnak, azokat próbálják csatornázni. De aki fejleszt vagy legalább fejleszteni akar, óhatatlanul beleütközik olyan akaratokba, amelyeket meg kell nyernie magának, vagy le kell győznie az ellenállásukat. A tanuló régióval kapcsolatos elgondolások, javaslatok és különféle rendűrangú kezdeményezéseknek ez a markáns eleme. Nevezzük ezt a tanuló régió politikai dimenziójának.

Kevin Morgan (1997) koncepciójában a tanuló régió – amelyet egyszerűen a tanulóközösség földrajzi kiterjesztésének tart – nemcsak a gazdaságpolitika és a társadalompolitika egymásra találását foglalja magában, hanem egy új (mondjuk: decentralizált) igazgatás modellje is. (Morgan, 2008: 499) Ebben a koncepcióban a globalizálódó piac és piaci hatások kiegészítője, sőt korrigálója is a helyi és regionális piac, amelynek igényeit inkább a kis- és középvállalkozások tudják kielégíteni, és amelyek tevékenységéhez sajátos tanulások kell kötődnek, valamint egy újfajta, kormányzati szektorokon átnyúló helyi igazgatás.

Lukesch és Payer (2009) azt hangsúlyozza, hogy a helyi-regionális „fejlesztési ügynökségek" tevékenysége fokozatosan a helyi-regionális igazgatás szintjére emelkedik (vagy legalább is kell, hogy emelkedjék), és hogy ez nem is csoda, minthogy a helyi igazgatásnak fokozatosan fejlesztés- és fejlődésorientáltnak kell lennie, azzá kell válnia. A helyi-regionális igazgatás, mondják, végső soron igazgatás; az ezen a szinten folyó igazgatásba kívülről (felülről) eredményesen nem lehet beavatkozni; legföljebb a fejlődés/fejlesztés föltételeit kijelölni és megteremteni. (Mindez erősen emlékeztethet bennünket a 20. század első harmadában kialakított menedzsment jellegű szakigazgatásra, amikor a szakigazgatás, „szakmapolitika" fokozatosan átvette a közigazgatás, „közpolitika" helyét. Úgy is mondhatnánk, hogy a helyi-regionális szakapparátus veszi át a közhivatal és a közhivatalnok helyét és szerepét.)

Geenhuizen és Nijkamp (2002) abban a tanulmányukban, amelyben értelmezési keretet mutatnak be a Belgiumban folytatott terepmunkájukhoz, az igazgatásban érvényesíthető (vagy nem érvényesülő) tanulást látják kritikus kérdésnek. Az a jelenség, amelyet az „ösvényhez ragaszkodásnak" (*path-dependency*) neveznek, akadályozza az igazgatást abban, hogy új, alternatív, innovatív, kreatív válaszokat adhasson a gyorsan változó, fejlődő gazdaság kihívásaira. A kulcskérdés eszerint nem (nemcsak) a gazdasági szervezetekben, a civil szervezetekben stb. tevékenykedők tanulási hajlandósága és képessége, hanem főként az igazgatásban dolgozók tanulási hajlandósága.

Így inkább összeáll az a kép, amely a tanuló régiók (tanulóközösségek, tanulóvárosok stb.) igazgatásával kapcsolatban az áttekintett irodalomból fölsejlik. A tanuló régió olyan (ön)kormányzatot igényel, amely a helyben fölmerülő problémákat nemcsak helyben oldja meg, hanem az egyes konkrét problémamegoldásokból tanulva új kormányzati stratégiát képes kialakítani. Ez csak helyben lehetséges, a helyi kihívásokra adandó válaszként. A tanuló régió koncepció középpontjában ezért nem egyszerűen a tanuló ember áll, nem is csak a különböző szervezetek, amelyek képesek vagy nem képesek tanulni – hanem egy olyan (szak)igazgatás, amely a tanuló régió partnereit összefogja, egy asztalhoz ülteti, segítségükkel helyi problémákat old meg, miközben az egy asztalnál ülők azt is megtanulják, hogyan előzzék meg a problémákat, sőt hogyan navigálják magukat és egymást újabb és újabb helyzetekbe.

Nem véletlen, hogy a tanuló régió paradigmájába ilyen harmonikus vagy arra törekvő politikai aktorok szerepelnek. Őket a cél egyesíti, a jó cél vonzza, illetve a fölismert kihívások irányítják. Ha a választott egység – legyen bár tanulóközösség, tanulóváros, tanuló régió (vagy bármely más területi-társadalmi együttes) – szereplői közösen ismerik föl a kihívásokat és keresik a válaszokat, akkor a jó kormányzás akadálya minden bizonnyal csupán a közös tanulás hiánya. S ez esetben a tanulás – nem a kívülről jövő „megtanítás", hanem a belülről kezdeményeződő „megtanulás" – valóban a megfelelő magatartás ahhoz, hogy a tanuló régió kiformálódhassék, teret nyerjen.

Kormányzás konfliktusok árán. A fönti kép a tanuló régiók kormányzásáról erősen emlékeztet azokra a szervezetelméletekre, amelyekkel egy nemzedékkel korábban ismerkedhettünk meg, s amelyek a tanuló szervezetekről szóltak. Ezek az elméletek – még az informatika mai szintje előtt – megálmodták az önigazgató szervezeteket, amelyek kellő információkat kellően fölvéve és földolgozva saját maguk változtatják meg, alakítják át a programjukat.

És valóban: a tanuló régiók áttekintett irodalmában vissza-visszaköszön egyrészt a rendszerelmélet – az arra hivatkozás –, másrészt a tanulószervezetek teóriája (Lukesch–Payer, 2009, Geenhuizen–Nijkamp, 2002; Hassink, 2004 etc.). A tanulószervezetek (innovatív szervezetek, kreatív szervezetek, alkotó vezetés) teóriái az 1960–70-es években a rendszerelmélet szókészletével és eszköztárával próbálták kifejezni azt a jelenséget, hogy a szervezetek nem egyszerűen „működnek" (az a bizonyos 'ösvényhez kötöttség') – hanem ezen túl és ezeken keresztül változnak, átalakulnak, fejlődnek is (tehát megszabadulnak az eddig bejárt utaktól, alternatív módokon reagálnak). Az átalakuló, fejlődő szervezet egyik teóriáját ismertettük Amitai Etzioni (1968) híres és egyszerűsített paradigmája nyomán mi is, amikor föntebb a társadalmi tanulásról írtunk.

Az az igazság, hogy a kormányzásról alkotott kép – inkább kívánság és vágy, semmint tapasztalat és valóság – nem annyira a tanuló régió megvalósításának, kivitelezésének a része, mint inkább a tanuló régióról szőtt elméleteké és eszméké. Az a politika – legyen még annyira 'helyi' és 'önigazgató' is –, amely a tanuló régió elméleteiből kiviláglik, konszenzusra épül, nem pedig konfliktusok megoldására.

A rendszerváltozás tapasztalatai a kelet-közép-európai társadalomkutatókat gyanakvóvá tették – még pedig jogosan – a közös alapra építő, érdekharmóniára törekvő (hivatkozó) politikacsinálással szemben; még ha az helyi vagy regionális szinten konstituálódik is. Bennünket, közép-európaiakat történeti ismereteink és társadalmi tapasztalataink inkább a konfliktusos kormányzás szemléletére és gyakorlatára tettek fogékonnyá. Ebben a fölfogásban az eredmények általában az egymásnak feszülő és egymással összecsapó érdekek (érdekcsoportok) erőfeszítéseinek az eredője; valóban úgy, ahogy a nagy irodalmi drámák ábrázolják. És az összecsapások eredménye korántsem lefutott, hanem mindvégig két kimenet lehetséges. Lehet, hogy végső soron a felek megvalósítják a törekvéseiket – az adott föltételek között –; de nagyon is lehet, hogy egymást legyőzve szétrombolják a politika kereteit is. A Jó és a Rossz (Világosság és Sötétség, Föntés Lent, Angyal és Démon) párharcának mítosza a mi történeti tudatunkban és társadalmi tapasztalatainkban ezt jeleníti meg.

A tanuló régió eszméje mintha a „tudományos-technikai forradalom", a „tudástársadalom" és a hasonló jelszavak kései kisöccse lenne. Része annak az egysíkú szemléletnek, amely a több tudástól több termelést, nagyobb jólétet és harmonikusabb társadalmat várna – ha nem is globálisan, de legalább lokálisan. Ilyen értelemben inkább a napfényes fölvilágosodás, mintsem a zord romantika gyermeke.

Tanuló régió felülről és alulról. Ha már a fölvilágosodásnál tartunk, a tanuló régió legtöbb koncepciója csakugyan felülről megfogalmazódó, fölvilágosító eszme, amely abban segít, hogy a fejletlenebbeket (eufémisztikusan: '*less favoured regions*') egy eszmei fejlettség felé kalauzolja.

> Kicsit a jó cserkész módján: ha ezt meg ezt már elérted, akkor ennyivel meg ennyivel közelebb kerülsz a nagyobbakhoz; és ezt mi – független hatóság – méréseinkkel dokumentáljuk neked. „A kanadai nagyvárosok a tanulás minden 'pillérében' az országos átlag fölött vannak, de különösen a *tanulni, hogy tudjunk* és a *tanulni, hogy cselekedjünk* pillérek tekintetében. (…) A falusi térségek viszont jobb pontszámokat értek el a *tanulni, hogy létezzünk* és a *tanulni, hogy együtt éljünk* pillérekben." (Canadian Council on Learning, 2007; idézi Morgan, 2008).

Az európai tanuló régiók bürokratikusan szerveződnek: az Unió tagországai egymással versengve jelölik meg tanuló régióikat, fél szemmel egymás hasonló régióit figyelve és méricskélve. Ebben a gyakorlatban persze nincs helye alulról jövő kezdeményezéseknek, legföljebb pályázatoknak és azok folyamatos értékelésének. A tanuló régiók európai mozgalma nem kis mértékben kormányzati mozgalom – a kormányzatok uniós politikájának része csak úgy, mint sok más kormányzati politika az ún. Bologna-folyamattól a társadalmi kohéziós politikáig. A tanuló régióról szóló szakér-

tői munkákat az a komoly veszély fenyegeti, hogy e kormányzati törekvések ideológiájává válik.

A „közös tanulásban egyesülő érdekcsoportok" álmával szemben azoknak a kutatásoknak a realitása áll, amelyek az erősödő nemzetközi bürokrácia szembesülő civil társadalmak próbálkozásait és kitörési pontjait keresik. A civil kezdeményezések – amelyeket tehát nem felülről mozgósítottak – értelemszerűen nem támogatják, hanem kritizálják a felülről (kívülről, mondaná Lukesch és Payer, 2009) érkező kezdeményezéseket, nem egyszer szembefordulva velük. A kelet-közép-európai történeti narratívumoknak és társadalmi tapasztalatoknak ez a politikafölfogás sokkal inkább megfelel, mint a harmóniába olvadó kezdeményezések – alulról és felülről –, amelyek a tárgyalóasztalok körül és a formális – nem formális tanulási alkalmak során valósulnak meg.

Ha a tanuló régió egy idealizált társadalom képe, ezzel a fölvilágosító ideával szemben mekkora mozgástere marad a civil társadalomnak? Van-e, lehet-e a civil társadalmaknak saját „tanuló régiójuk"? Mekkora az esélye az európai civileknek – s itt most bennünket mindenekelőtt a közép-európai civilek érdekelnek –, hogy ismét magukra találva magukhoz ragadják a kezdeményezést? A tanuló régió ilyen alternatív kutatásának akkor már nem az a kérdése, hol is vannak az innováció kontinentális, országos vagy regionális csomópontjai, és honnan sugárzik ki (lefelé) a fejlődés. Hanem sokkal inkább az: vannak-e a központokból kisugárzó innovációknak alternatívái? Vagy hogy politikusabban fejezzük ki magunkat: van-e helye szép új világunkban a helyi kezdeményezéseknek? A tanuló régió ebben az értelmezésben az a terep, ahol egy nemzetközileg szerveződő bürokrácia – arra hivatkozva, hogy korrigálni akarja a piac egyoldalúságait – megütközik a helyi szerveződésekkel.

Tanuló régiós kutatások

A kutatások kezdetei. A tanuló régióval kapcsolatos kutatások eddig talán legteljesebb összefoglalását. Rutten és Boekema már említett 2007-es kötete adja. Ebben a két szerkesztő összeválogatta és újra közölte azokat az empirikus kutatásokat és elméleti elemzéseket, amelyek a tanuló régiókkal kapcsolatban addig születtek. Bár a kötet ilyenformán a tanuló régiókra – és más közösségekre – nézve szinte szöveggyűjteményként használható, teljesen hiányzik belőle nem csak az elmúlt évtized eredménye, hanem főleg a tanuló közösségek statisztikai vizsgálata. Ennek részbeni pótlására szolgál az a kötet, amelyet Greenhuizen és Nijkamp (2012) szerkesztett. Azóta további vizsgálatok is készültek a tanuló régiókról, illetve az egyes közösségekben folyó tanulásokról. Magyarországon például Rittgasszer Imola (2009) vizsgálatát, valamint Nemes Gusztáv és Varga Ágnes, valamint Patkós Csaba, Velkey Gábor vagy Molnár Ernő vizsgálatait említjük (lásd Kozma ed., 2014).

Egyesek Florida „kreatív osztályának" térbeli elhelyezkedését próbálták megragadni (Ritgasszer i.m.), mások – ez volt a fő irány – a tanulás „új dimenzióit" követték, ahogyan azt a Delors-jelentés fölsorolta. A Florida, (2012) könyvében közölt vizsgálat, amely az Egye-

sült Államok régióit a „kreatív elmék letelepedési sűrűsége" függvényében elemzi, ötletet adhatott ugyan a hazai regionális kutatásoknak, nem bizonyult azonban elegendőnek ahhoz, hogy egy-egy térségben a tanulási folyamatokat a maguk többféle dimenziójában vizsgálni lehessen. Ehhez sokkal inkább egy tíz éven át folyó kanadai vizsgálatsorozat adhatott példát (lásd alább). Ez a vizsgálat, és nyomában a többi, amely ezt követte, alig titkoltan megpróbált versenyre kelni a mind nagyobb hatású PISA-vizsgálatokkal, vitatkozva annak eredményeivel, alternatívát ajánlva annak módszertanához (lásd erről Pusztai–Kozma, eds., 2015 tanulmányait). Míg a PISA a tanulók teljesítményeit méri (bár nem a tantárgyakban, hanem az ún. kompetenciák területén nyújtott teljesítményeket), addig a kanadai vizsgálatsorozat és az azt követő többi a tanulás valamennyi „dimenziójában" próbál adatokat gyűjteni. Míg a PISA meghatározott korcsoportok eredményeit gyűjti, addig az utóbbi vizsgálatok az egész népességre terjedően gyűjtenek adatot (s ezért persze rá is vannak szorulva a népszámlálásokra). S míg a PISA elsősorban a részt vevő országok oktatáspolitikai vezetőségét kívánja befolyásolni, addig az utóbbiak szélesebb kört: fejlesztési ügynökségeket, de főként egy-egy térség önkormányzatát célozzák meg.

Pusztán a mérhetőség oldaláról közelítve mind a Florida-kísérlet (a „kreativ osztály" térbeli sűrűsödésének megállapítására), mind a kanadai vizsgálatsorozat, valamint az azt követő továbbiak kudarcnak mondhatók. Annyiban mindenképp, hogy a PISA-vizsgálatok nagy médiafigyelméhez képest még a Bertelsmann által támogatott német tanulási atlaszról is alig hallani a közvéleményben valamit. Hasonló csönd, ha ugyan nem érdektelenség övezi az UNESCO további felnőttoktatási kezdeményezéseit – talán csak a tanuló városok futó projektjének kivételével. Ha azonban a hivatalos és médiaszintről elmozdulunk, a területfejlesztés, az önkormányzatok és a K+F törekvések szintjén a tanulás, innovációk, kreativitás területi sűrűsödése sokkal fontosabb és időszerűbb, mint az egyes országok PISA-eredményei. Hasonló a helyzet a nemzetközi politika szintjén, ahol a migrációk és integrációk összehasonlító elemzése az igazi mércéje az oktatásügyek és tanulási rendszerek sikerének vagy sikertelenségének.

A kanadai tanulási index. A vizsgálatok között az úttörő – ahogy utaltunk már rá – a Kanadai Tanulási Tanács (*Canadian Council of Learning*) volt; egy nonprofit formában működő vállalkozás, amelyet 2001-ben a kanadai szövetségi kormány azzal bízott meg, hogy próbálja fölmérni a kanadaiak „kulturális készségeit" ne csak az iskolában, hanem lehetőleg az élet minden területén (http://www.cli-ica.ca/en.aspx). Ennek az elhatározásnak a mögöttese részben az említett PISA-vizsgálatok eredménye volt. Részben pedig az a körülmény, hogy Kanada szövetségi állam, amelyben az oktatás a tagállamok szuverén joga, s ebbe a szövetségi kormány nem avatkozhat bele. A megoldás, amelyet mégis választottak, kettős. Egyrészt nem kormányhivatalt vagy háttérintézményt bíztak meg ezzel a föladattal, hanem magánvállalkozást hoztak létre; másrészt pedig nem iskolai eredményeket akartak vizsgálni, hanem tanulási eredményeket, amelyek a gyermekkortól a fölnőtt korig az egész életet átfogják.

Az összetett tanulási index (*composite learning index*, CLI), amelyet ebből a célból létrehoztak, önmagában is figyelemre méltó produktum. Alapjául a Delors-jelentés szolgált, illetve az abban megjelölt négy tanulási pillér. Ezek egy részéről viszonylag egyszerűen lehetett statisztikai adatokat gyűjteni az állami statisztikákból (pl. iskolázottság) – csupán arra kellett figyelniük a kutatóknak, hogy ne egyszerűen a meglévő

intézményi statisztikákat használják, hanem azokat mint a tanulás jelzőszámait értelmezzék (pl. az intézmények látogatottsági statisztikái helyett az intézmények elérhetőségét mérjék a tanulók szempontjából). Más részéről – pl. a munkahelyi képzésekről – ugyancsak rendelkezésre állottak az adatok; ezeket azonban még erőteljesebben kellett átértelmezniük ahhoz, hogy a környező felnőtt lakosság tanulását lehessen jellemezni velük (pl. nem a munkahelyi képzéseket vették figyelembe, hanem hogy azokat kik és milyen körülmények között veszik igénybe). A harmadik és negyedik pillér (közösségi tanulás és spontán tanulás) statisztikákkal való megragadása bizonyult a legigényesebb munkának. Az eredmény azonban minden bizonnyal megérte a fáradságot.

Előállt ugyanis a már említett „összetett tanulási index", amellyel Kanada valamennyi települését jellemezni lehetett az ott lakók különböző tanulási tevékenységeinek összesítése alapján. Ez egyedülálló eredmény volt; különösen a kétévente megismételt adatfölvételek – valamint azok a jelentések, amelyeken valamennyi szövetségi állam helyzetét ebből a szempontból követni lehetett, tanácsokkal látva el őket arról, hogyan fejleszthetnék önmagukat a tanulás egyik vagy másik dimenziójában. (A kanadai tanulási index adatszerű bemutatását l. Kozma et al., 2015: 205) A Kanadai Tanulás Tanács 2010 óta már nem működik; újabb megbízásokat a szövetségi kormánytól nem kapott. Vizsgálatainak eredményeit – *mutatis mutandis* – a PISA-vizsgálatokkal helyettesítik (hivatkozott honlapja még él). Ez az úttörő vállalkozás azonban nem maradt csupán tudománytörténeti emlék. Hasonló próbálkozásokat ihletett másutt is – elsősorban Európában –, amelyek versenyt futnak a teljesen más szempontú és célú PISA-vizsgálatokkal (a PISA-vizsgálatok hazai kritikai elemzéséről l. Kozma–Pusztai eds., 2015).

Az európai tanulási index. A kanadai összetett tanulási index vizsgálata ihlette meg a Bertelsmann Alapítványt, amely a 2000-es évektől kezdve kezdeményezte és vezette projektjét, az ELLI-t, illetve annak leágazását és első megvalósítását, a DLA-t. Az ELLI az Európai Élethosszig Tanulás Indikátorai (*European Lifelong Learning Indicators*) rövidítése, és szándéka szerint az Európai Unió tagországaiban a „tanulási klímát" vizsgálja (ELLI, 2015). A vizsgálatban részt vevő 23 ország közül Dánia az első (76 ponttal), Románia az utolsó (17 ponttal). Magyarország a sor alsó negyedében helyezkedik el (27 pont). Az ELLI részletesen is elemzi a részt vevő országok „tanulási klímáját", Magyarországról például a szervezett tanulási formák erősségét emelve ki, hiányolva azonban a spontán, valamint a közösségi tanulás erősségét (ELLI Index Europa, 2010) – ezeket egyébként valamennyi kelet-közép európai ország eredményeiből hiányolja az ELLI idézett vizsgálata.

Úgy tűnik azonban, hogy a Bertelsmann Alapítványnak ez a vállalkozása nem volt eléggé sikeres. Az európai kormányzatok és a közvélemény figyelmét sokkal inkább lekötötték a PISA-vizsgálatok (annak ellenére, hogy a Bertelsmann Alapítvány kezében ott a nagy hatalmú nemzetközi média jelentős része is). Ma az ELLI csupán mint egy következő vállalkozás, a német tanulási atlasz leágazása és melléktermék üzemel, amint az idézett honlapok is mutatják (az ELLI magyarországi közreműködőinek mindeddig nem sikerült a nyomára bukkanni).

A német tanulási atlasz. A Bertelsmann Alapítvány sikeresebb vállalkozása a német tanulási atlasz (*Deutscher Lernatlas*, DLA). Ez a kanadai hasonló alapján készült, azonban némi módosítással. E módosítások az európai viszonyokból következnek, ahol a „formális tanulás" elnevezésű pillér hagyományosabb és hosszabb statisztikai történetre is tekint vissza; igaz, sokkal kevesebb hagyománya van a nem formális tanulások statisztikai adatgyűjtésének. A DLA is a Delors-jelentés által javasolt négy tanulási pillért veszi alapul a saját összetett tanulási indexének kialakításakor; de ezeket a pilléreket némileg módosítja (iskolai tanulás, tanulás a szakképzésben, szociális tanulás, személyes tanulás). A vizsgálati eredmény – főként annak elektronikus prezentációja – igazán lenyűgöző. Kattintással megtalálhatja minden érdeklődő a maga régióját és települését, és leolvashatja annak tanulási indexét. A szerzők és a projekt finanszírozója az egészet elsősorban a szövetségi és a helyi kormányzatoknak szánta (nincs információnk róla, mennyien és mire használják). Bár a kiállítás valóban figyelmet keltő és a megvalósítás könnyen, gyorsan kezelhető, mintha sem az akadémiai, sem a kormányzati világ eddig nem figyelt volna föl eléggé a DLA-ra (utolsó jelentése 2012-ből datálódik, legalább is az általunk 2016-ban elérhető források szerint).

A német tanulási atlaszt úgy is fölfoghatjuk, mint a kanadai előd európai megvalósítását; de úgy is, mint az európai hasonló tanulási index megvalósulásását egy részt vevő ország szintjén. S ebben az értelemben mondhatjuk, hogy ez az európai tanulási index első megvalósulása. A második Magyarországon készült el, a LeaRn-kutatás keretében (Kozma, et al., 2015).

A magyarországi tanulási atlasz. A LeaRn-kutatás (*Learning Regions*, Tanuló régiók Magyarországon) arra vállalkozott, hogy megvizsgálja azokat a pilléreket, amelyeket a Delors-jelentés javasolt. Ezek alapján igyekszik statisztikailag megragadni a „tanulás új dimenzióit", valamint az így kialakított összetett indexszel jellemezni az ország településeinek tanulási állapotát. A *Learn Index* (LI) tehát szintén négy dimenzióban mutatja be az ország ún. tanulási térképét, nem titkoltan a német tanulási atlasz mintájára. Azonban némi átalakítással. A formális és a nem formális (azaz munkahelyi) tanulások mellett a hazai kutatók kulturális és közösségi tanulásról beszélnek. Kulturális tanuláson értik azokat a szabadidős tanulási tevékenységeket, amelyeket jórészt a kulturális intézmények statisztikáiból és vizsgálataiból kiindulva lehetett megragadni; közösségi tanulások pedig azokat, amelyek civil kezdeményezésre indultak (vö. Kozma et al., 2015, 144–176; 177–204).

A statisztikai vizsgálat eredményeképpen Magyarország ún. „tudástérképének" egy új változata rajzolódik ki. A hagyományos tudástérképek lényegében a lakosság formális iskolázottságának területi megoszlását tükrözték, rendszerint a népesedési statisztikákra alapozva, azokból kiindulva. Ezek a statisztikák évtizedek óta markáns, szakadásszerű különbségeket mutattak az ország különböző régiói között. A LeaRn-kutatás által megjelenített tanulástérképen viszont ezek a markáns különbségek mintha elmosódnának: a közösségi tanulás mutatói pedig csak gyöngén vagy egyáltalán nem korrelálnak a formális iskolázottság mutatóival. Ezt a meglepő eredményt a kutatók annak tudták be, hogy a nem formális tanulások – ideértve most a kulturális és a közösségi tanulást is – mintegy kiegészítik a formális tanulás eredményeit, és tompítják a statisztikai különbözőségeket.

Ha a legjobb statisztikai mutatók térbeli eloszlására figyelünk, kirajzolódnak az ország tanuló régiói (a hivatkozott térképlapokat az idézett kutatási zárójelentés tartalmazza, vö. Kozma et al., 2015, 263–282). Nem meglepő módon az ország legfontosabb tanuló régióját a központi régió térségei alkotják, amelyek összefüggő ún. konurbációs sávot alkotnak Budapestről a Duna mentén Nyugat felé haladva. Egy második tanuló régió van kialakulóban Budapesttől a Balatonig terjedő térségek csoportjában (bár ez utóbbi térségek a statisztikai mutatók szerint még nem egészen nőttek össze tanuló régióvá). A váratlan eredmény egy harmadik tanuló régió körvonalazódása, amely Budapesttől kiindulva Kecskeméten át Szeged felé vezet, magában foglalva a Duna-Tisza közének északi felét, valamint a Közép- és Dél-Tiszántúl egy szeletét. A kutatók szerint a valóságban – bármit mondjon is a szakpolitika – Magyarországnak három kialakuló vagy már fejlettnek tekinthető tanuló régiója van.

E tanuló régiókon kívül az ország más tájain is kiemelkednek pontszerűen települések, főként a hazai nagy- és középvárosok környezetében. Ezeket a kutatásban tanuló városoknak nevezték el, utalva arra, hogy még nem kapcsolódnak ugyan össze tanuló régiókká, de már kellően sűrűsödnek bennünk a formális és nem formális tanulások, amelyek ezekben a városokban hálózatokba is rendeződtek vagy rendeződhetnek. Ilyen hálózatosodás egyébként sok helyütt megfigyelhető az ország kisebb és nagyobb településén (tanuló közösségek). Sikeres szakpolitika, valamint céltudatos helyi kormányzatok hatására ezek a tanuló közösségek előbb vagy utóbb környéküket is dinamizálhatják.

Tanulságok. Mit állapítottak meg ezek a vizsgálatok? (A következőkben elsősorban a magyarországi LeaRn-projekt eredményeire támaszkodunk, vö: Kozma et al., 2015).

- *Legfontosabb eredményük azoknak a térségeknek, városoknak és településeknek a körülhatárolása,* amelyek egy adott időben egy térségi fejlesztéspolitika célzottjai vagy kedvezményezettjei lehetnek.

- *A másik tanulság a tanuló városok térszervező hatása*. A LeaRn-kutatás Magyarországon nagyjából az egyetemi városokat minősítette „tanuló városoknak"; az említett magyarországi tanuló régióhoz azonban számos város is fokozatosan csatlakozik, amelyek nem hagyományos egyetemi városok, hanem inkább „föltörekvők". Tipikusan ilyen például Kecskemét vagy Székesfehérvár. Az „okos város"-projekt szervezői azonban inkább magyarországi középvárosokat célozták meg, mint Szolnok és Nyíregyháza. Az ilyen városok a LeaRn-projekt időszakában (2011–2015) még kívül estek az ország központi tanuló régióján. Várható azonban, hogy éppen e fejlesztések révén lassan éppúgy összeszövődnek velük, ahogy ez Kecskeméttel vagy Székesfehérvárral történt.

- *A harmadik tanulság a sok dimenziójú tanulás – mint társadalmi tevékenység – korrekciós hatása a területi egyenlőtlenségekre* (lásd erről újabban Engler és Márkus [2016] tanulmányát). A szervezett tanulás és (szak)képzés kétségtelenül meghatározó a tanuló régiók, térségek és települések kialakulásában; úgy is mond-

hatnánk, hogy iskola nélkül nincs „tanuló város". Azonban csak mostanra vált világossá − még pedig az idézett tanulási atlaszok eredményei alapján −, hogy a „kulturális tanulás", valamint a „közösségi tanulások" (Juhász−Szabó, 2016) kiegészíthetik, sőt fokozatosan módosíthatják is a formális oktatás és szakképzés által kialakított képet egy-egy településről.

- A negyedik tanulság épp ehhez kapcsolódik. „Tanuló várossá", közösséggé úgy válik egy település, *ha a benne folyó legkülönfélébb tanulásokat egybeszervezik és megfelelőképpen menedzselik*. Ennek igazolására és dokumentálására nagy mintás adatfölvételek vagy az egész országra (régióra) kiterjedő vizsgálatok nem alkalmasak; idáig az esettanulmányok juthatnak el (ilyen esettanulmányokra utal Forray 2016) tanulmánya, valamint az Educatio ® Vidékfejlesztés számának több írása is, vö. Kozma ed., 2014). Az esettanulmányok egyik fő tanulsága, hogy az egybeszervezendő és menedzselendő tanulásokat egy-egy kihívás mozgósítja, amely eléri a teljes közösséget, és minden tagjában tudatossá válik. A másik tanulság a „változásmenedzserek" vagy még inkább „helyi hősök" (Nemes−Varga, 2014), „kulcsemberek" (Örsi, 2002) szerepe. A tanuló várost ma már nem úgy képzeljük el, mint ahol lámpagyújtás idején mindenki a tankönyv fölé görnyed − vagy stilszerűen egy közösségi számítógép elé telepszik. A „tanuló város" a kihívásokra válaszoló város; mégpedig olyan, amely kreatív válaszokat ad, és ennek révén ellenállóbbá válik, sőt fejlődik is.

Tanuló városok[4] – *közösségi válasz a kihívásra*

Az 1990-es évek elején a „tanuló régió"-elgondolás volt a hagyományos fejlesztéspolitika legerőteljesebb alternatívája. A fogalom és az elgondolás részben a tanulás új értelmezéséből alakult ki, részben pedig abból az eltolódásból, amely a neoliberális filozófiától ihletett globalizációs politikák helyett a helybeliség (lokalitás) fontosságát kezdte hangsúlyozni. Ebben az új megközelítésben inkább az újítások és az újítókészség a fejlesztés motorja, és nem annyira a megszerzett ismeretek és az elsajátított készségek. A gazdaság globalizálódását pedig a növekedés helyi erői kell kiegészítsék és teljessé tegyék. A gazdasági fejlődés domináns tényezőjének a vállalatok társadalmi környezetér kezdték tekinteni. Mindennek eredményeként a gazdasági és társadalmi fejlődés új koncepciója alakult ki, amelyben a regionális politikának sokkal jelentősebb szerepe lett, mint a központi kormányzati beavatkozásoknak.

A tanuló régióktól a tanuló közösségekig

A korai 2000-es években a tanuló régió-mozgalomban demokratikus fordulat következett be. Lényegi eltolódás történt a tanuló régió fogalom alkalmazásától a „tanuló közösségek" használata felé (lásd pl. CEDEFOP, 2003). Azaz az innovációs hálózatok

4 A fejezet alapjául szolgáló tanulmányok társszerzője Forray R Katalin.

kiterjedtsége és sűrűsödése helyett a politikai dinamizmust kezdték olyan meghatározónak tekinteni, ami egy területi-társadalmi egységet tanuló közösséggé alakít. Eszerint nem a globális piacokhoz való kapcsolódás eredményezi a valóságos együttműködést és versenyt, hanem a helyi erők közé való illeszkedés (ami egyébként a piac és verseny eredeti liberális elgondolása volt a 20. század végi neoliberális politikával szemben). Az új menedzserizmussal szemben – ami könnyen létrejöhet a nagy méretű tanuló régiókban – a tanuló közösségek alulról szerveződő adminisztrációjára van szükség. Az ilyen tanuló közösség alapja – ahogy azt a mozgalom demokratikus szárnya hangsúlyozta – a közösen végzett tevékenység. A közös cselekvések alakítják ki az élethosszig tanuláshoz szükséges társadalmi környezetet egy adott térségben.

Ez a fölfogás a politikai folyamatokra és a politikai hatalomra figyelt (Rutten–Boekema, 2007). A hangsúly a tudás és innováció meglévő hálózatairól a politikai akaratra tevődött, arra a tényezőre, amely dinamizálni tudja a tanulási folyamatokat, intézményeket, valamint a meglévő kreativitásokat; és ezáltal szervezni tudja a tanulási hálózatokat a közösségen belül. A szakértő szerepe ebben az új fölfogásban nem csak a megfigyelés, hanem az olyan kutatás, amely előkészítheti a politikai beavatkozásokat. Törekvése tehát kevésbé tudományos – a szó alapkutatási értelmében –, mint inkább politikai (a szó általános értelmében). Egy tanuló közösség kialakulása nem automatikus és spontán folyamat. Sokkal inkább társadalmi fordulat szereplőkkel és akaratokkal, feszültségekkel és krízisekkel, eredményekkel és kudarcokkal.

Mindez úgy hangzik, mint valami dráma; a valóság azonban nem ennyire drámai. A közösségnek helyi erőkre van szüksége ahhoz, hogy tanulási és kreativitási hálózatát kifejlessze, ezeknek az erőknek pedig politikai támogatásra és vezetésre van szükségük. Az önkormányzó közösségek képesek arra, hogy a tanulás és a találékonyság helyi hálózatait kialakítsák – de csak ott, ahol ezek a hálózatok már hagyományosan összekapcsolódtak. Az információk és a tanulás, a megerősítés és visszacsatolás sűrűsödési és intenzitási pontjait – amelyeket szervezett politikai erő támogat – nevezzük hagyományosan „városnak".

A „tanuló közösség". A „tanuló közösség" (*learning community*) más összefüggésbe tudja helyezni a „tanuló régió" jelszavát és az e jelszó jegyében munkálkodókat. Elég, ha itt csupán arra a politikai hagyományra utalunk, amely a „közösséghez" a helyi társadalmat, az önellátást (helyi piac, helyben termelés) és az önkormányzatot kapcsolja. A „tanuló közösség" mint jelszó más irányba mutat, mint a „tanuló régió" – utal a helyi kezdeményezésekre, az alulról jövő szerveződésekre és a helyi politikai demokráciára.

A „tanuló közösségről" beszélve előbb vagy utóbb azokra a politikai hagyoimányokra gondolunk, amelyeket az 1960-as évek „aktív társadalma" jelenített meg. A szerző, Amitai Etzioni nem is rejtette véka alá, hogy a kibucokra gondol. S ha arra gondolt, akkor az „aktív társadalmat" – a 2000-es évek „tanuló közösségének" elődjét – még mélyebb és még hosszabb hagyományba kapcsolta be; hiszen a kibucok a 19–20. század fordulójának kommunisztikus elképzeléseit igyekeztek megvalósítani. Ebben az értelemben az „aktív közösségek" története az emberiség történetének – és politikai gondolkodásának – beláthatatlan mélységeiig nyúlik vissza, amelyben a husziták szekérvárai vagy az őskeresztények anatóliai katakombái is csupán epizódok (Etzioni, 1968, Etzioni–Halevy, 2009).

A „tanulás" szó ebben az esetben már annyira kitágul (sok dimenziójú vagy multifunkcionális tanulás, vö. a fejezet bevezetésében írottakkal), hogy tulajdonképpen mindent jelent a szocializációtól a kultúra adás-vételéig. Mi tulajdonképpen nem is „tanuló közösségekről" kellene beszéljünk, hanem sokkal inkább „művelődő közösségekről", közösségi művelődésről. Persze csak akkor, ha a „művelődést" olyan tágan értjük, mint az 1980-as évek Magyarországán. Akkor ez is fedőnév volt – a politikai pluralizmusra és a helyi önrendelkezésre való törekvés lappangó szándékának időszerű és a hatalom számára még elfogadható jelszava (vö: Forray–Kozma, 2011).

Nem állítjuk persze, hogy bárki, aki a „tanuló közösség" kifejezést használja – vagy a „közösségi tanulást" igyekszik megindítani, fölerősíteni –, forradalmat készítene elő. Ámde átalakulást mindenképp. A „tanuló közösség" – eltérően a „tanuló régió" kifejezéstől – erőteljes politikai tartalmat hordoz. Nem egyszerűn fejlesztéspolitikai stratégiát, hanem olyan politikai átalakulását, amely a helyi társadalmak szintjén igyekszik megfelelni világunk drámaira növekedett megváltozásának.

A „tanuló város". A „tanuló város" kifejezés a 2000-es évtizedben bukkant föl, és az évtized fordulóján vált gyakoribbá. Az általunk áttekintett irodalom többsége a 2000-es évtized második feléből vagy az évtized fordulójáról való. A legkorábbi – Norman Longworth (1999) vonatkozó könyve – még az „előző században" jelent meg. De reprezentatív írása, amelyben többek közt megpróbálja szétválasztani és megmagyarázni az egymásba gabalyodott fogalmakat, 2006-ból való (Longworth, 2006). Akkorra gyűltek föl azok a publikációk, amelyek rutinszerűen használták a „tanuló város" elnevezést. Lehetett is mit tisztázni ebben a fogalomhasználatban. (Longworth 2001).

Valamennyi fönti kifejezés eléggé parttalanul használatos. Longworth írásaiban a „tanuló város" csupán hivatkozás; utalás arra, hogy az élethosszig tanulásnak milyen fejlesztéspolitikai vonzatai vannak. Őt nem a fejlődés és a fejlesztés érdekli, hanem sokkal inkább az élethosszig tanulás. Ezt próbálja különböző összefüggésekbe állítva megvilágítani. (vö. Longworth, 2003). Longworth a jó példa arra, hogyan kapják föl és próbálják hasznosítani a felnőttoktatási kutatások a „tanuló város" divatszavát.

Mivel a „tanuló város" parttalanul értelmezhető és használható, ez is dinamikus politikai jelszóvá vált, elsősorban a felnőttoktatás terén. Jó kompromisszumnak tűnik a „tanuló közösség" politikaibb és a „tanuló régió" gazdaságibb fogalma között. Az értelmezés fő irányai – ahogy Longworth írja (Longworth, 2006: 8–11) – az urbanisztikai, amely az infrastruktúra újjáépítését érti „tanuló városon; a gazdasági, amely a munkaerő képzését és foglalkoztatását érti rajta; az oktatási, amely az oktatási infrastruktúra modernizálásakor beszél „tanuló városról", és a kulturális, amely a társadalom és a környezet átalakulását érti rajta. Vajon föl lehet-e gyorsítani egy város megfelelő menedzselésével a város átalakulását – és ha igen, milyennel? A Longworth-i értelmezésben ez a „tanuló város" igazi dilemmája.

A „tanuló város" eddig legtöbbet idézett munkája (Glaeser, 1999) ugyancsak az ezredforduló előttről való, s tulajdonképpen nem is a „tanuló városokról" szól, inkább a „városi tanulásról" (ahogyan azt Florida nemrég megjelent, nagy hírverésű könyve is értelmezi, vö. Florida, 2012). Glaeser a tanulást nem átvitten értelmezi, hanem egyszerűen a városban

lakók tanulásaként, s azt föltételezi, hogy a népesebb helyi társadalom, a város gazdagabb kínálata és „szellemi légköre" fölgyorsítja a tanulási alkalmakat és eredményeket. Glaeser ezt tartja az urbanizáció egyik, ha nem a legfontosabb hajtóerejének. Fölfogása inkább a gazdaságfejlesztési politikához kínál egyfajta értelmezést, kétségkívül innovatívat. Sotarauta – 2004 – is erről ír, noha ő is a „tanuló város" kifejezés mögé bújtatva. Tulajdonképpen ún. fejlesztési stratégiákat szemléz és osztályoz, amelyek elvezethetnek a regionális fejlesztéshez.

Ezekről a városokról és agglomerációikról tett közzé érdekes gyűjteményt Carillo (2012). A kötet középső részében hat esettanulmány a világ (főképp azonban Európa) urbanizációs térségeit mutatja be. Ami a bemutatásból kiderül, az az, hogy szinte valamennyi térséget be lehet mutatni „tanuló városként". Fejlettségük nem helyezhető el egyetlen skálán – nem a gazdasági fejlettség dominál, az csupán egy a fontos összetevők közül (lásd a görög esettanulmányt a kötetben). A gazdaság mellett a kulturális potenciál, a fiatalosság vagy a szolgáltatások (turizmus) legalább ilyen fontos, ha valahová a „tanuló város" elnevezést akarjuk elhelyezni.

Plumb és szerzőtársai éppen fordítva gondolják (Plumb et al., 2007). Ők a „tanuló város" gazdaságfejlesztési értelmezését egyenesen a neoliberális gazdasági ideológiának tudják be, amely szerint a sokféle, egymásba fonódó és egyre intenzívebb tanulás produkál valami olyat, amelyet aztán „tanuló városnak" nevezhetünk. A kritikai hozzáállást – mi az imént demokratikusnak neveztük – a „tanuló város" produkálja, gyorsítja föl, és teszi mind átfogóbbá a tanulást azzal, hogy megfelelő környezet, szükséges infrastruktúra és az élethosszig tanulásnak kedvező szellemi légkör alakul ki benne. Ahogyan Larsen (2011) megjegyzi – miután az Európai Unió négy mintaadó térségére utal – minden térségnek van olyan erőforrása, amelyet kiaknázva, a stagnálásból kitörhet. Ez nagyon emlékeztet a „tanuló város" politikai meghatározásához.

Allison és munkatársai (Allison et al., 2008) egy kutatási beszámolójukban a szakképzést emelik ki, mint ami segít átalakítani az őslakosok kultúráját – egyik fajta együttműködésből egy másik fajátba. Azt hisszük ugyan, hogy kevésbé a „tanuló közösségekről", inkább a szakképzés eredményeiről beszélnek – de annyi kétségtelen, hogy a szakképzés újfajta tanulási környezetet alakít ki, amivel hozzájárulhat egy újszerű „tanuló mikroközösség" kialakulásához.

Ezzel szemben Campbell (2009) inkább arra tett kísérletet, hogy azt a bizonyos „szellemi légkört" empirikusan is megragadja. A „tanuló város" kialakulásában ő a tudás megszerzésén túl a tudás megtartását és tárolását találta kulcskérdésnek – értve rajta a fejekben, a számítógépekben és az adatbázisokban (a könyvtárakban, helyi gyűjteményekben stb.) fölhalmozott, kezelt és használt tudást. Kísérlete egy szempontból igazán fontos: hogyan lehet(ne) számszerűsíteni azokat a benyomásainkat, amelyeket látogatásaink során szerzünk egyik vagy másik városról, s amelynek alapján hajlamosak volnánk ilyen vagy olyan településeket „tanuló városnak", „tanuló közösségnek" mondani, noha nem rendelkezünk ehhez empirikus igazolással.

Közelebb kerülünk meghatározásunk lényegéhez, ha a regionális fejlesztés nézőpontját választjuk, urbanizációs központokat keresünk, elemzünk és hasonlítunk össze egymással, meghatározott és lehetőleg kvantifikálható tényezők szerint. Ha a városigazgatás szempontját választjuk, akkor a „közösségi tanulás" – egy átfogóan értett „művelődés" – szerepét kell keresnünk a városok sorsának alakításában.

Az iskoláját kereső város

Egy alföldi kisváros helyi oktatáspolitizálását tanulmányozva, elsősorban „művelődési városközpontja", azaz a helyi főiskola süllyedését és újraélesztésének esélyeit kerestük. Amit találtunk, az a mai oktatáspolitika szövevényes kavargása volt; az egymásnak feszülő erők már-már kibogozhatatlan televénye, amelyben különösen azért nehéz eligazodni, mert egyfajta *szimbolikus beszéd* zavarja a tisztán látást. Nem is annyira történésekkel, mint inkább *narratív*ával találkoztunk – narratívumokkal, amelyek nem csak helyettesítették a „valóságot", hanem legtöbbször önmaguk voltak a helyi valóság: elmondva alakítottak közösségeket és fogalmazták meg a csoportos szándékokat; a vélt vagy valós történések pedig formálták tovább a narratívumokat (vö. László, 2005: 62–93, 177–184). Az „evidence based" szakértői attitüd a valóságnak ezen a szintjén nem segít. Mással próbálkoztunk tehát. (A helyi politikák tanulmányozásának lehetőségeiről lásd: Kozma–Pataki, 197–228)

A helyét kereső iskola. A mintegy húszezer lakosú alföldi kisváros két, sok képzést nyújtó középiskolával – egy állami és egy történetileg és 1990 óta ismét református – gimnáziummal rendelkezik. (Esettanulmányunk terepét Város-nak, intézményét pedig Főiskolának írjuk majd.)

> Az állami, egykori leánygimnáziumban korábban, még a háború előtt indult többféle mezőgazdasági szakképzés (Emlékkönyv 2010: 11–13). Az 1960–61-es tanévtől felsőfokú technikumot szerveztek. Lassan kiépült és fokozatosan bővült a felsőfokú technikum. A történet második fölvonása a hetvenes évek elejére datálható. Az egyetemi karrá válás megkövetelte az országos agrár-felsőoktatási hálózatba illeszkedést. A Főiskola, amelynek „campusa" az egykori „belváros" és „újváros" határán épült ki, fokozatosan vonta maga után az egész városközpontot. 1986-ban a Főiskola levált egyeteméről, és odacsatolódott G-hez. A két egyetem erőpróbájában az előző maradt alul, az utóbbi pedig sikeresen terjesztette ki befolyását az Alföldnek erre a területére. A sodródás azonban nem állt meg itt. Az 1999-ben elfogadott felsőoktatási intézményhálózati törvény (1999. II. törvény) nyomán a Főiskolát átcsatolták az egyetemről a szomszéd megyei főiskolához.
>
> Az együttműködés azonban ebben a szerkezetben nem lehetett zökkenőmentes. Hiszen a versenytárs a központ megyéjében működött, a felvételek esetében pedig a megyei érdekek játszottak döntő szerepet. A Főiskola történetének harmadik fölvonása talán akkor kezdődött, amikor a Főiskola ismét „gazdát" keresni kényszerült. 2006 január 1-jével saját megyeszékhelyének főiskolájához csatoltak. A Főiskola sorsát a megyeszékhelyi intézmény szenátusának 2009 végi döntése pecsételte meg. Ennek értelmében megszűntek a fakultások (karok), helyettük intézetek, ezeken belül pedig intézeti tanszékek alakultak ki. Ez a Főiskola már eddig is csak részleges autonómiájának teljes fölszámolását jelentette. A gyakorlóhelyek (tangazdaság) részben a Város, részben a megyeszékhelyi főiskola kezelésébe kerültek. Használatukról – különösen a tangazdaságéról – esettanulmányunk készülésekor (2012) még tartott az alkudozás.

De hol maradt a Város? A Főiskolának székhelyéül szolgáló Város – amelynek történetébe mintegy száz év óta belegyökeresedett az agrároktatás, sőt amelyből az éppen kinőtt – mindezt szinte tétlenül asszisztálta végig. A Főiskola már elszakadt a Várostól, képzési arculata nem, legföljebb a tangazdasága kötötte. Hogy az önkormányzat

kiálljon érte, föl sem merült, holott vezetői közül számosan a Főiskola alumnusai voltak. Az alumnusokat azonban a Főiskola helykeresése és hányattatásai során soha nem szólította meg; jobban bízott az agrárlobbiban, amelyben otthonosabban is mozgott. Az agrárlobbi ütőkártyája épp a tangazdaság lehetett; amelynek birtokában talán visszahelyezni lehetne még fordítani a Főiskola megszűnését. Milyen manőverezési tere maradt azonban a Városnak?

Az iskoláját kereső város. Ha késve is eszméltek, a hangadó polgárok személyesen vagy kisebb-nagyobb szervezetek tagjaként keresték annak lehetőségét, hogy az elveszített Főiskolát – főépülete máig mementóként áll üresen – újra lehessen indítani. Személyes támogatást egykori hallgatóktól kaptak ugyan, de közös, nyilvános állásfoglalásra nem került sor. Egyesek számára megoldásként kínálkozott a református egyház: a Város hagyományos református központ, egyik gimnáziumát, amely a 16. század első felére tekint vissza, a presbitérium a 19. század végéig tűzön-vízen át megőrizte. De hogy valóban történt-e civil kezdeményezés a Főiskola újra indításáért, vagy csak álmodozás, arról nincsen információnk.

> Egy történet szerint a református gimnázium kezdeményezett, de kezdeményezése az önkormányzatnál visszhangtalan maradt. Egy másik történet szerint a másik egyház szeretett volna olyan iskolahálózatot fölépíteni a Városban, mint amilyen az egyik egyháznak már van („kollégium": iskolarendszer bölcsődétől gimnáziumon át a szociális otthonig). Egy harmadik történet szerint a miniszterelnök édesapja – aki maga is az egykori felsőfokú technikumban végzett – irányította volna a menyéhez az érdeklődőket segítségért (!). A történetek jelzik, hogy a projektről rengeteg a helyi diskurzus, ám egymással nem minden esetben egyeznek. A történet néhány mozzanata világos – pl. az egyház bekapcsolódása –, más részletekről azonban eltérő narratívumokat hallottunk. (Néha úgy tűnt, hogy beszélgető partnerünk elvesztette a fonalat; máskor az volt az érzésünk, hogy csupán a mese kedvéért kerekítik le az eseményeket.)

Ami tény: valójában a Főiskola egykori tanárai léptek. A Főiskola egyik tanárának sikerült egy közismert országgyűlési képviselőtől segítséget kérnie. Így került a képbe a térség főiskolát szervező egyházmegyéje.

> Ez az egyházi főiskola 2011. december 1-jén alapította meg a mezőgazdasági és vidékfejlesztési intézetet. Ehhez persze ismét kellene a tangazdaság, amelyhez – épületein, istállóin kívül – 190 hektár föld tartozik. A tangazdaság eredetileg a Főiskola kezelésében volt. A Főiskola visszavételét azonban könnyebb volt elintézni, mint a tangazdaságét.

Az egyházi főiskola vidékfejlesztési intézete a Főiskola egykori tanárait fogja össze; mindazokat, akik újra indítanák a régi intézményt. Szerintük lépésről-lépésre így lehetne visszahódítani egy mezőgazdasági arculatú szakképzést (a Főiskola eredeti profilja az agrárgépészet volt). (Vékony, 2012; Műszaki felsőoktatás, 2012; Bodor, 2012). Ebben azonban, úgy tűnik, különböznek az álláspontok. A fiatalabbak ugyanis a hagyományos agrárképzés visszaállítása helyett valami újat szeretnének, és ezt egy „térségfejlesztési innovációs központban" látják. Diplomatikusan úgy fogalmaznak, hogy ez az újrainduló képzés másik szervezeti egysége. Itt már el is indult a felsőfo-

kú oktatás, egy akkreditált mesterképzés, állami férőhelyekkel; szervezetfejlesztő és tanácsadó MA; a kistérségben működő területfejlesztési tanács, ill. ügynökség munkatársait iskolázta be.

> Az új főiskola – amellett, hogy akkreditált felsőfokú képzéseket szeretne –, felnőtt- és gyerekprogramokat akar majd szervezni. A norvég komprehenziv iskola a példa, ahol a városi központban akkreditált felsőfokú képzés, közép- és felsőfokú szakmunkásképzés, sportkör, pszichológiai tanácsadás stb. működik. Hiszen az anyaintézmény csak akkor vállalja életben tartásukat, ha „nullszaldósak" (?) tudnak lenni. Ehhez viszont diverzifikált tevékenységeket kell ellátniuk: lehetőleg mindent, amire a térségben szükség van, szükség lehet.

A vidékfejlesztési intézet és az általa összefogott helyi erők legfontosabb támasza az agrárértelmiség és a tangazdaság, a térségfejlesztési központ viszont az sz-i főiskolára és fönntartójára támaszkodhat. A főiskola hangsúlyozza: *nem* az egykori intézmény helyreállítását – egyfajta történeti igazságszolgáltatást – vállalták (lásd pl.: Kozma, 2012). A központi főiskolának nagyobb tervei vannak. Egész képzési hálózatot akar létrehozni az ország déli térségében, amelyet képzési központok alkotnának, és amelynek egy-egy pontja már ma is kialakult, illetve kialakulóban van. Nem hagyományos felsőfokú intézményeket akarnak; ilyenből már túl sok is van az országban. Ehelyett olyan közösségi képzési központokat képzelnek el, amelyekben közoktatás és felsőoktatás, szakképzés és és felnőttképzés egyaránt helyet kap majd.

Ebben a játszmában országos agrárképzési profil helyreállítása, illetve helyi-térségi képzési központ alapítása között a Város – esettanulmányunk készültekor (2013) – még kivárt. Vezetőit személyes szálak fűzik az egykori Főiskolához, közvetlen városi érdekek viszont nem. Ezek az érdekek inkább egy fenntartható felsőoktatáshoz fűzik. Egy olyan felsőoktatáshoz, amellyel városuk egyfajta gazdasági képzési és közösségi művelődési központja tudna lenni.

Menekülés az iskolától. Hogyan történhetett, hogy az önkormányzatok, amelyek a rendszerváltozás korai szakaszában lelkesen és odaadóan támogatták – visszaszerezték, „visszakörzetesítették" – intézményeiket, mára (2011) menekülnek tőlük? A fő félelem egykor az volt, hogy a település kiskirályai, a volt párttitkárok, meg a volt tanácselnökök szabad kezet kapnak az intézmények, tanárok és szülők fölött, hogy gyötörhessék és megalázhassák őket. A félelem azonban gyorsan eloszlott, miután láthatóvá vált, hogy az önkormányzati intézményfenntartók többsége nem visszaélni akar a hatalmával, hanem sokkal inkább fejleszteni az intézményeit. Annyira, hogy erejükön felüli vállalkozásokba is fogtak. Vajon miért?

Esetünk azt mutatja, hogy a legfontosabb magyarázat – és ezt hajlamosak vagyunk általánosítani is – a helyi társadalom erőmegoszlásának megbillenése (lásd erről még: Varga, 2012). Közelebbről az a körülmény, hogy a helyi társadalomban a pedagógusok (főiskolai, középiskolai és általános iskolai tanárok, tanítók, óvónők és az intézmények fönntartásában vagy visszaállításában érdekelt többi szereplő) egyre nagyobb befolyásra tettek szert. Ezt persze nem úgy kell érteni, mintha diktáltak volna; sőt sok esetben saját befolyásuk nem is tudatosult; önálló szereplőként a politikaformálás fórumain nem is léptek föl. Azzal azonban, hogy a helyi társadalomban oly sokan

érintettek az oktatásban, a pedagógusok közvetve-közvetlenül szinte blokkolták a polgármesterek döntési körét. Az önkormányzat vezetői általában odáig tudtak és akartak elmenni, hogy az intézményeket, gazdálkodási érvekre hivatkozva, szervezetileg összevonták. S a pedagógusok már az ilyen lépéseket is csak nehezen fogadták el. Az intézmények ilyen racionalizálása ugyanis az egyik indítéka annak, hogy maguk az intézmények próbálkoztak rejtve vagy nyíltan más fönntartót keresni. S találták meg a 2000-es évtized fordulóján rendszerint az egyházakat.

A „művelődési városközpont" kulcsszerepe. A másik tanulság a „művelődési városközpont" kulcsszerepe a város életképességében. Esettanulmányunkból az nem rajzolódott ki – amit pedig várhattunk volna –, hogy van alternatív stratégiája a városmenedzselésnek és fejlesztésnek: a beruházás az „emberi tőkébe". Azaz, hogy létezik és életképes volna az a fejlesztés is, amely, ha már gazdasági beruházása nincs, vagy csak igen gyöngén, a település oktatásfejlesztésével próbálna kitörni stagnáló, elszigetelt helyzetéből. Minden beszélgetésünkben fölmerült – kocsmától a polgármesteri hivatalig és az idegenforgalmi irodától a bútoripari vállalatig –, hogy mennyire hiányzik a *helyi főiskola*.

A város vezetői vagy pedagógusok voltak – tanárok maguk is, vagy pedagógusok házastársai –, vagy a Főiskola alumnusai. Nem baj, hogy nem az agráriumban dolgoznak ma már, a fő, hogy így-úgy megtapasztalták a Főiskola hiányát. A Főiskola, mondták, a helyi „városszépítők" intézményi háttere volt; a helyi közélet éltetője (diákok és tanáraik a csónakházban, a strandon). A Főiskola éltette az intézménytől már „kiprivatizált" fogadót és vendégházat (a vendégtanárok hiánya a privatizátor zsebére megy). A feleségek egykor a Főiskola büféjét vagy idegennyelvi központját üzemeltették – most munkanélküliek vagy kényszerfoglalkoztatottak. Aminek sem a feleség, sem, kényszerfoglalkoztatója, a férj nem igazán örül. És így tovább. Szó sincs itt a „művelődés" olyan magasztos elgondolásáról, amellyel egykor magunk is belevágtunk a „művelődési városközpontok" területi megvalósíthatóságába.

A központosítás következményei. További tanulság a központosítás kényszere, folyamata és következményei. Amiről vizsgálódásunk jelenlegi szakaszán már beszélhetünk, az a recentralizáció szükségessége és a hozzá fűződő elvárások. Illetve az a szabadságkör, a politikai aréna újra fölosztása, amelyet a recentralizáció várhatóan kivált.

Az utóbbi láthatóan a legfontosabb. A központosítás – ahogy ma a vizsgált terepről látszik – egy dolgot biztosan eredményez: újra felosztja a politizálás mozgásterét. Vagy, hogy egykori könyvünk megfogalmazásával éljünk: újra kérdésessé teszi, *kié is az iskola*. Azok, akik a központosítástól tartanak – elsősorban a pedagógusok, valamint a helyi társadalom hozzájuk kötődő széles körei –, jogos vagy alaptalan félelmükben szem elől tévesztik ezt a perspektívát. A központosítás azonban – már most láthatóan – újabb „kiskapukat" nyit meg a manőverezések előtt; és hogy még milyeneket fog megnyitni, csak a következő évek eseményeiből derül ki.

Az egyik kiskapu már most nyitva áll. A központosítás a Városban várhatóan egyet jelent egy új igazgatási hivatal megjelenésével és egy új vezetővel, aki új szereplő az oktatáspolitikai „arénában". Függőségei még csak a törvényben és a kapcsolódó ala-

csonyabb szintű jogszabályokban vannak tisztázva, valóságos mozgásterét majd csak a gyakorlat alakítja ki. Amint a következő évek gyakorlata fogja kialakítani azt a viszonyt is, amelyet három oktatáspolitikai aktor: a polgármester, a tankerületi főigazgató, valamint a helyi tanári kar alakít ki.

A másik „kiskaput" az egyházak jelentik, amelyeknek a helyi mozgásait kevésbé köti meg a recentralizáció. Azt, hogy újabb helyi szereplőkként miképp ékelődnek be az önkormányzat és a kormányzat játszmájába, ma még csak valószínűsíteni lehetne, de azt is csak a becslések szintjét. Annyi már most látható, hogy – a kívülálló vizsgálódók meglepetésére – az egyházi fenntartók valószínűleg együtt mozognak, sőt az is lehet, hogy egymással „háttéralkukat" kötnek. Ezzel segítve is, akadályozva is az önkormányzat (a polgármester) manőverezési lehetőségét.

Párhuzamosok találkozása

„A" és „B" az Alföld közepén fekszik, bár egyiket az adminisztrációs kényszer az Észak-Alföldhöz (észak-alföldi régió), a másikat pedig a Dél-Alföldhöz sorolta. Az Alföld közepén feküdni azt jelenti, hogy mindkettő némileg „elfeledett". Azaz nem szerepelnek az „országos köztudatban" – ha ezen főként a budapesti (vagy közvetlen régiójukon kívüli országos) közvéleményt értjük: hírük nem versenghet a kiemelt üdülőterületekkel, ipari térségekkel vagy energia lelőhelyekkel. Ami elválasztja őket, az a történetük. Ami a két várost összeköti, az a jelenük. Pontosabban az a mintegy két évtized, amely a fordulat (1989–90) óta eltelt, és amely „A"-ban és „B"-ben is mély nyomokat hagyott.

Mára a hasonlóságok eltörpülnek a különbségek mellett. Az elmúlt húszegynéhány év elég volt ahhoz, hogy a fejlődésbeli olló nagyra nyíljék „A" és „B" között. „B" pezsgő és virágzó, főleg ha „A"-ból megyünk arra; „A" ehhez képest szürke és kihalt. „B"-ben nem igen beszélnek erről, mert nem igen járnak „A" felé. Leginkább csak a vasútállomáson, ahol az országos fővonalról a „B"-t is útba ejtő szárnyvonalon lehet tovább utazni. „A"-ban ennél többet tudnak „B"-ről és a sikereiről, legalább is egy értelmiségi és vállalkozói kör.

Folyó, híd, utak. Nincs mit csodálni rajta, ha a „B"-beliek csak akkor járnak „A"-ban, amikor vonatra szállnak, az „A"-beliek pedig annál is kevésbé „B"-ben (a vásárosok persze, mint általában, ebben is kivételek, és hozzák-viszik a híreket, olyanokat, amilyeneket). A két város határát a Hármas Körös választja el. Nyilvánvaló, hogy a mezőgazdasági birtokokat is, különösen amikor a „B"-beliek megjelentek és letelepedtek. Mindkét város határai kiterjedt lápok voltak, közös határfolyójuknak és a csatornának köszönhetően. Mára ezek terjedelmes holtágakká váltak, amelyek egymásba fonódva és egymásból időnként kiválva át- meg átszövik mindkét város határát.

„A" és „B" között a határfolyón nincs híd. Ez nem gond az autósnak, elkerülhet a következő híd felé. De a bicikliseknek – az egykori gyalogosok modern utódai –, sőt akár az elektromos kerékpároknak is jóval nagyobb probléma. Ehelyett komp köti össze a két várost; a kompot „A" város tartja fönn. A komp forgalma „A"-ból „B"-be

intenziv – a nyári hónapokban különösen –, „B”-ből „A”-ba csekélyebb. Bár ki van írva, mezőgazdasági munkagépek csak alig járnak rajta, nem is férnének rá. Legföljebb csak kis buszok.

„A”-n és „B”-n is országos főútvonal halad keresztül (másodrendű), de nem ugyanaz. A „B”-n keresztül haladó főútvonal a román határt köti össze az M5 autópályával. Az „A”-n menő főútvonal a Dél-Alföldet kapcsolja össze a 4-es főúttal. „B” város vezetői sokáig ingadoztak, hogy a kamion forgalmat, amely a zaj, a légszennyezés és az épületrongálás miatt mind elviselhetetlenebb, a város szélén vezessék-e el.

Ami „B”-ben többé-kevésbé tudatos döntés eredménye lett – az országos főút vonalvezetése –, az „A”-ban történeti hagyomány. „A” a nagyszülőktől vagy még régebbről örökölt ingatlanra emlékeztet, amelyet minden generáció megpróbált átszabni, hogy egy kicsit élhetőbb legyen. „A” településföldrajzán drámaian tükröződik ez.

A 13. századi alapokon épült település – a lápvidék partján, a kun síkság peremvidékén – tele van girbe-gurba utcákkal, amelyeket néha egy-egy városvezetés megpróbált áthelyezni, átvágni, másfelé irányítani. „B” ezzel szemben sakktábla-település. Ha a látogató megáll egy utcasarkon, négyfelé tekinthet végig a városon. Történelmi főtere „B”-nek sincs – nem városnak, hanem falunak épült –, a település adminisztratív központját folyamatosan tolták a főút mentén keletre. De sohasem szabták át a települést úgy, ahogy az „A”-iak tették. Ennek nem csak földrajzi oka volt – „A”-t szorította a láp –, hanem társadalmiak is.

Rendszerváltozás. Ilyen diszpozíciókkal érkezett mindkét város a rendszerváltozáshoz. „B”-nek kifejezetten jól jött a határnyitás Románia felé és a megnövekedett nemzetközi teherforgalom. Eddig nem látott kamionok tűntek föl eddig nem látott rendszámokkal és idegen nyelveken beszélő sofőrökkel. A főút szélére az egykori két MOL-kút mellett még további kettő telepedett, tíz évvel később már valamennyi, Magyarországon megjelent nemzetközi élelmiszer áruházlánc boltot nyitott a városban. Húsz évvel a rendszerváltozás után a főút boltsora már átterjedt a mellékutcákra és körbefogta azt a parkot is, amelyet újonnan főtérnek neveztek ki. A műszaki és ruházati boltokat egy-egy helyi vállalkozó vásárolta föl, és eredményesen versenyez – legalább is a forgalom adataiból következően – a város szélére telepedett nemzetközi áruházlánccal. De ezek inkább látványelemek. A téeszek sorsa beszédesebb.

Az idegenforgalmi és üdülési szolgáltatás átalakulása ugyancsak figyelemre méltó. A Körös holtágai körül végig üdülősorok épültek. Az építkezés kezdetei visszanyúlnak a világháború előttre, de igazán a Kádár-rendszer utolsó éveiben bontakozott ki. Ebbe csatlakozott bele az egyik téesz kezdeményezése egy horgásztó kialakítására. Az üdülőövezetek terjeszkedése az elmúlt húszegynéhány évben váltakozó lendülettel folyt a vízpartokon, s mára lassan belepte a szabad területeket.

Hasonló történt, nagyjából ugyanebben az időszakban „A” város határában is, ahol a város számára fontos személyiségeknek is nyújtottak üdülési lehetőséget, sőt művésztelepet is kialakítottak. Itt az egyik üdülősor meghatározó központja az „A” városban működő agrároktatás tangazdaságának vendégháza lett. Sok kilométerrel

távolabb, a város másik szélénél lévő holtág mellett is üdülősorok alakultak ki, ahol a jól látható központot egy egykori kisnemesi stílusú kúria jelenti. „A" üdülősorai megmaradtak annak, aminek készültek: részben a folyami holtág romantikus (kevésbé civilizált) használatának, részben szabadtéri családi összejövetelek színtereinek. Ezzel szemben „B" üdülősorain – körülbelül a 2000-es évtizedben – fordulat következett be. Vállalkozás jelent meg az üdülés szervezésére, amely jelentősen megindította az idegenforgalmat, bérli, egységesen gondozza és forgalmazza az üdülőket, és megindította a családi mellett a bérleti üdülők rendszerét. Adója fontos a városnak, amely fokozatosan gondoskodni kezdett a külterületi üdülősorok működési föltételeiről is (biztonsági szolgálat, szemétszállítás, postaszolgálat).

„B" város fordulatának dinamikáját a rendszerváltozás óta tovább jellemezhetnénk még a város vállalkozásainak történeteivel (Gallicoop, Plastolus, Szirén Ruhaipari Kft, Vasipari Kft). Többségük (pl. faipar, bútorgyártás) persze itt is tönkrement a rendszerváltozás hajnalán – de amelyek lábon maradtak, a kezdeti kisvállalkozási létből mára közepes vállalkozássá nőtték ki magukat. A Vasipari Kft – megszabadulva a magára rakott többféle profiltól (pl. autószerelés) – mostanra országos hírű háztartási eszközgyártóvá fejlődött; háztartási gépeit („kotyogó" kávéfőző) és világítási eszközeit az áruházláncok (pl. Praktiker) országszerte forgalmazzák.

Ha „B"-nek jól jött a rendszerváltozás, „A"-nak inkább rosszul. „A" gazdaságilag sokkal inkább ki volt szolgáltatva a nagy állami intézményeknek és vállalatoknak. Sorsa úgy alakult, hogy a Kádár-rendszerben jobbára a különböző állami szerepvállalások tartották el.

Ez a túlnyomórészt állami támogatású gazdasági intézményrendszer omlott össze rövid idő alatt a rendszerváltozás után.

Az államilag támogatott munkahelyek túl gyorsan szűntek meg és túl sokan voltak ahhoz, hogy a fölszabaduló munkaerőt fölszívják, és betöltsék a város társadalmában azt a hiányt, amelyet ezek a nagy állami szervezetek maguk után hagytak. (A vállalkozások maguk is kényszervállalkozásként éltek túl, magukkal hozva a háztáji gazdálkodás és a téesz melléküzemágak munkakultúráját.) Azok a vállalkozások, amelyek talpon akartak maradni és meg akartak élni, kénytelenek voltak inkább elbocsátani, semmint munkaerőt fölvenni. Ha „B" nem küzd kitartóan a szárnyvonal megtartásáért, a MÁV is csökkentette volna tartózkodását „A"-ban, ami további munkahelyek megszűnését jelentette volna. Szerencsére a nemzetközi forgalom a pálya átépítését és karbantartását diktálja, ami mégis egyfajta támogatás a városnak.

Értelmezések és önértelmezések. „A" egyike volt az első termelőszövetkezeti városoknak; és megyéjében élen járt a szocialista várossá válásban. A városi politikának ez a vonala nagyon is beleilleszkedett a város hagyományaiba.

„A" város politikai vezetőinek – hivatkozva a kubikosokra és népi (agrárszocialista) elkötelezettségeikre – jóval könnyebb volt állami segítséget szerezni, mint „B" város vezetőinek. Az ebben a gondolatvilágban fölnőtt nemzedék a rendszerváltozás idején érthetően azt a tudatot örökítette tovább, amelybe belenevelődött. A. város önkormányzata és polgármesterei – ennek megfelelően – még sokáig szocialisták vol-

tak, együttműködve az MDF-fel (amelyet az egykori Népfront nyomán elsősorban a református egyház jelenített meg). Mindezek nyomán és reakciójaképpen „A"-ban erős támogatása lett a radikális jobboldalnak, amelyet fiatal értelmiségiek tartanak mozgásban.

„B" város vezetőinek tudata és kulturális háttere mindettől nagyban eltér. „B"-ben nem volt dzsentri, vagy ha volt is, éppen csak epizódikusan, egy-egy beházasodás révén. Az a paraszti társadalom, amely itt kialakult, elsősorban szlovák kötődését hordozta – minden előnyével és hátrányával. „B" város nem a szegényparaszti történelmével és kubikos identitásával szállt versenybe a Kádár-rendszer városfejlesztési erőforrásaiért, hanem szerencsés személyi kapcsolatai révén. Ezek közé lehetett sorolni a város neves szülötteit, főként azonban a Kádár-rendszer végére kulcsszerepet betöltő F.-et, a Nemzeti Bank volt alelnökét, aki több mint egy évtizedig a város bankjában dolgozott, innen is nősült. Az, hogy „B" korszerűbb vállalkozásokkal vágott bele a rendszerváltozásba, mint „A", nagy részben neki és családjának köszönhető.

Azokat a városi identitástudatokat, amelyek a Kádár-rendszer zártságában, annak végére többé-kevésbé világosan kialakultak, a rendszerváltozás zavarodottsága követte.

> „A" város a múltjához nyúlt vissza, és tudatában – az azt megjelenítők tudatában – ma ismét közelebb van a Nagykunsághoz és annak romantikájához, mint a rendszerváltozás előtt. „B" város viszont a szlovák múltat igyekezett megidézni, legalább az utcai szimbólumok szintjén. „B" véleményformálóinak és közéleti embereinek azonban kevesebb szükségük lett H. báróra és az általa telepített szlovákokra (ami különben sem illeszkedett volna a rendszerváltozás divatos kultúrpolitikájába). Mindezt inkább a szlovák iskolára és kollégiumra hagyták, meg az evangélikus egyházra, amelynek ótemplomában sokáig próbálkozott a szlovák kapcsolatok ébren tartásával az elkötelezett lelkésznő. Ez is zavarokat okozott azonban a helyi szlovákság belső kulturális megosztottsága következtében. „B" identitástudatát mára sokkal inkább a jelenidejűség jellemzi; olyannyira, hogy a város helytörténeti írásai is jobbára riportok a jelenről.

„A" és „B" ugyanannak a rendszerváltozásnak a kihívásaival nézett szembe, csaknem egyazon térségben, és időben is párhuzamosan. Történetük, önértelemezésük és a városok vezető csoportjai azonban merőben különbözők voltak. Ez magyarázza meg, hogy negyedszázaddal a rendszerváltozás után „A" egyre inkább a saját múltjára támaszkodik (a már igazolt és minél mélyebben gyökerező tapasztalatokhoz); „B" viszont azokhoz az új erőforrásokhoz, amelyeket az új városvezetések csatornáztak be a város köztudatába.

A kudarcos

„K" határozottan városias. Amin persze tiszántúli kisvárost kell értenünk – de kétségtelenül a polgárosulás vonásaival, amely nekilódult a 19. század második felében (gátépítés, vasútépítés), és a megtorpanás évei után (1914–18) még folytatódni is tudott (iparosodás a két világháború között). A második világháború és a kommunista hatalomátvétel ugyan megroppantotta ezt a polgárosodást; az 1960-as évektől azonban kibontakozott egy másfajta, mégis jól kivehető törekvés a városiasodó létre.

Az épületeken érzékelhető ez leginkább. Funkcióikat sokszor változtatták. Mint a Nem-

zeti Szálló is: egykor bálok központja, aztán a politikai életé, most hivataloknak nyújt, legalább is részlegesen otthont (de azért az egykori Körös mozi, meglepetésre, megvan, sőt működik). Maguk az épületek azonban még ott állnak, ahová helyezték őket, s ma is olyanok, amilyeneknek eredetileg őket szánták. Közülük a városi léthez leginkább méltó a „K"-t uraló katolikus templom (1784), amelyet nemcsak az egyházi élet középpontjának szántak, hanem látnivalóan a közösségi élet középpontjának is. Történetét és megjelenését tekintve ötven kilométeres körben nincs hozzá fogható. Az egykori főút másik oldalán az említett Nemzeti Szálló egyike az egykor kötelező létesítményeknek szerte az Alföldön. Jobbra tovább az önkormányzat impozáns központja, amely látni valóan nem annyira községházának épült, mint inkább városházának.

Az iskola. Az iskola, amelynek hírére idejöttünk, s amelyet megérteni szándékoztunk – város? gimnázium nélkül? –, éppen e háromszög szélén áll, mintegy jelezve kötődését múlthoz és jelenhez. Joggal. Nem ma létesült, hanem 1953-ban, amit az akkor készült épület, valamint a névadó, József Attila riasztóan sikertelen szobra is mutat. Ez a jellegtelenség sok mindent elárul. „K"-nak polgári iskolája volt, gimnázium azonban nem illette meg; erre csak a szocialista időkben került sor. „K" mint járási központ kapta a gimnáziumát 1953-ban (és azért maradhatott sokáig járási székhely, ahogy ma megint az, mert gimnáziuma lett).

Megkapott és megszerzett középiskolák között nagy volt a különbség – és ez a városi lét dinamikáján később is meglátszik. A polgári iskola ma szigorúnak ítélt kívánalmait éppen hogy teljesíteni tudó, vagy sehogy nem teljesítő kisvárosok 1945 után többé nem polgári iskolával kísérleteztek, hanem gimnáziummal. Az egykori gimnázium – amelyet a „k"-i vezetés inkább konstruált, semmint valóságos baloldali múltjával megszolgált – egyre csökkenő presztízzsel érte meg a rendszerváltozást.

A „komprehenziv középiskolázás", amely az 1960-as években megindult, az 1980–90-es évtized fordulóján országszerte elterjedt, mégpedig a szakképzés és a gimnáziumok összeszerveződésével (vö. Kozma, 1987). Ez a fejlemény „K"-t sem kerülte el. Különösen akkor, amikor az önkormányzat vette át az intézményeket (1991), és ezzel közös fenntartás alá kerültek. Ez utat nyitott olyan átszervezéseknek, amelyek a látogatásunk előtti időkben váltak nyilvánvalóvá, és bontakoztak ki kívánatos és nem kívánatos eredményeik. Az egykori gimnázium látogatásaink idején már gimnázium és szakképző iskola volt/lett, amely – különös módon – nem szervezett szakközépiskolai képzéseket, bár másutt ez a fejlődés vált általánossá. „K"-ban azonban nem; itt az egykori szakmunkásképzés ékelődött a gimnáziumi képzésbe, fokozatosan kiszorítva azt.

Ennek az átalakulásnak a végállomásán érkeztünk meg, belecsöppenve asz elkeseredett helyi vitába. Később többször beszélgettünk e viták részt vevőivel – részben, hogy megértsük az eseményeket, részben hogy lássuk a kibontakozás reális útját. A sokadig beszélgetésre visszagondolva utólag szomorúan állapítjuk meg, hogy „K"-ban a középiskola nem azért vész el – ha csakugyan elvész –, mert a történet egyik vagy másik szereplője a hibás. És nem is azért, mert gonosz külső erők elveszejtik. Hanem főként azért, mert – gondolkodva írjuk le – „K"-ban a középiskola valójában nem érdekel senkit. Vagy legalább is nem sokakat. Legkevésbé a gimnázium, amelynek működéséhez alig pislákol valamennyi helybeli szülői érdeklődés. De, sajnos, még a szakképzés sem, amely pedig állítólag többeket érintene – szülőként is, leendő mun-

kavállalóként is, helybeli és környékbeli munkaadóként is. Mintha „K"-ban sorsára hagyták volna a középiskolájukat.

A plébánia. De persze a helyi társadalom él, és nagyon is érzékeli a kihívásokat, amelyek „K"-t folyamatosan érik, lényegében a rendszerváltozás óta. Mint ritka látogatók „K" emblematikus templomát néztük meg először, és meghökkentünk a rengeteg esemény, szervezés, mozgósítás és figyelemfölhívás olvastán.

A templom és a plébánia központi helyet foglal el a város főterén. Ugyanígy központi helyet foglal el „K"-nak mint településnek a történetében. Ez a térség egyetlen történetileg katolikus települése, és mint ilyen, jelentősen hozzájárult „K" történeti tudatának bizonytalanságaihoz. A kérdés, hogy „K" és társadalma tulajdonképpen hová is tartozik, azóta is föl-fölbukkant. „K" elitje néha inkább jász származásúnak tartja magát, néha talán mégis kunnak (Hegedűs, 2010). Mint a környék legiparosodottabb települése (Pusztai 2010) elsőként adott helyt az erőteljes kommunista szervezkedésnek, később pedig a kommunista pártmunkának is. Sok mindennel együtt a rendszerváltozás után ez is elveszett, ismét teret engedve vélt (konstruált) vagy valós történeti identitásoknak. Csak a katolikus egyház maradt a helyén. Mindez érthetővé teszi, hogy „K"-nak látogatásaink idején a középiskola helyett a plébánia az egyik erőközpontja. A legtöbb olyan tevékenység, amely egy dinamikus (közép)iskola alapján szerveződhetne – közösségi kezdeményezések, túrák, civil kezdeményezések, munkaerő-piaci innovációk, ünnepek meg- és kitalálása, szervezése, a kapcsolat az óvodákkal és iskolákkal stb. –, szokatlan módon a plébánián bontakoztak ki és virágzanak.

Abban a légüres térben, amit egy hanyatló középiskola hagy maga után a helyi társadalomban, a plébános keresett és talált réseket. Egyik „rés" az óvodáztatás (a környékben az óvodáztatás az oktatásügy jelenkori sikerágazata; sok helyütt nyílnak új óvodák, a régieket az önkormányzat az állam által átvállalt iskolák helyett most kézbe vette). A plébánia energikus és látványos fejlesztésbe kezdett: a katolikus óvoda látogatásaink idején „K"-ban megelőzi az önkormányzati óvodát. Egy másik kezdeményezése a munkaerő-piacot veszi célba. A megyei, majd járási munkaügyi központ támogatásával néhány családdal szociális szövetkezet megalakítását próbálják. E területeken az egyház megkerülhetetlen tényező lett látogatásaink idején „K"-ban.

Említsük meg ráadásul azt, amit a művelődésszervezők szabadidő-szervezésnek hívnak; mi akár civil mozgalmat is mondhatnánk. A meghirdetett túrák – stílszerűen zarándoklatnak nevezik őket –, idegenforgalmi lehetőségek, képzőművészeti tábor, koncertek további sokszínű lehetőség a szabad idő korszerű eltöltéséhez. A plébánia megszervezte a „k"-i „alumnusok" körét is, Ez mintegy kifejezi, amit az imént mondtunk: a plébániát mint „erőközpontot" a helyi társadalomban.

A múzeum. A helyi gyűjtemények „alulról jövő" kezdeményezést tükröznek. Olyan polgárosulást, amelyben az adakozónak nem csak több van, mint amit szükségesnek tart, hanem egyfajta közéleti szerepvállalás is. A közélet ezen önhasznú szerepvállalása az, amivel egy kulturális „fölösleget" a nyilvánosság elé tár, a köznek fölajánl, odaad. Szép elgondolás, amelynek példáit sok-sok apró eset tanulmányozása mutatná. „K"-ban és másutt is azonban ennél pontosabban leírható a helyzet. A „k"-i közgyűjteményt érdeklődő, odaadó és fölkészült tanárok alapozták meg, állították össze, mintegy iskolai gyűjteményként, szertáraik kiegészítéséül.

A „k”-i gyűjtemény kezdeményezője vitathatatlanul Z. tanár úr; előbb polgáriban, majd általános iskolai felső tagozaton, végül nyugdíjazásáig a gimnáziumban tanított. A gyűjteményt mindenkori tanítványai segítségével hozta létre, állította össze. Hozzá a „k”-i polgárság jelesei csatlakoztak. Ez a mozgalom már a Kádár-korszakban virágzott föl, jelezve annak a korszaknak sajátos polgárosulási kísérletét. A börtöncellákban kiállított szerszámok és foglalkozási tárgyak egy-egy „k”-i és környékbeli kismesterséget mutatnak be, valahol a néprajz, a technika- és a társadalomtörténet határán. Az épület homlokzati részében – ott, ahol a börtönőrök tartózkodtak – divattörténeti kiállítás is látható. Tárgyait szüleikre, nagyszüleikre emlékezve a mai k-i polgárok adták össze, jelen időnkben.

A helytörténeti gyűjtemény a másik olyan erőközpont, amelyet meglepve fedeztünk föl és azonosítottunk „k”-i látogatásaink során. Minthogy az önkormányzat (a polgármester) sem a középiskolával, sem a plébániával nem boldogul – vagy legalább is nehezen –, a múzeum funkciója látványosan kitágult. Mint másutt is, a múzeumpedagógiai foglalkozások egyfajta pótlékai annak, amilyen helyet a középiskolának kellene betöltenie. „K” önkormányzat újságját is itt szerkesztik, s újabban innen irányítják azt a nonprofit vállalkozást, amely a helyi önkormányzati intézmények fönntartására hivatott.

A múzeum igazgatója nem „k”-i, amint ahogy a plébános és a polgármester sem. Ez szimptomatikus: az „erős emberek”, akik a város elitjét alkotják és vezetőségét alkothatnák, máshonnan jöttek ide. Hol vannak a tradicionális „K”-iak? Ez a Kádár-féle polgárosulás egyik takargatni való titka. Az 1945 utáni kései „polgárosulás” – a Kádár-rendszer gulyáskommunizmusa – úgy virágzott föl, hogy előbb a helybeli középosztályt megtörték és tönkretették (s a kitelepítettekkel még sok mindenki mást). Az a polgárosulás, amelyre – mint a kádári örökségre többen sóhajtva visszatekintenek, erre a társadalmi rombolásra épült rá. S mire beérett volna egy harmadik nemzedéke, addigra a rendszer maga hullott szét, nem tartva többé össze e későkádári polgárosulást.

A nagy kihívás. Az aktuális kihívás, amellyel „K” szembenéz, gimnáziumának elvesztése. De nem ez az egyetlen kihívás, amellyel szembe kell nézzen. S most nem arra gondolunk, hogy több hasonló is van: intézményeinek, vállalkozásainak mélyrepülése. A nagy kihívás, amely mindezek mélyén rejtőzik – mint más kisvárosok esetében is –, a rendszerváltozás. Pontosabban azok a változások, amelyek a rendszerváltozásban sűrűsödtek össze, illetve akkor kezdődtek el. Ennek lényege a tervszerűnek szánt területfejlesztés kifulladása, amely állami (politikai és anyagi) támogatással a Kádár-rendszerben fönn akarta tartani az addigra kialakult településszerkezetet, akár a mezőgazdaság egyre súlyosabb állami támogatásával, a mezőgazdaság keretei közt elindult kis- és középvállalkozások nem piaci támogatásával (Kovách, 2012: 22, 66, 135). A rendszerváltozásig fönntartott támogatási rendszerek, valamint az addigra kialakult belső és külső piaci kötöttségek azt jelentették, hogy az alig változó országos föltételrendszer keretén belül mind gazdasági, mind politikai értelemben sikerült pozicionálnia magát.

S akkor jött a rendszerváltozás. A mesterségesen fönntartott föltételek között „K” mezőgazdasága és ipara még működni, sőt lokális viszonylatban fejlődni is tudott. A rendszerváltozással együtt járó privatizálás – a mezőgazdasági tulajdonviszonyok

gyors változása, az ipari vállalatok eladása, a piacok elvesztése, illetve új tulajdonosok behatolása – „K" számára végzetesnek bizonyult. Ez volt az a valóságos kihívás, amelylyel a városnak szembe kellett néznie.

> Miként szembesültek és szembesülnek a „k"-iak a rendszerváltozás kihívásaival? Őket is elérte az alföldi kisvárosok sorsa, a népességfogyás. Míg a rendszerváltozás előtt lakosságának száma 12 ezer körül volt, negyedszázaddal a rendszerváltozás után ez a szám 8400-ra olvadt le. (Legalább is ami a bejelentett lakosok számát illeti. A polgármester is, mások is emlékeztettek rá: sokaknak még itt van az állandó lakhelyük, de már másutt dolgoznak.) A lakosság mintegy harmadának elvesztése negyedszázad alatt – ez nem csak arra utal, hogy milyen súlyos itt a helyzet. Hanem arra is, hogy a „K"-t ért kihívásokra a lakosság nem tud és már nem is akar megfelelően válaszolni. Az elmenekülés különféle metszetekben még súlyosabbnak látszik. Többek között életkori megoszlás szerint is: mint rendesen, „K"-ban is a fiatalok a legmobilabbak.

A kihívással való szembenézéshez új tudások kellenek, közvetlen és közvetett értelemben egyaránt (lásd erről: Forray–Kozma, 2013). Ha a fiatalabb, mobilabb és képzettebb csoportok elköltöznek, az új tudások – információk, elméleti és technikai ismeretek – beáramlása is lassul vagy meg is áll. Képletesen szólva, a „K"-t elkerülő főúton tovább mennek az újdonságok és információk.

Az új tudások, információk, kapcsolatok formálisan leginkább az oktatáson keresztül kellene jöjjenek. Egy sorvadó középiskolázás ezt a közvetítő szerepet nehezen teljesítheti. Még akkor is, ha a szakképzés legalább folyamatos benne (Bár a „k"-i szakképzés története elég világosan mutatja, hogy a helyi szükségletek gyakori emlegetése mellett a mezőgazdasági géppark – egykori traktorállomás – ugyancsak amortizálódott, amire hivatkozással megszüntették a mezőgazdasági gépész szakképzést is.)

> Más tudásáramlás csatornája lehet pl. a média; helyi tévé azonban nem alakult ki (a regionális adásnak van „k"-i műsora), helyi újság pedig – amely egykor (1914–45 között) virágzott – nem jelenik meg, ezt lenne hivatott helyettesíteni az önkormányzat által megjelentetett „K"-i Hír-Adó, kétheti pár oldalas lap. Egyedül az internetes megjelenés mennyisége elfogadható; de jellemző, hogy az interneten „K"-ra rákeresve elsősorban hirdetésszerű, hivatalos jellegű képek bukkannak föl.

Mindez persze nemcsak a középiskola hanyatlása miatt van. Hanem tágabban azoknak a csoportoknak a hiánya miatt, amelyek az új tudásokat hordoznák, s amelyek a rendszerváltozás óta ugyancsak nem tűntek föl vagy eltávoztak innen. Nem mondhatnánk ugyan, hogy egyáltalán nincsenek jelen – például a leginkább sikeres helyi vállalkozásokban, amelyeket részben új emberek alapoztak meg, de főként az egykori helyi vállalkozók leszármazottai (pl. a helyi cukrászat). Ahogy korábban írtuk, a helyi közélet formálói között két látványos „erőközpontot" tudtunk azonosítani: a plébániát és a helytörténeti múzeumot. Mindkettejükre jellemző, hogy olyan föladatokat vállalnak, amelyek egy szükséges közösségi tanulás irányába mutatnak. Csakhogy koordinálatlanul teszik. Nem hogy nem kooperálnak egymással, hanem esetenként – igaz, csak villanásszerűen tapasztaltunk ilyent – inkább egymás ellenében.

Együttműködések? A horizontális kooperáció a szükséges új tudások, illetve hordozóik között volna a legfontosabb „K" esetében is, másutt is. A „horizontális kooperáció" a helyi politika nagyjából egyenlő erejű aktorainak önkéntes együttműködése. Az ilyen együttműködések azonban – a helyi politika fórumai, az együttes tevékenykedés, a civil kezdeményezések – a Kádár-korszak utáni Magyarországon még mindig gyöngélkednek; a kormányzat pedig az ügyek intézésének kényszerében közbeavatkozva csak még ront a civil kezdeményezések hatásfokán. Horizontális együttműködés a helyi politikában részt vevők között; ez az egyik nagy hiány „K"-ban.

A másik megoldás persze egy vertikális kooperáció lehetne; azaz együttműködések teremtése egyik vagy másik közszereplő vezetésével. Ebben az önkormányzaté lehetne a központi szerep, a maga fórumaival, formális és nem formális szervezéseivel. Sajnos, itt az önkormányzat – legalábbis látogatásaink idején – nem volt képes a helyi politika aktorait koordinálni. A képviselő testületi ülés – amelyen személyesen ugyan nem vettünk részt, de jegyzőkönyvét és írásos előterjesztéseit többször, több változatban is hallottuk, olvastuk –, jól mutatja ezt a koordináció hiányt. Távolabbról úgy tűnik, mintha valójában egyik fél sem akarna semmit. Belülről és alulról azonban látszik, hogyan lépnek új aktorok (plébánia, múzeum) a hagyományosak helyébe (iskola, önkormányzat). „K"-ban is van közélet: keresik a kihívásra adandó válaszokat. Csakhogy a helyi politika aktorai egymással csatáznak ahelyett, hogy a közösséget ért kihívással szegülnének szembe.

„K–szindróma". „K–szindrómának" neveztük el azt a patthelyzetet, amikor egy közösség szembesül a kihívással, de nincsen, aki tematizálná. Vagyis nincs olyan csoport, amely megfogalmazná, hogy mi a probléma, fölismerné, hogy cselekedni kell. Mindenki tudja, hogy lépni kell, de a kezdeményezést mástól (egymástól?) várják.

Vajon közösség-e az ilyen helyi társadalom? Ha a kihívásokra közös választ kezdenek adni az együttélők, akkor fognak majd közösséggé válni. A „kulcsembernek" kulcsszerepe van a közösség alakulásában. Ha már általánosan elfogadott, hogy valamit tenni kell, akkor kell színre lépnie („az idők teljessége"). Ha a „kulcsemberek" túl korán lépnek színre, az mind nekik, mind az együttélőknek kudarc. Ha túl későn, akkor a kihívásra már nem lehet építő válaszokat adni, csak hátrálni vagy menekülni. A közösséggé alakulás fontos mozzanata a megfelelő időt eltalálni. (Az elmondottakhoz lásd: Örsi, 2002; Kozma, 2006.)

A „K–szindróma" alighanem az a helyzet, amikor egyre többen érzik a cselekvés szükségét – vagy már el is késett a föllépés. A „k"-i középiskola esetében mindenképpen. Annyira, hogy azok az elkeseredett próbálkozások, amelyeket maroknyi – tegyük hozzá, mégis csak kívülálló – értelmiségi javasol, alighanem megvalósíthatatlanok (a latin tagozat, vagy a hasonló szakirányú képzések megindítása). Egy okkal több, hogy az intézmény vezetője és tanári kara megerősítve érezze magát: minden hiába. Alighanem az is erőteljes külső támogatást igényelne, amit a fönntartó javasol: szakközépiskolát szervezni a mára kifutó gimnáziumból és szakiskolai képzésekből. Ahogy a hónapok múlnak és az okokat egyre elkeseredettebben keresik, könnyen lehetséges, hogy szakiskolává válik az egész középiskola.

Ami a „k"-i középiskolával kicsiben történik, az „K"-val egészében is megtörtén-

het. Minden beszélgető partnerünk érzékeli, hogy „K" társadalma lejtmenetben van (amit a demográfia adatszerűen is mutat). A „mit lehetne" és a „mit kellene" tenni a közbeszéd gyakori témája, különösen ott, ahol egyfajta „erőközpont" (spontán vagy szervezett csoportosulás) tapasztalható. Azonban mindenki „csodára" vár – amin, korszerűen, külső beavatkozásokat értünk. Látogatásunk idején önkormányzati választások közeledtek, s vele együtt annak mérlegelése, hogy ki lehetne jobb, ki mit hozhatna „K"-nak. Tettre buzdító szövegeket azonban nem hallottunk.

Vagy mégis – azoknak a csoportoknak a szájából, amelyeket „erőközpontoknak" neveztünk (múzeum, plébánia). Ezek a szervezetek épp azért mozgósító erejűek, mert egy-egy „kulcsember" szervezi őket. Megvannak az elgondolásaik, sikerült közösséget is szervezni hozzájuk. E kisebb együttesek működésében jól látható, ahogy a „kulcsember" kiemelkedik csoportjából, ahogy meghatározójává válik közösségének, és ahogy a közösség a maga identitását fölépíti, visszatekintve azokra a sikerekre, amelyeket már elértek. (Ideszámíthatjuk a sikeres vállalkozókat is, akik közül eggyel közelebbi viszonyba kerültünk. Idézett kötetében Örsi számos további esetet közöl.)

A város szerencsétlenségére ezek a kulcsemberek nem tekintenek magukra úgy mint „K" jövendő vagy már ma is égetően szükséges mozgatóira. Kompetenciájuk körét ennél szűkebben vonják meg. S tán még ez sem volna baj, ha erőfeszítéseik összeérnének (horizontális kooperáció). Sajnos, nem érnek össze. Jó esetben tudnak egymásról, és igyekeznek elkerülni, hogy egymás kompetencia körébe belekaszáljanak. Rosszabb esetben versengésbe kezdenek (pl. városi és egyházi óvoda; középiskola és a múzeumpedagógiai foglalkozások; szakképzési igények és a szakképző iskola vállalásai stb.).

Ezek a törekvések egymást oltják ki. S hiába bizonygatja a kívülálló – az az értelmiségi kör, amely a plébánia köré szerveződik vagy magunk mint látogatók –, hogy a politikai mozgástér, amelyet a „kulcsemberek" meghatároznak maguknak, valójában sokkal szélesebb. E csoportok és kulcsembereik úgy definiálják, hogy nincs itt az idő és alkalom az egész helyi társadalom nevében és érdekében föllépniük (tegyük hozzá: valószínűleg igazuk is van).

A közösségi tanulás alternatív központjai. Korábban „művelődési városközpontokról" beszéltünk (Forray–Kozma, 2011); ma időszerűbb a közösségi tanulás központjairól beszélni. A megismert példák alapján azt mondhatjuk, hogy a közösségi tanulás központjai közül a kis- és középvárosokban továbbra is a középiskola és a főiskola a legfontosabb intézmény, már ha van. Mind méreténél, mind beágyazottságánál fogva ezek az intézmények látszanak a közösségi tanulás meghatározó színterének. Tevékenységüket kiegészíthetik mások, de az iskola szinte vonzza a közösségi tanulások további formáit. Így már jobban érthető, miért elengedhetetlen nem csak a városi, hanem minden települési léthez iskola. Az együttélőkből nem tud közösség formálódni, ha nincs közösségi tanulás. Közösségi tanulás pedig nincs az azt megalapozó és életben tartó iskola nélkül.

Vagy mégis? Látogatásaink egyik fölismerése, hogy a közösségi tanulás tevékenységét miként próbálják átvenni, pótolva az iskola központi szerepét, váratlanul egyéb szervezetek. (Erre Benke Magdolna is rámutatott, amikor a szakképző intézményt

jelölte meg a közösségi tanulás egyik lehetséges szervezeteként, vö. Benke, 2013). Látogatásunk idején ilyen pótló funkciót töltött be a k-i plébánia, főként azonban a különböző helyi gyűjtemények és múzeumok.

Ezeknek az intézményeknek a tevékenységét – s ide soroljuk a helyi könyvtárakat, közösségi házaskat, internetes e-pontokat is – nem szokás fontosságuknak megfelelően értékelni. A helyi múzeum a szakmai köztudatban inkább az országos intézmények kicsinyített és lesajnálni való mása, pedig nem az. Azok, amelyek „alulról" – egy-egy odaadó tanár kezdeményezésére, egy polgárosuló társadalom adakozó kedvéből és képességéből keletkeztek, a közösségi tanulás olyan fontos pontjai, amelyek akár helyettesíteni is képesek a közösségi tanulásban (ideig-óráig) a gyöngélkedő iskolát. Így értékelhető a közgyűjtemény sok más tevékenysége, pl. a honismeret és helytörténet, kiadványok és rendezvények. Köztük a „múzeumpedagógia", amely összekapcsolhatja – és látogatásaink tanulsága szerint össze is kapcsolja – a múzeumot és az iskolát.

Mégsem a múzeumpedagógia és a már említett egyéb tevékenységek az igazán fontosak a helyi közgyűjtemények működésében. „Alulról" szerveződve – vagy a felülről kezdeményezett intézményekre fonódva, azokat kiegészítve – a helyi közgyűjtemények is fontos pontjai a közösségi szerveződésnek. Különösen civil formájukban fontosak – azaz még azelőtt, hogy részben vagy egészben professzionalizálódtak volna. Az iskola munkájába a helyi és térségi társadalom kevéssé tud beleszólni, különösen ha a kötelezőn túli oktatásról van szó. A helyi gyűjtemény azonban lehet a „közé", ahogy a szabad időtöltés más szervezetei is azok. Amit „közösségi tanulásnak" nevezünk, itt, e szabadabb tereken folytatódik és kristályosodik közvéleménnyé az adott helyi társadalomban.

A vetélytárs

Jogállását tekintve város ugyan, de ha végigmegyünk rajta, „T" sokkal inkább nagyra nőtt falu benyomását kelti, mint városét. Azt mondják ugyan róla, hogy térségének az északi központja, de látványban semmiképp sem vetekedhet „K"-val.

> A várost mégis úgy emlegetik „K"-ban, mint vetélytársat. A részletek elgondolkodtatók. A főút mellett egymástól nem túl távol két benzinkút is van. Ha lefordulunk a főútról a központ felé, rögtön látványos építkezésbe ütközünk – „K"-ban egyet sem láttunk. Az építkezés miatt kerülni kell; a főutca falusias módra kiszélesedik, majd ismét összeszűkül, és a kioblösödésekben sok kis bolt, étterem is, meg a jelentősebb középületek. A látogatóval szembefordulva kettős tornyával látványos templom – sok „t"-i képen szerepel –, mögötte öregebb és méltóságosabb torony (az öregebb a református templomé). Elhajtva mellettük a főutca képe városiasabbá válik. Még mindig nem közelíti meg „K"-ét – de már érthetőbb, miért mondják a térség északi központjának. Mellesleg, „T" csakugyan két folyó által közrefogott hátságon fekszik; „K", a déli központ viszont csak adminisztratívan köthető a térséghez. Ez is egyike azoknak a megfigyeléseknek, amelyeket „K"-ban soha sem hallottunk emlegetni, „T"-ben viszont intézményi nevekben is megjelenik.

„T" szélesebb földrajzi körben van jelen üzleteivel, vállalkozásaival és kezdeményezéseivel, mint ahogy első látásra föltételezni lehetne róla. Az üzemek, boltháló-

zat, kereskedelmi és más vállalkozások egyre-másra jelennek meg a tőle 20–40 km távolságú, nála akár kétszer is nagyobb településeken. Ha körül tudnánk rajzolni a határait, „T" jóval dinamikusabbnak bizonyulna, mint amekkora az adminisztratív súlya vagy a presztízse a régió (a megye) települési hierarchiájában. Ez az élénkség és mozgékonyság – amelyet internetes látogatásaink is alátámasztottak – kiemeli „T"-t némileg falusias jellegéből. A jövés-menés, a nagyobb forgalom, a környékéhez több szálon kapcsolódás érthetővé teszi, hogy miért emlegetik többször is „K"-ban „T"-t mint vetélytársat.

Egy falusi történet. „T" története falusi történet. Nem az újra telepítéssel, kiváltságokkal és történeti szerepkörökkel kezdődik, mint „K"-é, hanem nagybirtokkal és nagybirtokosokkal.

> Különösen is a P. családdal, akik kulcsszereplői a 18–19. század fordulóján „T"-nek, s akik közül az egyik ide is települ, evangélikus szlovák telepeseivel együtt. Ez „T" történetének egyik meghatározó vonása. Emléke máig él, noha az egykor „T"-re került szlovákok elmagyarosodtak, emlékeik már csak a neveikben élnek, sőt evangélikusként is beolvadtak a református gyülekezetbe. („T" eredetileg református volt, mint ahogy a Tiszazug is az, eltérően néhány településtől – mindenekelőtt „K"-tól –, amely a térségben egyfajta vezető szerepelt töltött be).

Az egykori szolgabíróság épületében a helyiek a háború után azonnal szervezni kezdték a saját gimnáziumukat. A szervezés ifjabb Gy. nevéhez kötődik – ő és a családja a város 20. századi történetében jelentős, akár csak pl. a P.-család a 19. században.

> „T" története még néhány ilyen egyéniséggel van tele – tanárok, a gimnázium igazgatója, lelkészek –, közülük az ide menekült V-t említjük. V. a szomszéd városban kezdte meg szertári gyűjtő tevékenységét; karrierjét a forradalom szintén derékba törte. Letartóztatás és börtön után elkerült a tanári pályáról, majd szentesi évek után „T"-n bukkant fel gimnáziumi tanárként. Lehet, hogy a politikai viszonyok miatt, lehet, hogy pusztán érdeklődése nyomán nem helytörténeti, hanem természetrajzi gyűjteményt alapozott meg, amely mára a a térség földrajzi múzeumává fejlődött (Varga, 2010; 2011). „T" múzeuma egyedülálló azzal, hogy a Tiszazug és a Közép-Tiszavidék hallatlanul gazdag, de csaknem elfeledett természetrajzi kincseit gyűjti.

Nem folytatjuk, hiszen inkább arra törekszünk, hogy megtaláljuk dinamizmusának hajtórugóit, amelyek „T"-t a rendszerváltozás óta már látványosan is „K" versenytársává tették. Ezt a hajtóerőt az eltérő indulás mellett – K. erőteljesen iparosodott, „T" mezőgazdasági maradt – a szocialista rendszerbe történő eltérő illeszkedésükben találhatjuk meg. „K" pártkapcsolatai révén a Rákosi-korszakban, majd a Kádár-rendszerben is még erőteljesebben fejlődött, több támogatást kapott, s kialakult egy többékevésbé privilegizált elitje. A rendszerváltozás az ő karrierjüket söpörte el; s – értelmezésünk szerint – „K" éppen ezt nem tudta a rendszerváltozás óta sem földolgozni.

„T" kevésbé mondható privilegizáltnak, szervezettnek is kevésbé – 56-os történetében például a közeli ipari kisváros munkásai játszották a vezető szerepet –, így a rendszerváltozáskor kisebbek lettek a veszteségeik. T. történetében nem hanyagolhatók el azok az „erős emberek" sem, akik a helyi társadalmat – intézményeivel együtt

– a szocializmus idején folyamatosan és erőteljesen építették. Így „T" kevesebbet vesztett a rendszerváltozáskor – ha vesztett egyáltalán –, viszont történetileg folyamatosabban tudott fejlődni, mert volt mire alapoznia. „K" nagyrészt veszteségként élte meg a rendszerváltozást, mint az előző rendszer haszonélvezője. „T", amely nem volt oly mértékben haszonélvező, viszont mindig is voltak vezetői, a rendszerváltozáskor könnyebben, kevesebb veszteséggel indult újra.

„Alulról szervezett" iskola. A „t"-i gimnázium a magyar jakobinusok egyik vezetőjének nevét kapta („forradalmár volt – de nem *olyan*"). Egyike azoknak a középiskoláknak, amelyek az 1945–48 közötti években spontán módon – azaz nem központi kezdeményezésre, nem a közoktatás átszervezésének részeként – szerveződtek. (Lásd erről: Ferenczi, 1997).

> Az egykori gimnázium mára természetesen szakközépiskolával bővült, bár a nevében máig a gimnázium elnevezés áll elöl. Tanulócsoportjai nagyobb része szakközépiskolai (csak érettségihez vezető szakképzést folytatnak). Ezzel a kisvárosi középiskolák megszokott útját járják – mára csaknem valamennyi átalakult ilyesfajta „komprehenziv" iskolává, mert a képzések diverzifikálása nélkül nem tudná ellátni szűkebb és tágabb körzetét. A képzések rendkívül változatosak, s mihelyt bármilyen lehetőség fölbukkan, arra azonnal fölfigyelnek, jelentkeznek, kezdeményezik. Látogatásaink idején ilyen új képzésnek a rendészeti számított; de már formálódóban volt a katonai képzés is.

A térség nem hogy két középiskolát nem tud tanulókkal megtölteni, de egyet is alig. Aki pusztán az ágazat felől nézi, könnyen juthat arra a következtetésre, hogy számos intézményt meg kellene szüntetni a térségben – legalább is hagyni kellene, hogy megszűnjenek. E tekintetben az intézmények presztízse – alumnusi köreikkel együtt – nagyon sokat számít. Az intézmények sokkal inkább versenyre rendezkednek be (már ha tovább akarnak élni), mint felülről jött ajánlásokra. A „t"-i középiskola helyzete is ez.

Ebből kétfajta mozgás következik. Az egyik az, hogy elszívják a tanulókat – újabban már a tanárokat is – a környékbeli, gyöngélkedő iskolákból. A „t"-i középiskola egyre szélesebb körből vonzza a tanulókat, amint az intézmények versengésében egyre többféle programot igyekszik szervezni. Ebben segítenek alumnusai, valamint megyeszerte, sőt azon túl is elismert presztízse. A másik mozgás pedig az, hogy minél tovább igyekeznek megtartani az egyszer megszerzett tanulókat az intézményben. A „t"-i középiskolában mindenképp ez a mozgás dominál: az egyszer megszerzett diákokat, akár fiatal felnőttként is minél tovább az intézményhez kötni, ott tartani. Ez sajátos fejleményhez vezet: egy látens vagy csak félig-meddig látható középiskola (érettségi) utáni képzési kínálat, amely nem tervezett módon kezdi meg a felsőoktatást (félfelső oktatás), vagy éppen kalauzol a felsőoktatás irányába.

A „t"-i középiskola mindezt azért tudja megtenni, mert alulról szerveződött, következésképp mélyen begyökereződött a helyi társadalomba. Az évtizedek munkájával kialakított elfogadottsággal nem lehet máról-holnapra versenyre kelni; azt föl kell építeni fokozatosan. „T"-ben ez történt – nem mondanánk, hogy egészen tudatosan, de azt igen, hogy eredményesen. Így az egykori gimnázium, mint a helyi társadalom meghatározó intézménye, hozzájárulhat fejlődéséhez (a város népessége egyre nő, látogatásunk idején már több mint 11 ezer lakosú). Az iskola nem egyike a meghatározó

szereplőknek a város életében, hanem valószínűleg a legfontosabb. Abban az értelemben mindenképp, hogy sajátos „erőközpont"a politikai stratégia alakításában. S mert egyike „T" nagy munkaadóinak, a középiskola kritikus tömeget tud alkotni a kulturális, oktatási és településfejlesztési politikában.

Így alakulhatott ki, hogy a középiskolához mind jobban kapcsolódik a múzeum és a többi kulturális létesítmény. „T"-ben nem a középiskolát söpörte be az önkormányzat az általa fönntartott más intézmények közé – hanem fordítva: a középiskola vezetésével alkotnak egyre megkerülhetetlenebb nyomásgyakorlási központot. Ami személy szerinti együttműködéseket is jelent egyúttal (a múzeumigazgató tanít a középiskolában, a középiskola a múzeumi rendezvényekre figyelemmel állítja össze órarendjét stb.). Bár ez nem horizontális kooperáció – amit „K" esetében hiányoltunk –, hanem nagyon is vertikális, de legalább spontán módon, nem felülről erőszakolva alakult ki.

Oldás és kötés. „T" ugyanazzal a kihívással szembesült a rendszerváltozáskor, mint „K": kitörni a Kádár-rendszer fogságából, illetve megtalálni az újra beilleszkedést a régió és az ország újonnan kibontakozó rendszerébe. Szomszédjában – egykori pusztáján – az egykor híres cipőgyárat privatizálták, a körülötte fonódó addigi társadalmipolitikai kötelékek szétoldódtak. T-t nem jelentéktelen iparának privatizációja nyomaszthatta, hanem a mezőgazdaság privatizálása, az addig többé-kevésbé sikeres téesz fölbomlása. Az új világ elsősorban a mezőgazdaság magánosításával köszöntött rá.

A kihívás megválaszolásához szükséges új tudásokat – információkat, kapcsolatokat, hálózatokat – részben a szomszédos településtől szerezhette (cipőgyári privatizáció), részben más, elérhető forrásokból. Úgy tűnik azonban, hogy a vezető réteg kevésbé volt széttartó, mint „K"-é. A korábbi korszak történéseiből az is következik, hogy egy vezető értelmiségi csoport viszonylag egységesen fogadta a rendszerváltozással járó kényszerű átalakulásokat, sőt saját pozícióját még meg is erősítette. „T"-ben sem alakult ki olyan horizontális együttműködés a szóba jöhető erőközpontok között, amilyen „K"-ban is hiányzott (s amilyennel, írtuk, országszerte kevés település dicsekedhet). De legalább kialakult egy vertikális együttműködés az átalakulásban érdekeltek között, amelyet nem kívülről kényszerítettek rá, hanem a fejlemények maguktól alakították ki.

Ahogy látogatásaink idején látszott, a szükséges tudások megszerzésének fő csatornájává a helyi gimnázium és szakközépiskola tudott válni. Elég mély gyökereket eresztett a helyi társadalomba ahhoz, hogy vezetőit (és tanári karát) komolyan vegyék, s súllyal alakíthassa maga körül a város közéletét. A közösségi tanulásoknak erre a hosszú útjára azok, akik „T" életét ma (2014) alakítják, már mint történelemre tekinthetnek vissza. Úgy is emlegetik; sikeresen hozzáépítve „T" történetének azokhoz a pontjaihoz, amelyek a várost nem annyira a Kádár-rendszer kegyeltjeként mutatják be, mint inkább egyfajta rendhagyó települést: kezdeményezések a világháború utáni demokratikus szakaszban; a kitelepítettek elfogadása; a forradalomban való részvétel; a múlt század hatvanas-hetvenes éveinek szövetkezetesítése.

„T" sikereinek talán legmegbízhatóbb mutatója a demográfia: lakossága növekszik – miközben „K" lakossága, mint általában a régióé, csökken. „T"-t azok közé a „tanuló városok" közé sorolhatjuk (vö: Forray–Kozma, 2013), amelyek sikeres küzdelmeikből, úgy látszik, tanultak.

Horizontális kooperáció. A horizontális kooperációról mint a hálózatosodás egyik formájáról újabban sokat beszél a szakirodalom (lásd pl. Barabási, 2003). A társadalomtudományban azonban jobbára mint az ellenállás egyik (hatásosnak mondott) eszközéről, nem pedig a kezdeményezés, a kihívások fogadásának eszközéről (Sharp, 2002; Watson–Barber, 1990). Az iménti elemzésből szinte adódik, hogy a k-i „erőközpontokat" és kulcsembereiket horizontális kooperációra buzdítsuk. A horizontális együttműködések egyik jellemzője, hogy egyenrangú felek közt történik, a kölcsönös előnyök belátásából, önkéntes kezdeményezésre (tehát nem külső nyomásra – az is lehet együttműködés, de már nem horizontális, hanem vertikális). Vizsgálódásaink (Forray–Kozma, 2013) egyik tanulsága, hogy a helyi közösségekben épp a horizontális együttműködés ritka. Holott sok helyütt épp az ilyen együttműködés segítene az aktuális kihívásokkal szembesülni.

Vertikális kooperációkkal szerencsére többfelé találkoztunk. Ezek olyan együttműködések, amelyeket általában az egyik „erőközpont" szervez, a többiek pedig, fölismerve előnyeiket, csatlakoznak. „T" szerencséjére – s ezt a „szerencsét" egész, rendszerváltás előtti története alapozta meg – vertikális kooperációban tudott szembesülni a várost érő kihívással.

A vertikális együttműködésnek, amelyre itt utalunk, „T"-ben a középiskola az „erőközpontja", mint ahogy K-ban épp a középiskola hiányzik belőle. A „t"-i középiskola története során mélyen beágyazódott a helyi és térségi társadalomba; vezető szerepét mára nehéz lenne vitatni. Nem is vitatják. (Legföljebb a fenntartója. Az sem a helyi társadalomban betöltött szerepét, inkább mint állami oktatási intézményt, amely nem mindenben felel meg a jelenlegi és várható előírásoknak).

Ez a koordinációban betöltött vezető szerep sokféleképp megnyilatkozik. Megnyilatkozik abban, ahogy a többi helybeli és térségi oktatási intézményt koordinálja. Abban, ahogy városára és az egész térségre hatást gyakorol. Például kialakítja az „alumnusi" kört: a középiskolában végzettek és a „T"-ről elszármazottak szervezését; akik szerencsés esetben még arra is képesek, hogy védőhálót fonjanak a városka köré. (Hasonló szerepet „K"-ban a katolikus egyház és plébánosa játszik.) A középiskola koordináló szerepe másban is megnyilvánul: az önkormányzattal vagy az egyházzal történő együttműködésekben. Ezt a koordináló szerepet többek közt kifejezi az intézmény földrajzi elhelyezkedése. Épülete „T" jelenlegi városközpontjában áll; korábbi épülete körül véltük fölfedezni a város korábbi központját a református templommal és a szolgabírósággal.

„T" lakosságának öntudatát nem csak a középiskola formálja persze; hanem egyebek mellett például a múzeum is. De mert egykori alapítása visszanyúlik a középiskolára, a múzeum és kiadványai közvetve szintén a középiskolához kötődnek. Formáló hatásukra, szervező erejükre föntebb már utaltunk. Kiadványaiban közvetlenül is tetten érhető a közösségi tanulás egyik eleme: a közösség történetének értelmezése.

Helyi-regionális tudásipar. A közösségi tanulás más-más szinteken szerveződik: országos szinten, térségi szinte, helyi szinten. Sőt még lejjebb is; egészen az egyéni tanulásokig és tudásokig. Ezt eddig is tudhattuk. Amire azonban csak újabb kutatások figyelmeztetnek (vö. Nemes–Varga, 2014), az a közösségi tanulás szintjeinek önállósá-

ga. Egy információ, újítás, technikai eszköz villanásszerűen megjelenhet valamennyi szinten, és ennyiben össze is kötheti a közösségi tanulás eltérő szintjeit. De az, hogy egy innováció gyorsan elterjed, még nem jelenti azt, hogy a közösségi tudás részévé is válik; még kevésbé jelenti azt, hogy a közösségi tanulás felülről lefelé szerveződne. Ha van valami, ami horizontálisan (hálózatosan) szerveződik, akkor a közösségi tanulás az. (Különösen igaz az internetes korban, amikor hálózatok könnyebben és gyorsabban szerveződnek, mint korábban bármikor.)

A közösségi tanulás hálózatos jellege azt jelenti, hogy az adott helyi társadalomban a benne kerengő információk, innovációk, tudások és technikák (röviden: a helyi kultúra) szerves egészet alkot. Pletykák, mendemondák, pillanatnyi értesülések, naprakész híresztelések ragasztják őket össze, ezzel téve helyileg használhatóvá azt, ami magasabb szinten megjelenik. A helyi kultúrának ezeket a változatait a kultúrakutatásból régóta ismerjük. Mint ahogy ismerjük azt a jelenséget is, amikor a közösségi tanulás szintjei nem érintkeznek egymással, nem gazdagítják egymást. (Lásd pl. Birket–Smith, 1965, 1969: 29, 265)

Ez elég nyilvánvaló. Az kevésbé, hogy a mindenkori regionális ismeretek, tudások, fölfedezések és hagyományok mára éppen olyan komplex „tudásiparrá" fonódtak össze, mint az országos szintűek. Tudásipar: ez azt jelenti, hogy a helyi-regionális tudások éppúgy (éppen olyan szabályok szerint) termelődnek, kontrollálódnak, kapnak publicitást, készülnek belőle könyvek és konferenciáék, mint az országosokból. Kutatni helyileg is lehet (kell is), és amit megtalálunk, összegyűjtünk vagy föllelünk, azt helyileg-regionálisan is közzé lehet tenni. Sőt kell is: mert épp helyben van a legérdeklődőbb közönsége: az érintettek. Ennél tovább menve helyben lehet közölni, konferenciát (fesztivált) rendezni, könyvet kiadni, bemutatni és megvitatni.

Ez az újszerűsége az elmúlt két évtizednek. A helyi közösségi tanulások hálózatba szerveződtek, még a helyi oktatást is gyarapítják – virulnak anélkül, hogy zavartatnák magukat a magasabb (országos) szinttől. Ezt a helyi-regionális „tudásipart" lehet lenézni, de nem lehet tudomást nem venni róla. A helyi-regionális „tudásipar" azért fontos, mert általa közvetlenül követhetjük a közösségi tanulás szerveződését, intézményesülését és esetleges mozgósíthatóságát a közösséget ért kihívások idején. Nem mondhatjuk persze, hogy egy honismereti közlemény vagy egy helytörténeti dolgozat közvetlenül hozzásegíthet egy hirtelen támad tiszai árvíz elhárításához. Vagy talán mégis? Nem elég a közvetlenül érdekeltek együttműködése, további tudásokra is hirtelen szükség van (autóvezetéshez, mobiltelefon használatához). És az elkötelezettséghez is, persze. Ami már nyilván összefügg a honismerettel.

A közösségi tanulás modellje

A tanulás – ahogy föntebb meghatároztuk – közösségi tevékenység, legyen bár ez a közösség az emberek egy csoportja vagy egy egész társadalom. A tanulás, ahogy itt fölfogjuk, az új kihívásokkal való szembesülés és a társadalmi problémák megoldásának nélkülözhetetlen eleme. Ahhoz, hogy a tanulásnak ezt az alapvető szerepét bemutassuk, a tanulás új modelljét kellett megalkotnunk. Ez az új modell a közösséget érő kül-

ső kihívásokat köti össze a közösség problémamegoldó képességével és kapacitásával. Azok az új információk, tudások és kompetenciák, amelyek a problémamegoldáshoz szükségesek, alakulnak át egyfajta „tantervvé", amelyet meg kell tanulni, miközben a közösséget új kihívások érik, és az ebből támadó új problémákat kell megoldania.

- *Kihívás éri a közösség*et − egy kihívás, amely gondot okoz vagy kockázatot jelent mindnyájuknak, de legalább is a többségnek. Ez fokozatosan mindenki számára nyilvánvalóvá válik; és az is, hogy a kihívásra válaszolni kell, és csak együttesen lehet megküzdeni vele.

- A közösség vezető személyiségei *megfogalmazzák a problémát*, amelyet a kihívás okozott. Eközben alternatívák merülnek föl, sőt az is megtörténhet, hogy a probléma különböző megfogalmazásai (és megfogalmazói) versengeni kezdenek egymással. A bevált megoldások, amelyek az eddigi tapasztalatokon és ismereteken alapulnak, versenyre kelnek az újszerű, eddig kipróbálatlan javaslatokkal, amelyek új információkat, új tapasztalatokat és új készségeket követelnének meg.

- *Versengés indul* arról, hogy ki miben látja a problémát, milyen megoldást javasol rá, és milyen célokat tűz a közösség elé. Ez a versengés feszültséget teremt a közösségben, mivel választani kell a különböző javaslatok között. A külső kihívás ezzel mintegy belsővé válik. Végül az egyik „párt" és szószólói kiemelkednek a többi közül; és ők fogalmazzák meg, hogy mit is kellene tenni.

- Ha a csoport, amely megfogalmazta a teendőket és a hozzájuk szükséges tudást, *kudarcot vall*, akkor eltűnik a nyilvánosság elől. Elfeledik őket, és az is lehet, hogy a közösség minden újítástól elfordul. Felőrlődhet a belső küzdelemben, és szét is eshet. *Ha azonban az új csoport győz*, akkor az új tudás, információ és kompetenciák, amelyek a probléma megoldásához kellettek, a közösségi hagyomány részévé válnak.

- Végül *a közösség megtanulja* az új információkat, ismereteket és kompetenciákat, amelyek ahhoz kellettek, hogy szembeszálljanak a kihívással és megoldják a problémát. A probléma sikeres megoldásának tapasztalatával, az újonnan tanult információkkal, tudásokkal és kompetenciákkal, valamint azok vezetésével, akik sikeresen küzdötték le a kihívást, a közösség régi formája helyett új formákat ölt.

A tanulás lényegi módon járul hozzá az ilyen átalakuláshoz. Az egész folyamat során nélkülözhetetlen. A tanulás a kihívás fölismerésével elkezdődik, és végigkíséri a probléma fölismerését. Új ismereteket és kompetenciákat kell tanulni a lehetséges megoldások közben, valamint a föladatok megfogalmazásakor. Ezt a modellt a problémamegoldás modelljének nevezhetjük – de egyúttal nevezhetjük a közösségi tanulás modelljének is.

*

Az 1989–90-es fordulat éppen elegendő „kihívás" volt ahhoz, hogy megindítsa a közösségi tanulást. Nem egyszerűen alkalmazkodási folyamatot – ennél több forgott kockán –, hanem olyan kezdeményezéseket, amelyek révén új csoportok emelkedtek föl a helyi társadalom hatalmi szerkezetében, amelyek új elképzelésekkel érkeztek, új gazdasági és politikai kultúrát hoztak, kapcsolataikkal új erőforrásokat nyithattak meg városuknak. Korábbi vizsgálatainkban (lásd a 2. fejezetben) már találkoztunk az ilyen „közösségi tanulással", amikor új helyi (kisebbségi, egyházi, helyi közösségi) intézmények születését figyeltük meg a rendszerváltozás hajnalán. E vizsgálódásokból világossá vált, milyen társadalmi kihívást jelentett a rendszerváltozás kezdeti szakasza azoknak, akik akkor és ott új politikai erőként jelentkeztek.

Példáink azt mutatják, hogy nem voltak – és általában sincsenek – „jó" meg „rossz" tudások, legföljebb csak sikeres és sikertelen tanulások. Ami „jó" (tehát hasznos, érvényes) tudás volt 1989–90 előtt, az „rossz" (vagyis nem alkalmazható, érvénytelen) tudássá válhatott az évtized közepére.

A közösségi tanulás egyik „leckéje", hogy az állandónak tekintett intézmények, szervezetek és létesítmények látványosan összeomolhatnak, leépülhetnek, elpusztulhatnak. Az intézmények és létesítmények sorsa is figyelemfölhívó, bár csak felületi jelensége a közösségi tanulásoknak. Sokkal lényegibb ennél annak megtanulása, hogy mire érdemes egzisztenciát alapozni, és mire nem.

A közösségi tanulásnak vannak olyan leckéi, amelyeket megtanulni vagy meg nem tanulni létfontosságúnak bizonyult. Ezt leginkább civil összefogásnak, horizontális együttműködésnek, „alulról jövő" kezdeményezésnek nevezhetnénk. Archaikus formája, a családi hálózat néhol erősebbnek és tartósabbnak bizonyult, másutt már a rendszerváltozás idején meglazult. Ez is közrejátszhatott abban, hogy ezekben a térségekben a közösségi tanulás inkább az új kapcsolatok fölkutatására irányult, mintsem az alulról jövő kezdeményezésekre. Ez akár érthető is volna – ha közben nem hanyagolják el a civil kezdeményezéseket. Nem elég, ha a civilek frissek, vállalkozók – ha ezek a kezdeményezések nem tudtak összefonódni a hivatalos vezetéssel, sem pedig a hivatalos politikával.

E két tudás szétválását – civilekét és kormányzatét – a közösségi tanulás szempontjából szimptomatikusnak látjuk. Néhol a közösségi tanulás döntésről döntésre erősítette az együttműködő és egymással vetélkedő csoportokat; másutt viszont a különböző csoporttanulások és tudások döntésről döntésre mintha egymást gyöngítenék, sőt kioltanák.

A közösségi tanulás azzal teljes, ha maga a közösség vissza tud tekinteni a válságra, amely tanulását kihívta és az innovációra, amelyhez tanulás révén jutott. Enélkül a közösségi tanulás mint társadalmi tett elfelejtődik, esetleg csak az egyének tudatában marad meg. A közösség akkor válik „tanulóvá", ha tudatosítja, amit tett. Ehhez kívánt hozzájárulni ez a fejezet.

Huszonöt év múlva

Az a kis ember – inkább szárnyas hangya? – a könyv borítóján már a második kísérletünk volt, hogy logót találjunk az Oktatáskutató Intézet kiadványaira. Ha belelapozunk a kissé primitív, mégis máig vállalható kötetbe, megképződik a rendszerváltozás kezdeti, nagyot akaró kora. Már a sorozatcím is: *Társadalom és Oktatás.* A szerkesztők a sorrendhez máig ragaszkodnak: elöl a *Társadalom* s csak utána az *Oktatás*. Oktatáskutatók voltunk ugyan, de igazából a társadalommal foglalkoztunk, mint akkortájt minden kollégánk. Másoknak más, nekünk az oktatás volt rá az ürügy.

Így éltünk, így éreztünk abban a pillanatban, amely talán 1988-ban kezdődött nekünk, és valamikor az 1990-es évek második, harmadik évében zárult. Mai szemmel olvasva, mai fejjel visszagondolva elég hihetetlen, talán megmosolyogtató is. Mint a *Kié az iskola?*, amely maga is ebben a légkörben fogant. Illetve nem. A könyv utószava szerint a szerző Amerikából küldött utószót a kéziratához, amelyet Pesten hagyott, és abban elmagyarázta, hogyan kell érteni a könyvet, ha egyszer csakugyan megjelenik. Sőt, teljes oktatáspolitikai koncepciót is vázolt hozzá. Ami csak azért nem különleges, mert a rendszerváltozás hevében mindenki, mindenhol ezt tette.

Mert a könyv az 1980-as évek második felének a szülötte; nem csak a gondolatok, helyenként maga a szöveg is. Igaz, a gondolatok, tapasztalatok és viták sokáig pusztán „a levegőben lógtak" – míg aztán a rendszerváltozás varázsütésére egésszé álltak össze. Amikor a szerkesztő elolvasta, módosított címet javasolt, így: „Kié *legyen* az iskola". Ma már tudható, hogy neki volt igaza. Az eredeti címben – utószó ide vagy oda –, több a tartózkodó elemzés, mint a mozgósító sugallat; a mondatok vége pedig lefelé konyul. Például így: „minél jobban rejtjük oktatási reformvitáinkat a társadalmi nyilvánosság elől, annál inkább magunkra maradunk vele…" (Kozma, 1990, 198.).

Amin nincs mit csodálkozni. A *Kié az iskola?* fejezetei abban a gondolatkörben születtek, amelyet az 1970-es évek rendszerszemléletének hatására interdependenciának hívtunk (a kölcsönös függések elmélete), és amelyet ma inkább a „hálózatosodás" fejez ki. A rendszerszemlélet váratlan népszerűségre tett szert a Kádár-korszakban Magyarországon. Részben vagy tán egészen amiatt, hogy kifejezte általános értelmiségi közérzetünket a hatalommal való kooperálásban. („Változás", pláne „átalakulás" helyett „folyamat"-ot mondtunk, és az osztályharcos Marxi fogalom helyett népszerűvé váltak a társadalmi rétegződés- struktúra- és mobilitáselméletek.) A *Kié az iskola?* mondanivalója nem más, mint a szabadság, amely a fölismert szükségszerűségek hálójában rejlik. Ahogy a szerző egy helyütt írja: hogyan lehet a helyi hatalmasságokat a feletteseikkel, a feletteseiket pedig a helyiekkel összefogva kijátszani (Kozma, 1990, 86.). Az iskola mindnyájunké: szülőké, gyerekeké, pedagógusoké, igazgatóké, sőt az államé. Már csak azért is, mert mindnyájan ugyanabban a hálóban vergődünk.

*

Mennyiben volt időszerű ez az üzenet akkor, amikor a *Kié az iskola?* megjelent? Akkor éppen nem. Pontosabban még mindig időszerűnek tűnt, de inkább csak az emlékeinkben. Hisz magából a hálóból kászálódtunk ki – a kikászálódást rendszerváltozásnak neveztük. Az emlékeinkben és az idegeinkben még őriztük a rendszerváltozás előtti évtizedeket. És mint az utazó, aki előzőleg túlolvasta magát az útikönyvével, a rendszerváltozás napvilágára lépve mindenben ugyanazt láttuk, és ugyanúgy hadakoztunk ellene. Bárhol lapozunk is bele, a *Kié az iskola?* nyelvezete korántsem olyan sodró, mint a kor volt, amelyben megjelent. Inkább idézi a dohányfüstös irodákat. Ezek a fejezetek nem a nyilvánossághoz szólnak, hanem csak fenyegetőznek vele. A *Kié az iskola?* igazi Kádár-kori képződmény. Olyasvalaki írta, aki kutatói álcában magát népképviselőnek képzelte.

Van azért egy pont, amelyhez a szerző mindig visszatér. S ez a „területi-társadalmi egység". Az a hely, ahol lakunk, és ahol az iskolát is használni akarjuk. Ha válaszolni akarnánk a *Kié az iskola?* kérdésére, azzal válaszolhatnánk, hogy a helyi közösségé. Az iskola nem önkormányzó, nem autonóm szervezet, amely elzárkózik az őt körülvevő társadalomtól. („Szocialista nevelőiskolákkal", apró „Ígéret földjével" a Kádár-kor végén tele volt az iskolarendszerünk.) A *Kié az iskola?* szerzőjét más illúzió tartotta fogva: a „helyi közösség" illúziója. Az a gondolat, hogy az iskola akkor jó, sőt eredményes is a maga módján, ha belesimul a környezetébe, annak érdekeit szolgálja, annak kultúráját hordozza, annak eszményeit valósítja meg.

Mint utóbb a rendszerváltozás során kiderült, egyik éppoly illúzió, mint a másik. A *Kié az iskola?* szerzője, olvasói, vitapartnerei azonban a rendszerváltozás hajnalán kaptak egy esélyt, hogy ki is próbálják ezt az illúziót. Méghozzá országos méretekben. Az önkormányzati iskola – amely annyira különleges volt, hogy az Európához alkalmazkodás igyekezetében nem is vettük észre, mennyire – az elmúlt negyedszázadban a magyarországi oktatásirányítás sajátosságává vált. Volt időnk kitanulni az előnyeit és a hátrányait is.

Ami az előnyöket illeti, azok meglepetésszerűen nagyok és váratlanul pozitívak voltak. Amitől a *Kié az iskola?* szerzője és olvasói féltek – a helyi kiskirálykodások –, nem következett be; pedig a helyi kiskirályokat ismerték, vagy ismerni vélték. Amire viszont nem számítottak, éppen az lett az önkormányzati iskolafenntartás eredménye: az iskolák helyi szerepének, politikai súlyának megnövekedése. A *Kié az iskola?* fejezeteiben sokszor esik szó erről, de legalább utalás van rá. A szerző itt is, másutt is többször hozakodott elő olyan „művelődési városközpontokkal", amelyekben a kultúra és az oktatás közösségivé válik, besugározva a települést és vidékét. (Forray–Kozma, 2011). Ami ehelyett bekövetkezett, sokkal földön járóbb volt: az iskola ténylegesen politikai problémává vált, legalább is helyi szinten. Már csak azért is, mert a lakosság többségét közvetlenül érintette mint tanárt, diákot, szülőt, nagyszülőt, rokonokat. és mint helyi adófizetőt is.

A *Kié az iskola?* sorra veszi, ki mindenki lehet a helyi oktatáspolitika szereplője. Még a vállalatokat is ide sorolja, ami, mint a rendszerváltozás próbáján kiderült, kedves, de nagy naivitás volt. A rendszerváltozás első éveiben mit lehetett azonban tudni a sok szakma- és pártpolitikai feszültségről, amely az iskolák körül később majd kavarogni fog. S még gyanítani is alig lehetett, hogy a rendszerváltozás az intézmények

milyen burjánzását indítja majd meg nálunk és más rendszerváltó társadalmakban (lásd erről: Kozma – Pataki, 2011).

Hazai viszonyaink között, mint másutt is írtuk (Kozma, 2014), mindez az oktatási kormányzat, valamint partner kormányzati szerveinek, illetve az intézmények és az önkormányzatok folyamatos kötélhúzásává alakult át. Változó szerencsével és sikerrel. Az elmúlt negyedszázad hazai oktatáspolitikájának történetéből tudható, hogyan szorult ki az oktatási kormányzat az iskolák irányításából, főként mert nem sikerült idejében létrehoznia egy nagyon fontos és nagyon hiányzó láncszemet, az iskolák felügyeletét (Sáska, 2013). Felügyeletet írunk, s nem tanácsadást, szándékosan. Mert épp ebből, a felügyeletből szorult ki a kormányzat, amely utólag hiába igyekezett országos, ún. „tartalmi" szabályozással javítani a pozícióján, holott kezére játszott a kibontakozó infokommunikációs forradalom, amely kézbe adta volna az eszközöket. Az oktatási kormányzat központosítási kísérleteit a hazai nyilvánosság persze nem így, centralizálás formájában ismerte meg, hanem a tantervi reformok (nemzeti alaptanterv), a tankönyvírás és terjesztés, a pedagógus fizetések formájában. Az oktatási kormányzat valamennyi próbálkozása, hogy elnyerje (visszanyerje) az iskolák fölötti kontrollt, hajótörést szenvedett két másik tárca, a pénzügy és a belügy törekvésein.

Egy centralizációs logika szempontjából mindez értelmezhetetlennek látszott, és fokozatosan kezelhetetlenné vált. A *Kié az iskola?* logikáját követve azonban a fejlemények nagyon is követhetők voltak. Még akkor is, ha a szerző nem látta őket előre, és az sem biztos, hogy örült volna nekik. E fejlemények mögött – mint másutt kifejtettük (Kozma, 2011) – az 1990-es évtizedben legitimitását vesztett kormányzat állott, amely újra meg újra megkísérelte visszaszerezni az ellenőrzést a gazdasági és társadalmi átalakulások fölött. Ezt a birkózást a helyi és a központi kormányzatok – tegyük hozzá: a kormányzat és a privatizációs érdekcsoportok között – az EU-csatlakozás zárta le. Az EU-csatlakozással kapott a kormányzat új legitimitást, amit a csatlakozás diplomáciai és finanszírozási következményei igazoltak. Egy újra megnövekvő államhatalommal szemben azok a szabadságok, amelyeket a rendszerváltók a rendszerváltozás hajnalán és eufóriájában törvénybe iktattak, egyre inkább rendszeridegenné váltak, akadályozva az EU-hoz való mind következetesebb illeszkedést. E rendszerváltó szabadságok egyike éppen az önkormányzati iskolafönntartás volt.

*

A 2011-ben bekövetkezett változás – az iskolák ún. „államosítása" – sok mindennek nevezhető, csak váratlannak nem. A *Kié az iskolá*ból kitekintve csupán egy szakasza annak a birkózásnak, amely az iskola fölötti rendelkezésért végbemegy helyi közösségek és központi kormányzat között, s amelynek Magyarország csak egy esete. Sirathatjuk a rendszerváltozás utolsó vívmányának múltba süllyedését. De azt nem mondhatjuk, hogy érthetetlen, előzmények nélküli vagy éppen visszafordulás a múltba.

A 2011 utáni oktatásirányítás sok részletéről – elméletéről és gyakorlatáról – lehet mondani, hogy szükségtelen, értelmetlen, diszfunkcionális. Nem föltétlenül azért, mert fölidézi a Kádár-rendszer oktatásirányítását, hanem egyszerűen mert bürokratikus. A központosításnak hatalmas előnyei voltak és vannak: megteremtette a modern

államot, nem utolsó sorban a modern Magyarországot is. A centralizáció azonban mindenütt a hivatali hatalom megnövekedését hozta, a maga ismert, már elfelejtett vagy még ismeretlen fenyegetéseivel (az internet beláthatatlan és ellenőrizhetetlen távlatokat nyit). Hát még ha az apparátus, amely „rátelepszik" az iskolákra, jó szándékú is, de egyelőre készületlen és gyakorlatlan!

A *Kié az iskola?* talán ismeri az ilyen fenyegetések ellenszerét. Hiszen az egész könyv tulajdonképpen erről szól. Nem a megnyílt szabadságokról, a kiharcolt autonómiáról, az iskola előtt álló új perspektívákról. Hanem azokról az utakról és lehetőségekről, amelyekkel az iskola a maga mozgásterét tágíthatja. Ha az iskola valóban mindnyájunké, ahogy a könyv sugallja, akkor a megoldás kézenfekvő. Bármely szereplő akarja is hatalmába keríteni az iskolát, a többiek segítségével lehet és kell egyensúlyt tartani.

Ez a túlsúlyos szereplő negyedszázadon keresztül a lokális közösség volt. Az iskolák megtanultak ezzel a helyzettel együtt élni. Nem volt könnyű: a hajdani hivatalnok igazgatóknak menedzserekké kellett válniuk, belépve a helyi politizálásba, hogy a helyi összefonódások közepette menedzselni tudják intézményüket. Attól, hogy a *Kié az iskola?* szerzője és olvasói ezt a jövőt álmodták, még nem biztos, hogy a beteljesülés szépre sikeredett. Az a szereplő, amely a túlhatalmat igyekszik átvenni az iskola fölött, mára a központi hivatal. Ha a hivatalnak van túlhatalma az iskola fölött, akkor az iskolának vissza kell fordulnia a helyi társadalomhoz. Pontosabban szólva a szülőkhöz és a gyerekekhez. A hivatali túlhatalom megfékezhető, és meg is kell fékezni (még ha nem tetszik is a mindenkori hivatalnak). A *Kié az iskola?* ezt az üzenetet hordozza.

Nem kell azonban okvetlenül a *Kié az iskolá*t olvasni, hogy ehhez a tanulsághoz eljuthassunk. Más úton is eljuthatunk ugyanoda. Az „iskolák államosítása" pártpolitikai jelszóként vagy a média műsoraiban jól hat ugyan, de szakmailag távolról sem igaz. Az iskolák irányításában Magyarországon vegyes rendszer jött létre, amely nem azonos a Kádár-kor iskolairányításával, nem szólva a világháború előttiről. Ennél is fontosabb azonban, hogy a helyi oktatáspolitika szereplői ma nem ugyanazok, akik negyedszázaddal ezelőtt voltak, amikor éppen előbújtunk a Kádár-rendszerből. Számos példa mutatja, ahogy egy szándékában érthető, sőt támogatható, de kivitelezésében félresikerült országos döntést a gyakorlat – a helyi politika résztvevői – korrigálni tudnak. Nem maga a törvényhozó, különösen nem, ha makacs. Hanem az érintettek, a politika többi szereplői.

Hiszen, mondja a *Kié az iskola?*, a politika sok szereplős játék. Sok szereplős még akkor is, ha az egyik, aki erősebbnek hiszi magát, megpróbálja a politikai döntést kisajátítani. Persze ahhoz, hogy valóban sokszereplőssé váljék, mind részt kell vennünk benne. „Oktatási reformvitáink akkor nyernek új lendületet, reformszándékaink pedig valóságos társadalmi bázist, ha sikerül érdekeltté tennünk mindazokat, akik az oktatásban érdekeltek, és ha sikerül bekapcsolnunk e reformvitákat a társadalmi megújulás egy tágabb kontextusába." (Kozma, 1990: 198.) Ennyi a *Kié az iskolá*ból még mindig aktuális.

A kötetben fölhasznált tanulmányok

Egy rendhagyó nyári egyetem

„Nyitás az oktatáspolitikában. Egy rendhagyó nyári egyetem." In: Buda András–Kiss Endre (Eds.) (2012): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata.* Debrecen: Debreceni Egyetem. Pp. 451–471.

1. Kié a rendszerváltás?

Határ menti együttműködés az oktatásban. In: Forray R. K.–Híves T. (Eds.) (2011): *Oktatás a határok mentén.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Pp. 18–29. ISBN 9789636826857. (Rövidítve és átdolgozva.)

Oktatás és politika: rendszerváltó viták. *Iskolakultúra 11* (2001), 2: 63–72

Rejtőzködők és leleplezők. Korai oktatáspolitika-kutatások Magyarországon. *Educatio® 19,* 4: Pp. 523–34. (Nem publikált változat.)

2. Kié az iskola?

Expanzió. *Educatio ® 7* (1998). 1: 5–18. (Részletek.)

Mi lesz velük? Kisvárosok és középiskoláik. Új Pedagógiai Szemle 65 (2015). 1–2: Pp. 23–29. (Részletek.)

A központosítás haszna és ára. *Educatio ® 23* (2014), 1: 3–12. (Rövidítve.)

Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio ® 18* (2009), 3: 273–78

Alternatívok és alternatívák. A felekezeti oktatás új társadalmi funkciói. *Keresztény Szó XVIII* (2007). 9: 7–12 (Rövidítve.)

Csatlakozás alulnézetben: az európai képesítési keretrendszer esete. *Educatio ® 15* (2006), 1: 26–39. (Rövidítve.)

Kisebbségi oktatás Közép-Európában. *Educatio ® 9* (2000), 2: 220–38. (Bővítve és átdolgozva.)

Kiss Árpádtól a PISA-ig. In: Buda A., Kiss E. eds. (2016), *A Kiss Árpád Archivum Könyvtára 12.* Debrecen: Debreceni Egyetem. (Rövidítve.)

3. Kié az egyetem?

Expanzió: tények és előrejelzések 1983–2020. *Educatio ® 19* (2010), 1: 7–18. (Részletek.)

Menedzserizmus a felsőoktatásban – a Bologna-folyamat vége? In: Andl H., Molnár–Kovács Zs. (Eds.) (2013), *Iskola a társadalmi térben és időben I.* Pécs: Neveléstudományi Doktori Iskola. Pp. 33–43.

Egyetemvállalat és menedzserizmus. *Educatio ® 20* (2011), 4: 461–470. (Részletek.)

Az expanzió vége? *Educatio ® 23* (2014), 2:239–252. Társszerző: Híves Tamás. (Rövidítve.)

4 Kié a tudás?

Tanulórégiók. In: Fenyő I.–Rébay M. (Eds.) (2010): Felszántatlan területeken. *Tanulmányok Brezsnyánszky László 65. születésnapjára.* Debrecen: Csokonai Kiadó. Pp. 203–225. (Rövidítve és átdolgozva.)

Az Ubuntu világa. *Educatio ® 21* (2012), 2: 213–221. (Rövidítve.)

Menekülés az iskolától. *Educatio®. 22* (2013). 1: 23–34. Társszerző: Forray R. Katalin. (Rövidítve.)
Közösségi tanulás és társadalmi átalakulás. *Iskolakultúra. 22* (2013). 10: 3–21. Társszerző: Forray R. Katalin. (Részletek a nem publikált változatból.)
Közösségi tanulás és térségi átalakulások. In: Kozma T.–Kiss V.–Jancsák Cs.–Kéri K. (Eds.) (2015): *Tanárképzés és oktatáskutatás. (HERA Évkönyvek II.)* Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. Pp. 310–333. (Rövidítve.)
A tanulás szerepe a politikai változásban. In: Kiss V.–Kozma T. (Eds.) (2016): *Fenntartható fejlődés és oktatás. (HERA Évkönyvek III.)*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. Pp. 310–333. (Részletek.)
Oktatás vagy tanulás? *Iskolakultúra. 26* (2016). 2: 108–118. (Részletek.)
A tanulás térformáló ereje. *Educatio®. 25* (2016), 2: 108–118. (Rövidítve.)

Huszonöt év múlva

Kié az iskola? Huszonöt év múlva. *Magyar Tudomány. 176* (2015). 7: 790–794.

Irodalom

Ez a jegyzék azokat a műveket tartalmazza, amelyekre a könyvben hivatkoztunk. A jegyzéket Bertók Enikő állította össze.

1971. évi I. törvény a tanácsokról. In: Ezer év törvényei. Budapest: CompLex Kiadó. (www.1000ev.hu)

1985. évi I. törvény az oktatásról. In: Ezer év törvényei. Budapest: CompLex Kiadó. (www.1000ev.hu)

1990. évi IV. törvény a lelkiismereti és vallásszabadságról. In: Ezer év törvényei. Budapest: CompLex. (www.1000ev.hu)

1991. évi 20. törvény a helyi önkormányzatok... feladat- és hatásköréről. In: Ezer év törvényei. Budapest: CompLex Kiadó. (www.1000ev.hu)

1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról. In: Ezer év törvényei. Budapest: CompLex Kiadó. (www.1000ev.hu)

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. In: Ezer év törvényei. Budapest: CompLex. (www.1000ev.hu)

A tervezés és döntés anatómiája. Budapest: Oktatáskutató Intézet. 1986.

Abicht, L. (1994): *Considerations Concerning the Development of a Learning Region*. Sachsen–Anhalt: Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsteuerung.

Albert G. B. (2012), The educational relevance of textbook revision research. *HERJ Hungarian Educational Research Journal. 2* (2012). 3. Olvasható itt: http://herj.hu/2012/11/gabor-b-albert-educational-scientific-relevance-of-textbook-revision-research/ (2016. 03. 20.)

Allison, J.–Gorringe, S.–Lacey, J. (2006): *Building learning communities: Partnerships, social capital and VET performance.* Adelaide: National Centre for VET Research.

Altbach, Ph. G. et al. (2009): *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Chestnut Hill, USA: Boston College.

Antelman, K. (2004): Do open access articles have a greater research impact? *College and Research Libraries. 65*. 5: 372–382.

Apple, M. W. (2001): Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education 37*. 4: 409–423.

Archer, M. S. (Ed.) (1982): *The Sociology of Educational Expansion: Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems.* (SAGE Studies in International Sociology 27) London etc.: SAGE.

Archer, M. S.–Bajomi I. (1988): *Az oktatási rendszerek expanziója*. (Iskolamester 4) Budapest: Oktatáskutató Intézet.

Audretsch, D. B. et al. eds. (2015), *The Oxford Handbook of Local Competitiveness*. Oxford: Oxford University Press.

Bagi G. (2007): Tiszaföldvár város jelképei. *Tiszavilág. 2*. 203–204.

Bajomi I. (1988): *Az oktatási törvény társadalmi vitája*. (Iskolamester 2) Budapest: Oktatáskutató Intézet. (sokszorosított kéziratos kiadvány)

Balázs É. (2005): *Közoktatás és regionális fejlődés*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

Bálint J. (2008): Működnek-e a minőségbiztosítási rendszerek a felsőoktatásban? *Educatio®. 17*. 1: Pp. 94–110.

Ballér E. (1994): Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio®. 3*. 3: Pp. 355–366.

Bandura, A. (1971): *Social Learning Theory.* http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearningtheory.pdf (Letöltve: 2015. 07. 27)

Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. Oxford etc: Prentice-Hall.

Barabási A.-L. (2003): *Behálózva. A hálózatok új tudománya.* Budapest: Magyar Könyvklub.

Barcza G. (2011): Adalékok az 1951. évi Tiszaföldvárra való kitelepítés történetéhez. *Tiszavilág 5*. Pp. 112–120.

Barkó E. (Ed.) (1993): *A felsőoktatás 2000-ig*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.

Bartha J. (Ed.) (2011): *Peremlétben. A Tiszazug történeti, néprajzi és földrajzi kutatása az ezredfordulón*. Szolnok: Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Múzeumok Igazgatósága (CD) ISBN 978–963–9273–65–8

Báthory Z. (2000): A maratoni reform. *Iskolakultúra. 10*. 10: 45–60.

Báthory Z. (2001): *Maratoni reform*. Budapest: Önkonet.

Báthory Z.–Falus I. (Ed.) (1997): *Pedagógiai lexikon III*. Budapest: Keraban.

Baumfeld, L. (2005): *Balanced Scorecard für Regionen*. Wien: Leader (Idézi: Lukesch, Payer é. n.)

Bazsa Gy.–Szántó T. (2008): Felsőoktatási akkreditáció Magyarországon. *Educatio®. 17.* 1: 36–50.

Becsei J. (2004): *Népességföldrajz*. Békéscsaba: Ipszilon.

Bence Gy. (2002): Hitomata és politikai tájoló. *Népszabadság.* február 23.

Benke M. (2005): *A regionális és az ágazati tervezés kapcsolata a hátrányos helyzetű térségekben.* (Felnőttképzési Kutatási Füzetek 2005/4). Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

Benke M. (2007): *Lifelong Learning at Regional Level: Opportunities and Barriers for the Declining Micro-regions of Hungary.* Debrecen: CHERD.

Benke M. (2013): A tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés. *Szakképzési Szemle*. 3: 5–21.

Benke M. (2014): A tanuló régióktól a tanuló közösségekig. In: Juhász E. (Ed.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei*. Debrecen: CHERD. Pp. 51–70 p. (ISBN 978-963-473-706-3)

Benke M. (2016): The Spatial Frame of Lifelong Learning. *HERJ Hungarian Educational Research Journal. 6*. 1. DOI 10.14413/HERJ2016.01.07 http://herj.lib.unideb.hu/file/3/56684cb10c928/szerzo/csill_2_Benke_M.pdf

Benke M. (Ed.) (2014): Learning Regions. Special Issue. *Hungarian Educational Research Journal. 4.* 3. DOI 10.14413/HERJ2014.03.02 http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/55d41cc5f2584 (2016. 03. 20)

Benke M. et al. (2016): Learning regions for resilience in Hungary. DOI: 10.13140/RG.2.1.2437.4809

Berend T. I. (2001): Oktatásról és gazdaságról, visszapillantva. *Educatio®. 10.* 4: 652–655.

Berlin Declaration on Open Access 2003. http://openaccess.mpg.de/Berlin-Declaration (Meglátogatva: 2015. 8. 5)

Besenyei L. et al. (1977): *Jövőkutatás, előrejelzés a gyakorlatban.* Budapest: Közgazdasági.

Besenyei L. et al. (1982): *Előrejelzés, megbízhatóság, valóság*. Budapest: Közgazdasági.

Birket–Smith, K. (1965): *The Paths of Culture*. Madison: University of Wisconsin. (Magyarul: 1969, *A kultúra ösvényei*. Budapest: Gondolat.)

Bloom, B. S. et al., (1971): *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning.* New York: McGrow-Hill.

Bodor M. (2012): Összefogással újra az agrár- és vidékfejlesztési szakemberképzés fellegvára lehet Mezőtúr. *Mezőtúr és Vidéke*, 2012. november 28.

Boekema, F. et al., (Eds.) (2000): *Knowledge, Innovation and Economic Growth: The Theory and Practice of Learning Regions*. Northampton: Cheltenham.

Bognár T.–Kozma T. (1985): Pedagógusok a közoktatás fejlesztéséről. *Köznevelés*. 10: 3–5.

Bojda B.–Kozma T. (Ed.) (2002): *Intézményi kutatások a felsőoktatásban.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Borsi B.–Bajmóczy Z. (2009): Kvantitativ leszakadás, kvalitativ felzárkózás? *Közgazdasági Szemle. 61*. 10: 933–954.

Brezsnyánszky L. (2006): *Maga vájta meder. Gondolatok a formálódó tanárképzésről*. Budapest: Gondolat.

Brunello, G.–Fort, M.–Weber, G. (2011): *Changes in Compulsory Schooling, Education and the Distribution of Wages in Europe*. http://www.oecd.org/dataoecd/28/1/41689249.pdf. (2016. 03. 20)

Buda M.–Kozma T. (Eds.) (1997): *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban*. Acta Paedagogica Debrecina Vol. XCVI. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Budapest Open Access Intiative 2001. http://www.opensocietyfoundations.org/openaccess (2016. 03. 20)

Campbell, T. (2009): Learning cities: knowledge, capacity and competitiveness. *Habitat International. 33.* 2: 195–201.
Canadian Council of Learning (2010): http://www.cli-ica.ca/en.aspx (2016. 03. 20)
Carillo, F. ed. (2012): *Knowledge Cities*. Oxford: Elsevier.
Carroll, M. W. (2006): The movement for open access law. *Lewis & Clark Law Review.* 10. 4: 741–760.
CEDEFOP (2003): *The Learning Region*. Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities.
CERI (Centre of Educational Research and Innovation) (2000): *Learning Cities and Regions*. Paris: OECD.
Chomsky, N. (2012): *Occupy.* London: Penguin Books.
Clark, B. R. (1983): *The Higher Education Systems*. Berkeley: University of California Press.
Coleman, J. (1966): *Equality in Education.* Washington D.C.: Government Office.
Coleman, J. S. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: Government Printing Office.
Comber, L. C.–Keeves, J. P. (1973): *Science Education in Nineteen Countries*. Stockholm: Almqvist, Wiksell.
Coombs, P. H. (1968): *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press. (Kemény I. ford. 1971. *Az oktatás világválsága: Rendszerelemzés*. Budapest: Tankönyvkiadó)
Coombs, P. H. (1985): *The World Crisis in Education: The View from the Eighties.* New York: Oxford University Press.
Coombs, Ph. H. (1968): *Az oktatás világválsága*. Budapest: Tankönyvkiadó.
Corwin, R. G. (1965): *A Sociology of Education*. New York: Appleton Century Crofts.
Cost of Knowledge 2013. http://thecostofknowledge.com/ (2015. 08. 05)
Craig, J. E. (1981): The expansion of education. *Review of Research in Education.* 9: 151–213.
Craig, J. E., Spear N. (1979): Explaining educational expansion. In: Archer, M. S. (1979): *Social Origins of Educational Systems.* London: Sage. Pp. 151–213.
Craig, J. E.–Spear, N. (1982): Explaining educational expansion: An agenda for historical and comparative research. In: Archer, M. S. ed. (1982), *The Sociology of Educational Expansion.* London: SAGE. Pp. 151–213.
Cremin, L. A. (1988): *American Education: The Metropoltan Experience.* New York: Harper, Row.
Czuczi M. (2014): Előterjesztés a kunszentmártoni gimnáziumi képzés megtartására, folytatására irányuló szándék kinyilvánítására. *Kunszentmártoni Hír-Lap XV*. 5: 3 (ISSN nélkül)
Csapó B. (2015): A PISA hatása a neveléstudomány fejlődésére. *Educatio®. 24.* 2: 29–38.
Cseh G. (2007): Az 1956-os forradalom eseményei Tiszaföldváron a levéltári iratok tükrében. *Tiszavilág 2* (2007), 81–111.
Csepeli Gy. et al., (1976): *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei.* Budapest: Akadémiai.
Darvas P. (1986): Alkufolyamatok és vállalati érdekek a középfokú szakképzésben. In: *A tervezés és döntés anatómiája.* Budapest: Oktatáskutató Intézet. Pp. 285–320.
Darvas P. (1988): *A szövetségi rendszer és az oktatáspolitika az USA-ban.* (Iskolamester 3). Budapest: Oktatáskutató Intézet. (sokszorosított kéziratos kiadvány)
Dávidházy G. (2012): Naprakész helyzetjelentés a mezőtúri főiskoláról. Mezőtúr és Vidéke.
Davidson, M.–Schleicher, A. (2008): OECD Data for Higher Education in Hungary. http://www.oecd.org/dataoecd/25/6/39316336.pdf (2016.03.20)
Davis, P. M. (2010): Does open access lead to increased readership and citations? *The Physiologist.* 53: 197–201.
Deem, R. (2001): Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: is the local dimension still important? *Comparative Education Review 37.* 1: 720–731.
Deem, R. et al., (2007): *Knowledge, Higher Education and the New Managerialism. The Changing Management of UK Universities.* Oxford: Oxford University Press.

Deem, R. et al. (2008): *Knowledge, Higher Education and the New Managerialism*. Oxford: Oxford University Press.
Delors, J. (Ed.) (1996): *Oktatás – rejtett kincs.* Budapest: Osiris, Magyar Unesco Bizottság.
Delors, J. et al. (Eds.) (1996): *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf (2016.01.30)
Deutscher Lernatlas (2015): http://www.deutscher-lernatlas.de/ (2015. 11. 15)
Diploma 2011. *Hvg* 2010. november 15.
Drahos P. (1992): Katolikus iskolák az államosítás után. *Educatio®. 1.* 1: 46–64.
Drahos P.–Liskó I. (1992): Tulajdonosváltás: célok és eszközök. *Educatio®. 1.* 1: 77–80.
Egész életen át tartó tanulás: európai képesítések (2016): http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=URISERV%3Ac11104 (2016. 03. 16)
Ehlers, N. et al., (2008): *Living and Learning in Border Regions*. Aachen: Volkshochschule Aachen.
ELLI Index Europa 2010 (2012): www.elli.org (Utolsó látogatás: 2015. 11. 15)
Emlékkönyv: a mezőtúri felsőoktatás fél évszázada, 1960–2010. (2010): Mezőtúr: Szolnoki Főiskola kiadványa (ISBN 978-963-87874-84)
Engler Á. (2013): Tanulási döntések és tanulási motívumok regionális vizsgálatok alapján. *Educatio® . 22.* 1: 81–89.
Engler Á. et al., (2012): A felsőoktatás tömegesedése, különös tekintettel a nem nappali tagozatos hallgatókra a Bihar-Bihor tanulórégióban, 1990–2010. *Hungarian Educational Research Journal . 2.* 1: DOI 10.5911/HERJ2012.01.02
Engler Á.–Márkus E. (2016): A formális és nem formális tanulás térségi vetületei. *Educatio®. 27.* 2.
Enyedi Gy. (2001): Településformáló folyamatok. *Educatio®. 10.* 4: 663–669.
Erdei G. et al., (2011): A társadalmi tanulás mérése: Egy határokon átnyúló térség (Bihar-Bihor Eurorégió) esete. *Magyar Pedagógia. 111.* 3: 189–206.
Erdei G.–Teperics K. (2014): Adult learning activities as the catalyst for creating learning region. *Elsevier Procedia: Social and Behavioral Sciences No. 142*: 359–366.
Erdész T.–Timár J. (1967): A családi-társadalmi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásában és az oktatás tervezése. In: Kiss Á. et al. eds. (1967). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Akadémiai. Pp. 402–432.
Erdész T.–Timár J. (1968): A tanulói potenciál távlati tervezése. In: Kiss Á. et al. (Eds.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Akadémiai. Pp. 402–432.
Etzioni, A. (1964): *Modern Organizations***.** Englewood Cliffs: Prentice Hall.
Etzioni, A. (1968): *The Active Society: A Theory of Social and Political Processes.* New York: The Free Press.
Etzioni, A. (1968): *The Active Society*. New York: Free Press.
Etzioni–Halevy, E. (2009): *Bureucracy and Democracy*. Abingdon, New York: Routledge.
European Centre for the Development of Vocational Training (2003): *The Learning Region*. Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities (Cedefop).
Eysenbach, G. (2006): The Open Access Advantage. *Journal of Medical Internet Research.* 8: 1–36.
Faure, E. et al., (1971): *Tanuljunk meg élni*! Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár.
Faure, E. et al., (1972): *Learning to Be*: *The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
Fazekas K. et al., (Eds.) (2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Budapest: ECOSTAT.
Felsőoktatási rangsor 2010. *Heti Válasz.* 2010. október 14.
Felsőoktatási Törvény (2005): http://www.complex.hu/kzldat/t0500139.htm/t0500139.htm (leolvasva: 2014. 02. 21)
Ferenczi Gy. (Ed.) (1997): *A tiszaföldvári Hajnóczy József Gimnázium és Szakközépiskola jubileumi évkönyve 1947–1997.* Tiszaföldvár: Hajnóczy József Gimnázium és Humán Szakközépiskola. ISBN 963-04-8829-9
Ferge Zs. (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága.* Budapest: Akadémiai.
Ferge Zs. et al., (Eds.) (1969): *Az iskola szociológiája*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.

Ferguson, N. (2005): *Empire*. London: Penguin Books.
Ferguson, N. (2007): *A világ háborúja.* Budapest: Libri.
Fiske, E. B. (2010): *Decentralization of Education: Politics and Consensus.* Washington DC: World Bank.
Florida, R. (1995): Toward the learning region. *Futures 27.* 5: 527–536.
Florida, R. (2012): *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
Forray R. K. (1995): Önkormányzatok és kis iskolák. *Educatio®. 4.* 1: 70–81.
Forray R. K. (2000): Pályakezdő cigány fiatalok. *Iskolakultúra. 9.* 12: 3–15.
Forray R. K. (2003): Roma hallgatók a felsőoktatásban. *Magyar Felsőoktatás.* 11: 3–15.
Forray R. K. (2005): Budapest cigány/roma lakosságának iskolázottsága és foglalkoztatottsága. *Educatio®. 13.* 1: 60–74.
Forray R. K. (2007): Az iskola és a cigány család ellentétei. In: Bartha Csilla (Ed.) (2007): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. Pp. 117–126.
Forray R. K. (2012): The situation of the Roma/Gypsy communities in Hungary. *Hungarian Educational Research Journal. (HERJ) 2.* 2: DOI: 10.5911/HERJ2012.02.09
Forray R. K. (2013): *Az idő fogságától szabadon*. Budapest: Új Mandátum.
Forray R. K. (2016): A művelődési városközpontoktól a tanuló közösségekig. *Educatio®. 26.* 2: 28–37.
Forray R. K.–Kozma T. (2013): Menekülés az iskolától. *Educatio®. 22.* 1: 23–34.
Forray R. K.–Boros J. (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio®. 17.* 2: 192–203.
Forray R. K.–Híves T. (2008): A foglalkoztatottság és a munkanélküliség szerkezetét befolyásoló társadalmi-területi tényezők. (Zárótanulmány, OFA/6341/26 sz. kutatás). www.forrayrkatalin.hu (2016. 03. 20)
Forray R. K., Kozma T. (2012): Equal opportunity and national identity: Roma educational policies in Eastern Europe. In: Majhanovic, S. et al., (Eds.) (2012): *Education, Dominance and Identity.* Rotterdam: Sense Publishers. Pp. 181–193.
Forray R. K.–Kozma T. (2011): *Az iskola térben, időben*. Budapest: Új Mandátum.
Forray R. K.–Kozma T. (1986): Lakossági érdekérvényesítés az oktatásban. In: *A tervezés és döntés anatómiája.* Budapest: Oktatáskutató Intézet, pp. 321–394.
Forray R. K.–Kozma T. (1986): Területi kutatások az oktatásügyben. In: Forray R. K.–Kozma T. (Eds.) (1986): *Oktatásökológia*. Budapest: Oktatáskutató Intézet. Pp. 11–58.
Forray R. K.–Kozma T. (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer.* Budapest: Akadémiai.
Forray R. K.–Kozma T. (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitika*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
Forray R. K.–Kozma T. (2011): Visszapillantó. *Iskolakultúra 21.* 1: 71–78.
Forray R. K.–Kozma T. (2013): Közösségi tanulás és társadalmi átalakulás. *Iskolakultúra 22.* 10: Pp. 3–21.
Forray R. K.–Kozma T. (2014): Tanuló városok: alternatív válaszok a rendszerváltozásra. In: Juhász E. (Ed.) (2014): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás: A tanuló régió kutatás új eredményei.* (Régió és Oktatás X.) Debrecen: CHERD. Pp.20–50. ISBN 978-963-473-706-3; ISSN 2060-2596
Forray R. K.–Kozma T. eds. (1986): *Oktatásökológia*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
Forray R. K.–Pálmainé Orsós A. (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio®. 18.* 2: 75–87.
Forray R. K.–Priberski, A. (Eds.) (1992): *A határmenti együttműködés és az oktatás. Grenzüberschreitende Zusammenarbeit und Bildung.* Budapest: Oktatáskutató Intézet.
Freire, P. (1970, 1993): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Publishers.
Fuchs, H. W. (1996): *Zur modernisierungstheoretischen Analyse der Transformation des ostdeutschen Bidungssytems.* Hamburg: Universitaet der Bundeswehr.
Fuchs, H. W.–Reuter, L. R. (2002): Education and schooling in Eastern Germany. *International Journal of Educational Development. 24.* 5: 467–477.

Gajduschek Gy. (2010): A „run like a business" jelszó ideológiakiritkája. *Politikatudományi Szemle 19* (2010): 1: 125–148.
Gál F. (Ed.) (2000): Tankönyv. *Educatio ® 9.* 3: 3–132 (tematikus szám)
Gál Z. (2014): A felsőoktatás területi szerkezetének változásai. *Educatio®. 23.*: 1: 108–120.
Gazsó F. (2001): Mit tehet az iskola? *Educatio®. 10.* 4: 637–647.
Geenhuizen, M.–Nijkamp, P. (2002): *Lessons from Learning Regions: Policymaking in an Evolutionary Context.* Amsterdam: Vrije Universitejt. ttp://sites.google.com/site/partiumotka/irodalom (2016. 03. 26)
Geenhuizen, M.–Nijkamp, P. (Eds.) (2012): *Creative Knowledge Cities: Myths, Visions and Realities.* Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
Gelei A. (2008): *Hálózat: a globális gazdaság kvázi szervezete.* Budapest: Corvinus Egyetem.
Glaeser, E. L. (1999): Learning in cities. *Journal of Urban Economics. 46.* 2: 254–277.
Goodlad, J. I.–Anderson, R. H. (1959): *The Nongraded Elementary School.* New York: Harcourt, Brace.
Guggenheim, E. F. (Ed.) (2003): *The Learning Region.* (Agora XI.) Thessaloniki: CEDEFOP.
Gustavsen, B. (2003): Consturcting learning regions: contributions from social research. In: *The Learning Region* (2003). Pp. 39–54.
Gy. Szabó É. (1991): Reformvitáink. *Népszabadság.* 1991. április 23.
Györgyi Z. (Ed.) (2012): *Több célú küzdelem.* Budapest: Oktatásfejlesztő Intézet.
Györgyi Z., Polónyi, I. (Eds.) (2006): Képzés és munkaerő-piac. *Educatio®. 15.* 2: 215–455.
Habermas, J.–Luhmann, N. (Eds.) (1971): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.
Hajtman, B. (1971): *Bevezetés a matematikai statisztikába.* Budapest: Akadémiai.
Halász G. (1992): Társadalmi igények és vallásoktatás. *Educatio®. 1.* 1: 65–76.
Halász G. (1995): Decentralizáció és helyi felelősség. *Educatio®. 4.* 1: 1–13.
Halász G. (1996): *A közoktatási rendszer irányítása.* Budapest: OKKER.
Halász G. (2001): *Az oktatási rendszer.* Budapest: Műszaki.
Halász G. (2001): Kutatás, politika, szakértő. *Educatio®. 10.* 1: 110–124.
Halász G. (2003): European coordination of national education policies. In: Standaert, R. (Ed.) (2003): *Becoming the Best.* Enschede: CIDREE. Pp. 89–118.
Halász G.–Lannert J. (Eds.) (1996): *Oktatás és politika.* Budapest: Okker.
Halász G.–Lukács P.–Nagy M. (1980): *Oktatáspolitika és oktatásirányítás.* Budapest: Oktatáskutató Intézet.
Halász G.–Nagy M. (Eds.) (1982): *Oktatás és politika I.–II.* Budapest: Művelődési Minisztérium Vezetőképző Intézete. (Demszky Gábor, Halász Gábor, Nagy Mária, Vaskuti Pál fordításai)
Halpin, D.–Troyna, B. (1995): The politics of education policy borrowing. *Comparative Education. 31.* 3: 303–311. DOI**:** 10.1080/03050069528994
Hassink, R. (2004): *The learning region: a policy concept to unlock regional economies from path dependency.* http://www.google.hu/search?rlz=1C1CHMR_huHU331HU343&aq=f&sourceid=chrome&ie=UTF-8&q=Learning+region (2016. 03. 20)
Határnyitás 1989 (2009): Budapest: Magyar Újságírók Országos Szövetsége. https://www.researchgate.net/publication/293333595
Havighurst, J. R. et al., (1962, 1966): *Growing Up in River City.* New York: Science Editions (John Wiley)
Havighurst, R. J. (1966): *Developmental Tasks in Education.* Chicago: Chicago University Press.
Havighurst, R. J. (1966): *Education in Metropolitan Areas.* Boston: Allyn and Bacon.
Havighurst, R. J.–Neugarten, B. L. (1962): *Society and Education.* Boston: Allyn and Bacon.
Hearn, J. C.–Griswold, C. P. (1994): State-level centralization and policy innovation in US postsecondary education. *Educational Evaluation and Policy Analysis. 16.* 2: 161–190.
Hedley, S. (2010): Managerialism in Irish Universities. *Irish Journal of Legal Studies. 1.* 1: 117–141.

Hegedűs K. (2010): Egy jász betelepedés a Nagykunságban. In: Hegedűs K. et al., (Eds.) (2010): *Peremlétben: Félúton*. Szolnok: Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Múzeumok Igazgatósága. Pp. 43. 54.
Híves T. et al., (2000): *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben.* Budapest: Oktatáskutató Intézet.
Híves T. et al., (2003): *Accreditation in the Higher Education System in Hungary.* Paris: Unesco International Institute of Educational Planning.
Híves T.–Imre A. (2010): A középfokú oktatás szerkezeti változásai és az érettségivel kilépők. In: *Felsőoktatási jelentkezések*. Budapest: Educatio Kft. Pp. 39–48.
Horváth Zs. (2015): A PISA-program mint médiajelenség. *Educatio®. 24.* 2: 80–88.
Hrubos I. (2002): *Az ismeretlen szakképzés*. Az AIFSz kutatásának tapasztalatai. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
Hrubos I. (2004): Gazdálkodó egyetem, szolgáltató egyetem, vállalkozói egyetem. In: Hrubos I. (Ed.) (2004): *A gazdálkodó egyetem*. Budapest: Új Mandátum. Pp.14–33.
Hrubos I. (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio®. 18.* 1: 18–31.
Hudson, R. (1999): The learning economy, the learning firm and the learning region. In: *European Urban and Regional Studies. 6*. 1: 60–72.
Husén, T. (1969): *Talent, Opportunity and Career*. Stockholm: Almqvist, Wiksell.
Husén, T. (1979): *The School in Question*. London: Routledge.
Husén, T. (1981): *Social Influences on Educational Attainment*. Paris: OECD.
Husén, T. (Ed.) (1967): *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries* (Vols. 1–2). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
Husén, T. (Ed.) (1979): *The Future of Formal Education*. Stockholm: Almqvist and Wiksell International.
Husén, T.–Boalt, G. (1967): *Educational Research and Educational Change*. Stockholm: Almqvist, Wiksell.
Husén, T.–Postlethwaite, N. T. (1988): *International Encyclopedia of Education: Research and Studies.* Oxford: Pergamon Press (Elsevier).
Iacobuta, A. O.–Baciu, L. L. (2009): *An analysis of the Romanian Learning Regions*. http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1393633 (2016.01.30)
Illeris H.–Jakobsen L. (1990): *Networks and Regional Development*. Copenhagen: University Press. (idézi Morgan 1997)
Illich, I. (1971): *Deschooling Society*. New York: Bentham Books.
Imre A. (1995): *Határmenti együttműködés az oktatásügyben*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
Imre A. (Ed.) (2005): *A középfokú oktatás nemzetközi tükörben*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
Jánossy F. (1966): *A gazdasági fejlődés trendvonala és a helyreállítási periódusok.* Budapest: Közgazdasági.
Jánossy F. (1975): *A gazdasági fejlődés trendvonaláról.* Budapest: Magvető.
Jánossy F. (1982): Egy evolúciós alternatíva. *Valóság.* 2: 17–29.
Jarvis, P. (2006, 2007): *Lifelong Learning and the Learning Society I–II.* London, New York: Routledge.
Jelentés a magyar közoktatásról, 1996–2006. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
Jensen, A. (1969): How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Education Review. 39.* 1:1–133.
Jónasson, J. T. (1999): The predictability of educational expansion: examples from secondary and higher education. In Fägerlind, I. et al. (Eds.) (1999): *Higher Education at the Crossroads. Tradition or Transformation?* Stockholm: Institute of International Education. Stockholm University. Pp. 113–131.
Jónasson, J. T. (2004): *Studying the education expansion*. Paper for the XVI CESE Conference, Copenhagen (kézirat) http://www3.hi.is/~jtj/vefurinn/english.html (2011. 03. 30)
Józsa L. (1997): *A kunszentmártoni nagy iskola története*. Kunszentmárton: Helytörténeti Múzeum.

Juhász E. (Ed.) (2014): *Tanuló régiók, tanuló közösségek*. Debrecen: CHERD.
Juhász E., Szabó J. (2016): Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. *Educatio®. 26.* 2
Kádárné F. J. (2015): Nemzetközi tudásszintmérések és hazai oktatáspolitika. *Educatio®. 24.* 2: 9–17.
Kagan, J.–Havemann, E. (1968): *Psychology: An Introduction*. New York etc: Harcourt, Brace.
Kardelj, E. (1977): *A szocialista önigazgatás politikai rendszerének fejlődési irányai*. Újvidék: Fórum.
Katonáné Kovács J. (2014): Helyi gazdaságfejlesztés és tanulás. *Educatio®. 23.* 3: 496–504.
Key Data on Education in Europe (2009). Brussels: Eurostat, Eurydice. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf (2011.03.16)
Kiss Á. (1934): *Irodalmi bergsonizmus.* Balassagyarmat: Wertheimer.
Kiss Á. (1943): *Mai magyar nevelés.* Debrecen: Debreceni Könyvek kiadás.
Kiss Á. (1969): *Műveltség és iskola.* Budapest: Akadémiai..
Kiss Á. (1973): *A tanulás programozása.* Budapest: Tankönyvkiadó.
Kiss Á. (1978): Mérés, értékelés, osztályozás. Budapest: Tankönyvkiadó.
Kiss Á. (1982): *Közoktatás és neveléstudomány*. Budapest: Tankönyvkiadó.
Kiss Á. (1999): *Igazság költészet nélkül*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
Kiss A. (2003): Diákok a harmadfokú képzésben. *Educatio®. 12.* 1: 142–147.
Kiss Á. (Ed.) (1948): *Beszámoló művelődéspolitikánk mai helyzetéről.* Budapest: Magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium.
Kiss Á. (Ed.) (1970): Ötödik nevelésügyi kongresszus I–*II*. Budapest: (kiadó föltüntetése nélkül).
Kiss Á. et al. (Eds.) (1979): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–76*. Budapest: Akadémiai.
Kivonat Kunszentmárton Város Önkormányzata Képviselő-testületének 2014. május 29-én tartott soros ülésének jegyzőkönyvéből (kézirat az önkormányzat levéltárában).
Kogan M. (1993): Az új értékelő állam. *Educatio®. 2.* 3: 399–416.
Konrád Gy., Szelényi I. (1985): *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*. Budapest: Áramlat Független Kiadó, (Bern: Európai Magyar Protestáns Szabadegyetem, 1978)
Kovách I. (2012): *A vidék az ezredfordulón*. Budapest: Argumentum.
Kovács M. (Ed.) (1946): *Mai magyar művelődéspolitika*. Budapest: Magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium.
Kováts G. (2011): Menedzserizmus-kritika az angol felsőoktatásban. *Educatio®. 19.* 4: 482–497.
Kozma G. (2012): Egyházi műszaki felsőoktatás és vidékfejlesztés Mezőtúron. *Toronyiránt.* 2012. április 6.
Kozma T. (2014): A központosítás haszna és ára. *Educatio ®*. 23. 1: 3–12.
Kozma T. (1969): Tudásmérés húsz országban. Beszélgetés T. Neville Postlethwaite-tal. *Köznevelés*. 7: 23–25.
Kozma T. (1972): Neveléstudományi kutatás és oktatásügyi reform. *Pedagógiai Szemle.* 22:1. 90–92.
Kozma T. (1974): *A neveléstudomány szaknyelve*. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön 40.) Budapest: Tankönyvkiadó.
Kozma T. (1975): *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
Kozma T. (1979): Az iskola mint a tanítás-tanulás szervezeti kerete. In: Kiss (1979) Pp. 442–479.
Kozma T. (1983): *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok*. Budapest: Kossuth.
Kozma T. (1983): Szellemi életünk regionális központjai. In: *Magyar Tudomány*. 3. 181–194.
Kozma T. (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Budapest: Közgazdasági.
Kozma T. (1987): *Iskola és település.* Budapest: Akadémiai.
Kozma T. (1990): *Kié az iskola?* Budapest: Educatio.
Kozma T. (1992): *Reformvitáink.* Budapest: Educatio.
Kozma T. (1997): Például Ausztria. *Új Pedagógiai Szemle*. 47. 10: 123–127.
Kozma T. (1998): Expanzió. *Educatio®. 7.* 1: 5–18.
Kozma T. (1999): Elszámoltatható iskola. *Educatio®. 8.* 3: 461–472.
Kozma T. (2000): Negyedik fokozat? *Info-Társadalomtudomány. 49.* 61–74.
Kozma T. (2001): Oktatás és politika: rendszerváltó viták. *Iskolakultúra. 11.* 2: 63–72.
Kozma T. (2001): Paradigmáink. *Iskolakultúra. 11.* 10: 3–14.

Kozma T. (2002): *Határokon innen, határokon túl*. Budapest: Új Mandátum.
Kozma T. (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum.
Kozma T. (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum.
Kozma T. (2006): Regionális átalakulás és térségi visszhang: A partiumi felsőoktatás esete. In: Juhász E. (Ed.) (2006): *Régió és Oktatás 2.* Debrecen: CHERD. Pp. 13–24.
Kozma T. (2006): Change agents in East/Central Europe. In: Tjeldvoll A.–Nagy P. T. et al., (Eds.) (2006): Balkan Higher Education: Challenged to Change. *Studies in Educational Management Research 19*. Oslo: Centre for Educational Management. Pp. 119–134.
Kozma T. (2008): Politikai rendszerváltás és felsőoktatási reform. In: Kozma T.–Rébay M. (Eds.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum. Pp. 287–315.
Kozma T. (2009): Kié a rendszerváltás? *Educatio®. 18*. 4: 423–435.
Kozma T. (2010): Expanzió. Tények és előrejelzések, 1983–2020. *Educatio®. 18*. 1: 7–18.
Kozma T. (2010): *Learning Regions in Hungary: The LeaRn Project*. http://sites.google.com/site/partiumotka/palyazat (2016. 03. 20.)
Kozma T. (2010): Rejtőzködők és leleplezők. Korai oktatáspolitika-kutatások Magyarországon. *Educatio®. 19*. 4: 523–534.
Kozma T. (2012): Az Ubuntu világa. *Educatio®. 21*. 2: 212–221.
Kozma T. (2014): Hogyan lettem szociológus? https://www.academia.edu/10807420/ (2016. 01. 30)
Kozma T. (2015): Például Szingapúr. *Educatio®. 24.* 2: 3–8
Kozma T. (Ed.) (2001): Oktatás, politika, kutatás. *Educatio®. 10*.1: 3–124.
Kozma T. (Ed.) (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában.* Budapest: Új Mandátum.
Kozma T. (Ed.) (2014): Vidékfejlesztés és oktatás. *Educatio® 23*. 3. (tematikus szám)
Kozma T. et al., (2001): *Regionális egyetem.* Budapest: Oktatáskutató Intézet.
Kozma T. et al., (2004): *A felnőttképzési potenciál helyzete és várható változásai Magyarországon*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
Kozma T. et al., (2004): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum.
Kozma T. et al., (2015): *Tanuló régiók Magyarországon*. Debrecen: CHERD. mek.oszk.hu/14100/14182/14182.pdf (Utoljára meglátogatva: 2015. 11. 15)
Kozma T. et al., (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában***.** Budapest, Új Mandátum.
Kozma T.–Forray R. K. (1999): Az oktatáspolitika regionális hatásai. In: *Magyar Pedagógia*. 2: 123–139.
Kozma T.–Híves T.–Radácsi I. (Eds.) (2000): *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben*. (Educatio Füzetek 227) Budapest: Oktatáskutató Intézet.
Kozma T.–Pataki Gy. (Eds.) (2011): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. (*Régió és Oktatás* VIII.) Debrecen: CHERD.
Kozma T.–Pusztai G. (Eds.) (2015): PISA. *Educatio®. 24.* 2.
Kozma T.–Radácsi I. (2000): Should we become more international or more regional? Aspects of minority higher education in Europe. *Higher Education in Europe. 25*. 1: 41–45.
Kozma T.–Rébay M. (Eds.) (2006): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában.* Budapest: Új Mandátum.
Kozma T.–Rébay M. (Eds.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában.* Új Mandátum. Letölthető innen: http://nevtudphd.unideb.hu/kozmatamas/
Kozma T.–Teperics K.–Tőzsér Z.–Erdei G. (2012): Lifelong learning in a cross-border setting. In: Pusztai G.–Hatos A. (Eds.) (2012): *Higher Education for Regional Social Cohesion.* HERJ *Hungarian Educational Research Journal Special Issue*. Pp. 163–180.
Közgazdasági Munkaközösség: *Fordulat és reform* (sokszorosított kézirat): 1987. Közoktatásügyi Minisztérium.
Kunszentmárton város önkormányzatának képviselő testülete 2014. május 29-én tartott soros ülésének jegyzőkönyvéből részlet. *Kunszentmártoni Hír-Lap. XV*. 6: 3–5 (ISSN nélkül)
Lados M. (Ed.) (2011): *Smart Cities tanulmány*. Győr: MTA Regionális Kutatások Központja. http://www-05.ibm.com/hu/download/IBM_SmarterCity_20110721.pdf (2016. 01. 30)

Lang, A. et al., (2005): *Képzés határok nélkül: felnőttképzés az európai határrégiókban*. Eisenstadt: Burgenlaendische Forschungsgesellschaft.
Lannert J. (2015): A PISA adatok használata és értelmezése. *Educatio®. 24.* 2: 18–28.
Larsen, K. (2011): Learning cities: The new recipe in regional development. *OECD Observer.* 2011. 03. 04. P. 75.
László J. (2005): *A történetek tudománya*. Budapest: Új Mandátum.
Learning Regions by EU Countries (é.n.): http://www.noema.fi/go.cfm?PageID=3020 (2016. 01. 30)
Leontief, W. (1977): *Terv és gazdaság.* Budapest: Közgazdasági.
Lernende Regions (1994): Brussels: Eurotecnet. (Idézi: Morgan 1997)
Lipset, S. M. (1988, 1995): *Homo politicus.* Budapest: Osiris.
Liskó I., Tomasz G. (Eds.) (2004): Alternatív oktatás. *Educatio®. 13.* 1: 3–192.
Longworth, N. (1999): *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century.* London: Kogan Page.
Longworth, N. (2001): Learning communities for a learning century. In: Aspin, D. et al., (Eds.) (2001): *International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht: Springer. Pp. 591–617.
Longworth, N. (2003): *Lifelong Learning in Action*. London: Kogan Page.
Lonworth, N. (2006): *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong Learning and Local Government.* Abingdon, New York: Routledge.
Lukács P. (1992): Egyházi iskolák Nyugaton és nálunk. *Educatio®. 1.* 1: 26–33.
Lukács P.–Semjén A. (Eds.) (1988): *Az oktatás finanszírozása*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
Lukesch, R.–Payer, H. (2009): *Learning Regions, Evolving Governance.* http://www.regionenaktiv.de/bilder/paper_lukesch_payer_hagen.pdf (2016. 01. 30)
Machlup, F. (1962): *The Production and Distribution of Knowledge in the United States.* Princeton: Princeton University Press.
Malloy, T. H. (Ed.) (2011): *Minority Issues in Europe: Rights, Concepts, Policy.* Berlin: Frank & Timme Verlag.
Marx Gy. (1966): *Gyorsuló idő.* Budapest: Gondolat.
Marx Gy. (2001): Múlt vagy jövő? *Educatio®. 10*. 4: 648–651.
McLean, M. (1986): A world educational crisis? *Compare. 16.* 2: 199–211.
Mead, M. (1970): *Culture and Commitment*. New York: The Natural History Press.
Mérleg 2006–2010. *Educatio®. 19*. 1: 5–165.
Meusburger, P. (1990): *Bildungsgeographie: Wissen und Ausbildung in der raemlichen Dimension.* Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
Meyer, J. W. (1980): The world polity and the authority of the nation state. In: Bergesen A. (Ed.) (1980): *Studies in the Modern World System*. New York. 109–137.
Meyer, J. W. et al., (1985): *Bureaucratization without Centralisation*. Palo Alto: Institute for Research on Educational Finance and Governance.
Meyer, J. W. et al., (1992): World expansion of mass education 1870–1970. *Sociology of Education. 65*. 6: 898–920.
Meyer, J. W.–Hannan, M. T. (Eds.) (1979): *National Development and the World System: Educational, Economic and Political Change 1950–1970.* Chicago: University of Chicago Press.
Mihály O. et al., (1980): *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Budapest: Tankönyvkiadó.
Miles, R., et al., (1987): Organization strategy, structure, and process. Strategies with human resource management practices. *Academy of Management Review 3*. 54–62.
MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet (2013): Hol szeretnék továbbtanulni. Hat magyarországi állami gimnáziumban tanulók körében végzett adatfelvétel eredményei, 2013. http://www.gvi.hu/data/papers/gimi_2013_elemzes_130723.pdf (2014. 2. 23)
Molnár E. (2014): Gazdasági útkeresés a tanulás jegyében. *Educatio®. 23*. 3: 462–471.
Monigl I. (1979): *A népgazdasági tervezés és az oktatási rendszer kapcsolata*. Budapest: Akadémiai.
Morgan, K. (1997): The learning regions: institutions, innovation and regional renewal. In: *Regional Studies. 31*. 5: 491–503.

Morgan, K. (2008): Cities and regions as learning communities. In Morgan, K. et al. (Eds.) (2008): *The Concept of Lifelong Learning*. London: Routledge. Pp. 491–503.
Műszaki felsőoktatás és vidékfejlesztés Mezőtúron. *Őstermelő.* 2012. 2. P. 18.
Myrdal, G. (1974): *Korunk kihívása: a világszegénység*. Budapest: Gondolat.
Nagy J. (2001): Mi lesz veled, oktatási rendszer? *Educatio®. 10*. 4: 625–636.
Nagy J. et al., (1966): *A programozott oktatás tapasztalatai*. Budapest: Tankönyvkiadó.
Nagy M. (1986): Végrehajtók vagy döntéshozók? In: *A tervezés és döntés anatómiája.* Budapest: Oktatáskutató Intézet. Pp. 235–284.
Nagy M. (1988): *Válság és változások az oktatáspolitikában*. (Iskolamester 5). Budapest: Oktatáskutató Intézet (sokszorosított kéziratos kiadvány)
Nagy M. (2001): HERA, egy önmeghatározási kísérlet. *Educatio®. 9.* 1: 80–91.
Nagy P. T. (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Budapest: Educatio.
Nagy P. T. (1992): Egyház, állam, oktatás 1848–1945. *Educatio®. 1.* 1: 34–45.
Nagy P. T. (1995): Centralizációs és decentralizációs trendek. *Educatio®. 4.* 1: 82–94.
Nagy P. T. (Ed.) (2004): *Oktatáspolitika*. Budapest: Új Mandátum.
Nagy S. (1960): *Az oktatás elmélete.* Budapest: Tankönyvkiadó.
Nagy S. (1967): *A didaktika alapjai*. Budapest: Akadémiai.
Nair, K.–Sarin, R. K. (1978): Generating future scenarios. *Futures. 9.* 57–61.
Neave, G. (1988): On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe 1986–88. *European Journal of Education 23*. 1–2: 7–17.
Nemes F., Szelény I. (1968): *A lakóhely mint közösség.* Budapest: Akadémiai.
Nemes G., Varga Á. (2014): Gondolatok a vidékfejlesztésről. *Educatio®. 23.* 4: 384–393.
Nemes G., Varga Á. (2014): Társadalmi tanulás és innováció. *Educatio®. 22.* 3: 384–393.
Nemzeti Alaptanterv (1990: Első fogalmazvány; 1992: A kötelező iskolázás alapkövetelményei; 1993: Oktatáspolitikai alapelvek; 1994: Tervezet; 1995: Tantervi követelmények; 1995: NAT)
OECD (1993): *Territorial Development and Structural Change*. Paris: OECD (idézi: Morgan 1997)
OECD (1996): *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
OECD (2001): *Citzies and Regions in the New Learning Economy*. Paris: OECD (Idézi: Hassink 2004)
Ohmae, K. (1993): The rise of the region state. *Foreign Affairs*. 78–87. (Idézi: Florida 1995)
Oktatás, politika, kutatás. *Educatio® 10* (2001): 1: 3–124. (tematikus szám)
Olssen, M. (1996): In defence of the welfare state and publicly provided education. *Journal of Education Policy. 11*. 3: 337–362.
Origo (2014): Nem a nyelvvizsga a fő problémája az egyetemistáknak.
Orosz S. (1987): *Korszerű tanítási módszerek*. Budapest: Tankönyvkiadó.
Osborne, M. (2014): Learning cities 2020. *HERJ Hungarian Educational Research Journal. 4*. 3. DOI 10.14413/HERJ2014.03.02. http://herj.lib.unideb.hu/file/3/55d42410ebf99/szerzo/eredeti_2014_07_07_osborne_0703.pdf (2016. 01. 30)
Önkormányzat és iskola. Az Oktatáskutató Intézet V. országos konferenciájának jegyzőkönyve. (Kutatás Közben 154). Budapest: Oktatáskutató Intézet.
Örsi J. (2002): Kulcsemberek: a kisvárosi értelmiség arculatformáló ereje. In: Örsi J. (Ed.) (2002): *Kulcsemberek.* Túrkeve: Kulturális Egyesület. Pp. 300–316.
Park, J.H.–Qin, J. (2007): Exploring the willingness of scholars to accept open access. *Journal of Scholarly Publishing. 38*. 2: 30–38.
Pataki F. (2001): Valóságorientáció a nevelésben *Educatio®. 10.* 4: 670–677.
Pataki Gy.–Kozma T. (Eds.) (2011): *Kisebbségi felsőoktatás a Bologna-folyamatban*. Debrecen: CHERD.
Péteri G. (2014): Újraközpontosítás a közoktatásban. *Educatio®. 23.* 1: 13–25.
Pinto, H. (Ed.) (2015): *Resilient Territories*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
Pléh Cs. (1992): *Pszichológiatörténet*. Budapest: Gondolat.

Plumb, D.–Leverman, A.–McGray, R. (2007): The learning city in a planet of slums. *Studies in Continuing Education. 29.* 1: 37–50.
Pőcze G. (1989): *A hatos főirány: egy kudarc anatómiája*. (Iskolamester 6). Budapest: Oktatáskutató Intézet. (sokszorosított kéziratos kiadvány)
Polónyi, I. (2004): A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején. (Kutatás Közben 255) Budapest: Felsőoktatási Kutató Intézet.
Polónyi, I. (2004): *Patyomkin finanszírozás – hogyan tovább a felsőoktatás finanszírozásával?* Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
Polónyi, I. (2008): A felsőoktatás minőségügye. *Educatio®. 17.* 1: 5–21.
Polónyi, I. (2012): Honnan jönnek a hallgatók. *Educatio®. 21*. 2: 244–258.
Polónyi, I. (2013): *Az aranykor vége?* (Társadalom és Oktatás 37) Budapest: Gondolat.
Polónyi, I. (Ed.) (2014): Felsőoktatási expanzió. *Educatio®. 23.* 2. (tematikus szám)
Polónyi, I. (Ed.) (2008): Minőségügy a felsőoktatásban. *Educatio®. 17.* 1: 1–177. (tematikus szám)
Polónyi, I. (Ed.) (2010): *Az akadémiai szféra és az innováció.* Budapest: Új Mandátum.
Polonyi I.–Timár J. (2006): Oktatáspolitika. *Magyar Tudomány*. 1: 38–46.
Polónyi, I.–Timár J.(2006): *Oktatáspolitika és demográfia.* (Kutatás Közben 274) Budapest: Felsőoktatási Kutató Intézet.
Postlethwaite, N. T. (1993): Torsten Husén. *Prospects. 23.* 3–4: 677–686.
Pukánszky B. (Ed.) (2009): A „bolognai" tanárképzés. *Educatio®. 18*. 3: 273–417. (tematikus szám)
Pukánszky B.–Németh A. (1997): *Neveléstörténet.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
Pusztai G. (2010): A gyáripar kialakulásának esélyei egy alföldi kisvárosban… In: Hegedűs (2010): 57–77.
Pusztai G.–Kozma T. (Eds.) (2015): PISA: kritika és védelem. *Educatio ® 24* (2015): 2.
Pusztai G.–Rébay M. (Eds.) (2005): Egyházak és oktatás. *Educatio® 14* (2005): 3: 463–614.
Radó P. (2001): *Transition in Education*. Budapest: Open Society Institute.
Radó P. (2013): Egy végtelenített történet. *Educatio®. 22.* 1: 47–59.
Ravitch, D. (1983): *The Troubled Crusade*. New York: Basic Books.
Rébay M. (2011): *Református közoktatás a fővárosban a kezdetektől 1952-ig.* Debrecen: Csokonai.
Rébay M., Kozma T. (Eds.) (2006): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában.* Budapest: Új Mandátum.
Rechnitzer J. (2011): Új közép-kelet-európai területfejlesztési tengelyek. In: Láng I. (Ed.) (2011): *Az Akadémia, a nemzet tanácsadója*. (Tanulmánykötet Glatz Ferenc születésnapjára.) Budapest: MTA Társadalomkutató Központ. Pp. 361–372.
Rechnitzer J.–Smahó M. (2011): University cooperations along the Austrian-Hungarian border: experience of an empirical research. In: Semencenko, D., Matejic, V. (Ed.) (2011): *Technilogija, Kultura, Razvoj*. Belgrad: Akademska misao. Pp. 56–66.
Reformvitáink. (Társadalom és Oktatás 12.) Budapest: Oktatáskutató Intézet.
Regional Advantage (1994): (Annalee Saxenian). Cambridge (USA): Harvard University Press. (Idézi: Florida 1995)
Reményik S. (1925): *Templom és iskola.* http://fox.klte.hu/~keresofi/versek/remenyik.html (2015. 1. 26)
Rhines, R.–Levenson, D. (2005): Consequences of the Bayh-Dole Act. http://ocw.mit.edu/courses/electrical-engineering-and-computer-science/6-901-inventions-and-patents-fall-2005/projects/bayh_dole.pdf (2015. 08. 05)
Rittgasser, I. (2009): Kreatív kistérségek Magyarországon. *Tér és Társadalom. 23.* 4: 27-44.
Robertson, S. L., Dale, R. (2009): The World Bank, the IMF, and the possibilities of critical education. In: Apple, M. et al., (Eds.) (2009): *International Handbook of Critical Education*. London: Routledge. Pp. 23-35.
Rutten, R.–Boekema, F. (Eds.) (2007): *The Learning Region.* Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Rüegg, W. (Ed.) (2004): *Universities in the 19. and early 20. Centuries.* (The History of the University in Europe III). Cambridge UK: Cambridge University Press.
Sáska G. (2009): Nevelésügyünk húsz éve. *Educatio®. 18.* 1: 492–508.
Sáska G. (2013): Centralizáció, decentralizáció, demokrácia. *Educatio®. 22.* 1: 3–22.
Sáska G. (2015): Tudásverseny és globalizáció. *Educatio®. 24.* 2: 98–111.
Sáska G. (Ed.) (2009): Rendszerváltás és oktatáspolitika 1989–2009. *Educatio®. 18.* 4: 423–560.
Sáska G. (Ed.) (2013): Centralizáció, decentralizáció, demokrácia. *Educatio® 22.* 1: 3–132.
Scholz Gy. (Ed.) (1967): *Bevezetés a programozott tanításba*. Budapest: Tankönyvkiadó.
Schoof, U. et al. (2011): *Deutscher Lernatlas*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. http://www.deutscher-lernatlas.de/fileadmin/Inhalte/Ergebnisse/Publikationen/Ergebnisbericht_2011.pdf (2015. 11. 15)
Sharp, G. (2002): *From Dictatorship to Democracy.* Boston: Albert Einstein Institution.
Shofer, E.–Meyer, J. W. (2005): The world wide expansion of higher education. *American Sociological Review. 70.* 6: 898–920.
Sik E. (2014): Migráció a mai Magyarországon. Tárki. P. 11. http://www.tarki.hu/hu/news/2014/kitekint/20140116_migracio.pdf (2014. 02. 23)
Smart Cities and Communities (é.n.). http://ec.europa.eu/eip/smartcities/ (2016. 01. 30)
Solla Price, D. (1968): *Kis tudomány – nagy tudomány.* Budapest: Akadémiai.
Sotarauta, M. (2004): *Strategy Development in Learning Cities*. Tampere: University of Tampere, Research Unit for Urban and Regional Development Studies.
Steiner–Khamsi, G. (Ed.) (2004): *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending.* New York, London: Columbia University.
Suber, P. (2004): Guide to the Open Access Movement. http://legacy.earlham.edu/~peters/fos/guide.htm (2015. 08. 05)
Suber, P. (2009): Timeline of the Open Access Movement. http://legacy.earlham.edu/~peters/fos/timeline.htm
Süli–Zakar I. (Ed.) (2005): *Tájak, régiók, települések*. Debrecen: Didakt Kft.
Süli–Zakar I., Lenkey G. (2014): A vidék mint földrajzi periféria és az oktatás mint kitörési pont. *Educatio®. 23.* 3: 371–383.
Szabó J. Z. (2012): Kulturális fesztiválok mint a művelődés új formái (PhD disszertáció). Debreceni Egyetem. http://hdl.handle.net/2437/129798 (2016. 03. 20)
Szebenyi P. (1992): Tantervfajták külföldön. In: Horánszky N. (Ed.) (1992): *Tantervek külföldön.* (A tantervelmélet forrásai 15) Budapest: Országos Közoktatási Intézet. Pp. 355–366.
Szebenyi P. (1994): Tantervkészítés egykor és most. *Educatio. 3.* 3: 345–354.
Szebenyi P. (Ed.) (1994): Tanterv. *Educatio®. 3.* 3: 5–158.
Szelényi I. (Ed.) (1973): *Városszociológia*. Budapest: Közgazdasági.
Sztrumilin J. (1965): Az iskolai végzettség hatása a teljesítményekre. In: Unesco (1965): *Az oktatás tervezése.* Budapest: Tankönyvkiadó.
Tanulmányok a neveléstudomány köréből. (1966): Budapest: Akadémiai.
Tarján T. (1993): Gazdasági növekedésünk alakulása Ausztriához viszonyítva a 20. században. *Közgazdasági Szemle. 40.* 9: 815–822.
Teichler, U. (2004): The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*. 48: 5–26.
Teperics K. (2005): Debrecen oktatási vonzáskörzete. In: Czimre K. (Ed.) (2005): *Kisközségtől az eurorégióig.* Debrecen: Didakt Kiadó. Pp. 58–71.
Teperics K., Dorogi Z. (2014): Az egyetemek gazdasági és regionális hatásai. *Educatio®. 23.* 3: 451–461.
The World University Rankings 2010–2011. http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/ Leolvasva: 2011. 09. 23
Tímár J. (1980): Oktatáspolitika és oktatástervezés. *Közgazdasági Szemle. 30.* 10: 1172–1184.
Timár J. (2001): Ötven év vitái az oktatáspolitikáról. *Educatio®. 10.* 4: 678–696.

Timár J. (2005): Életregény. Budapest: Noran.
Timár J.–Polónyi, I. (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest, Új Mandátum.
Tinbergen, J.–Correa, H. (1962): *Quantitative Adaptation of Education to Accelerated Growth*. Paris: UNESCO.
Tomusk V. (2008): A felvilágosodástól a bolognai folyamatig. In: Kozma–Rébay (2008): 268–286.
Topár J. (2008): Felsőoktatási intézmények minőségbiztosítás. *Educatio®. 17.* 1: 76–93.
Tóth J. (1980): *Mezőberény, a helyét kereső kisváros*. Békéscsaba: MTA Regionális Kutató Központ.
Tóth-Mózer Sz.–Lévai D. (2011): Az oktatási és nevelési folyamat kiterjesztése online közösségi felületekre. *Hungarian Educational Research Journal. 1*. 1. DOI: 10.5911/HERJ2011.01.07
Török B. (2011): Lebilincselő reformok. *Educatio®. 19*. 4: 535–549.
Török B. (2015): Rendszer evolúció és töredezett legitimitás. *Educatio®. 24*. 2: 89–97.
Tőzsér Z. (2013): Intézményválasztási döntések a részidős hallgatók körében. *Iskolakultúra. 22.* 7–8: 84–101.
Tuijnman, A.–Boström, A.-K. (2002): Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education. 48.*: 1–2: 93–110.
Tyler, R. (1970): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Chicago University Press.
Vámos T. (2001): Találkozás egy középkorú emberrel. *Educatio®. 10.*: 4: 656–662.
Varga A. (2012): The battle between claim and plainness. Dunaújváros special features and effect of the social environment on the cultural attitude. *Hungarian Educational Research Journal. 2.* 1: DOI 10.5911/HERJ2012.01.04
Varga L. (2010): A Körös-Tisza-Maros szög emberföldrajzának vázlata. *Tiszavilág. 4.* 171–184.
Varga L. (2011): Az öreg földrajztanár visszanéz. *Tiszavilág. 5*. 152–162.
Veroszta Zs. (2011): Adatok az oktatáspolitika és a kutatás közti térben. *Educatio®. 19*. 4: 521–534.
Walker, D. A. (1976): *The IEA Six Subject Survey*. New York: John Wiley.
Wallin, E. et al., (1995): Merre tart a svéd iskola? *Educatio®. 4.* 1: 95–108.
Watson, P.–Barber, B. (1990): *The Struggle for Democracy.* London: Allen, Unwin.
Weber, M. (1970): Állam, politika, tudomány. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
Wenger, E. (2000): Communities of practice and social learning system. *Organization.* 7: 225–236.
Wenger, E. (2006): Communities of practice. http://www.linq(Ed.)net/media/15868/COPCommunities_of_practiceDefinedEWenger.pdf. (2015. 11. 15)
World Bank (1994): *Higher Education: The Lessons of Experience***.** Washington D. C.: World Bank.

Introduction

System change is one of the key terms in this study. By returning to our previous writings (Kozma, 2009) we attempt to divide this dramatic transformation into three distinct phases. These are as follows: the turn, the formation of the new foreign policy and internal affairs (the strengthening of state power) and the phase of integration into the new international — moreover — supranational organisations. This new period is still on-going nowadays; in case of the East Central European countries this primarily means integration into the European Union in tandem with integration into the new economic order.

Narratíves

The events of the system change were named according to the advocates' social and party positions and their current interests. Out of these, the expressions regime change or system change are the most typically used (Kozma, 1992). However, today – 20 years later, there are more in-depth differences as well. Nowadays, very few people understand the so called reform communists' intention behind the term regime change: arriving at the decision to leave the Soviet sphere of influence and the transition to the Western structures. (World Bank, NATO, European Community) As for those who said system change, they put emphasis on the event itself, that everything changed here, or rather that it should (have) change(d).

But in this case, it is not merely the difference of words but also the re-evaluation of the past 20 years. While the narratíve above hints a uniform process, in reality it is far from true. In political discourses different phases of transformation are distinguished. According to one comprehension the system change has two phases and these two phases are bisected precisely by the turn. The preliminary phase begins with the third phase of the Kádár regime – the second part of the 1980s – and the phase of implementation from the 1989/1990 turn up until nowadays. This approach was general in Hungary until the European Union accession. For some time it was also a widespread approach that the system change ended with the EU accession

However, we suppose that the system change has three phases instead of two. Besides the first and second phase of the system change – the ones before and after the EU accession – we propose a third, which in the following we will refer to as the phase of the turn. And in the following we refer to it as the phase of the turn. The phrase is not entirely unknown in political science. Recently, the phrases 'transition'

and 'transformation' are differentiated by experts. Thus, the German scientific literary works deployed it first (Fuchs 2002). In the last 20 years the phrase „transformation" has been systematically used in the scientific literature of political science. However, the meaning of phase of 'the turn' is completely new. Those who emphasise the turn, are the ones who want to contrast the Kádár regime with the era following it. Those however, who want to emphasise continuity – because it is in their interest – do not distinguish the phase of the turn. This, as we have stated already, was the political interest as well. Because if the system change is not a sweeping change, it is more the result of the deep-seated processes, and the position of those who have initiated these processes is still legitimate. We place the emphasis accordingly on the change, the transformation and the turn and in accordance with this we reckon that the turn is the first (short) but decisive phase in our political history. It represents the entire 20th century's windup and it marks the beginning of a new era.

This study is composed of three chapters. We compartmentalised the study according to the periods in Hungary's system changes. In each chapter we characterised; the period, its education policy and lastly its educational research. Naturally, we could not review the entirety of the educational research. To this end, we highlighted educational research from periods that are closely tied to the system change's given period.

Education policy and research in the first phase of the system change

The first phase of the system change, 1988–1994

We came to this realization (*'kairos'*, a significant moment or the 'peak' of time, see Kozma 2009) in our research series that we conducted on the local, civil-initiative higher education institutions. The birth and career of non-governmental founded institutions warned that there was a moment over the course of the system change, when institution founding became relevant and was enabled. If, however, someone had missed the right moment it was in vain to experiment with the founding of a new institution. In the narratíves of institution founding the narrators always used the term: 'birth'. This signalled how dramatically the system change began.

It began with laws (concerning the churches, the local governments) that, by nowadays, have become „politically alienated". These laws disturbed state governance and integration into international organisations. Since then, new parties have emerged and the new generation of voters can no longer appreciate them. What connects these events is the appropriate moment. All historical transformations have such a moment, an introductory phase. All human actions, political acts have their own three-fold „life stages" from the beginning to implementation and completion. The turn is the starting moment of the system change.

The phase of the turn lasted for only 1–2 years; in Hungary from circa the autumn of 1988 until the end of 1993. We all partook in it: education policy makers, researchers and experts. Our decisions in education policies, our research results and our expert reports were strongly influenced by 'the moment'. We have not yet picked

up on this dimension thoroughly enough. In the following section, we demonstrate the transformation in the education policies.

The education policy in the first phase of the system change

As they were drawing near the turn, the reform Communists attempted to democratise the Kádár-regime. They returned to the thoughts of the 1930s third way, such as direct democracy, self-government or agrarian socialism. The turn rendered these attempts superfluous very suddenly. The tension that had developed in between the political party's different centres of power by the 1980s ceased to exists through the birth of the multiparty system. This meant that critical education research became needless, which was previously considered the critique of the system.

The most prominent change in education policy was the ceasing of the state school-monopoly. The local municipalities could take the maintenance of their institutions into their own hands. The education policy became a local political issue all at once, which no longer required research but implementation. Schools were to be developed locally and other options of non-formal learning, treating them as one unit and also locating the possible sources of financing locally. The once all-powerful counties were radically weakened and were no longer centres of power. Due to this, educational research and development's traditional financial contributors, clients and supporters dropped out. With this, those designers and experts were paralysed who had previously designed and developed education in a traditional manner.

Educational research in the first phase of the system change

The critique of education – as one of the (latent) critique of the system – was initiated and represented by the sociologists (and here let us not ask questions such as who were they, for the reason that the story of sociological restart would lead us astray.) The sociological critique of education only partially targeted the classrooms and the consequences of its professionally activities (Ferge 1969, Kozma 1975). The critique of the education system's role in social mobility was much more prominent. Pieces of regional research contributed to this with a new perspective, these examined if a specific institution was in the right position in its social space. These pieces of research demonstrated how the dysfunctions of education are often caused by their incongruent location in social space, and also the inadequate communication with the communities they were intended for.

These pieces of research (Forray and Kozma 2011) did not only lead to the critique of the institutions but rather the critique of the structure (education system) as well as the thoughts of its alternatíve renewal. In these notions (the so-called 'cultural city centre' concept) the renewal of education was no longer discussed, but rather the renewal of specific regional-social community. Not with the aid of economic policy which was the monopoly of the ruling party but with an alternatíve method, for ex-

ample through the development of education and social leisure activities. This way the development of education had become an alternatíve of developing towns and villages. This lead to the development of democracy and gave way to political system change.

The research of cross-border cooperation is the other new field in educational research. The areas located along the borders were, up to that point, considered stagnating areas all over Europe, pre-eminently in Central and Eastern Europe (Lang 2005). The previous pieces of educational research considered the areas that are located along the border stagnating (Tóth 1980, Kozma 1988). The areas' former centres – pulled apart by State borders – were not only stagnating but degenerating, often losing their status cities. Now however, throughout the turn the borders were opened and the former economic, educational and cultural cooperations could be revived, primarily in Hungary's Western and Southern borders. These were the first pieces of cross-border educational research (Forray, Pribersky 1992; Imre 1995). These pieces of research focused on the student- and teacher movement which had started on both sides of the border, primarily because of language learning (German language). They have attempted to outline the method of education development that is based on cross-border cooperation, the potential of organising the services of education more rationally, as the European cooperation is fulfilled.

This was later elevated to the level of Euro-region politics. The Western areas of Hungary entered the Alps-Adriatic Euroregion whereas the North Eastern areas entered the Carpathians Euroregion. If, in the future, we were to analyse these cooperations its advantages and disadvantages, strong points and weaknesses would surely come to light. (These were based on the cooperation between the directors of the institutes, avoided difficult questions such as the nationality question, economic rivalry, and the lack of capital flow etc.)

Educational policy and research in the second phase of the system change

The second phase of the system change, 1994–2004

The system change – as numerous other social-political changes in the history of Central and Eastern Europe (including Hungary) – was initiated from the outside and also from the 'top'. That is to say, in this case it derived from the radical change in international power relations. The position of Central and Eastern Europe was once again enhanced for a short period of time due to the fact that 'Berlin walls' of different forms and ranks stretched over this area (it is only logical that since these walls were located in this area, their demolition also had to take place here). Concerning Hungary, (as well as her neighbours) the dilemma manifested in the question of where to belong in a political and economic sense. Which national 'structure' – centre of power, which allegiance – to integrate into.

The radical disassembly of the previous isolation took place – compared to what we could sense in the Kádár regime (as a slow transformation processes) – in reality happened with dramatic pace. (see also what's written on 'the moment'). By nowadays

it is more visible – twenty years after – how the isolation that we had lived and grown up in (that was forced on us as a result of belonging to the Soviet sphere of influence as well as the Cold War situation) lead to: on the one hand, the feeling of captivity; on the other hand, served as a protective shield. Hungary, a country that over the course of the 20th century had already split from an international level integration (the Austro-Hungarian Monarchy) now once again lost its political and economic 'safeguard duties'. That is to say, its reliable market that it could (willy-nilly) produce to; the loss of which meant the sudden facing of new, previously unexperienced challenges. In day to day life all this meant: on the one hand, sudden losses (unemployment, the appreciation and depreciation of loans, the shift in social distance, the increase in economic distance, new forms of social tension) were experienced. On the other hand, it lead to the appearance of a kind of consumer society (or merely its Eastern European accidental light) and its experience somehow eased the endurance of the other, harsher reality.

We can date the system change's second phase – at least in the case of Hungary – approximately began with the third quarter of the 1990s (the Socialist Government's 1994 re-election) and lasted until the EU accession in 2004, that is one decade. This decade was characterised by the country's quest for identity regarding the foreign policy and the external sector In the system change's first – euphoric – phase the public opinion (including many experts as well) was in the popular fallacy that: in Hungary, in the late stage of the Kádár-regime (the 1980s) those structures developed, that would ease or at least make the integration into the West possible. ('back to Europe' was the, by nowadays, almost forgotten governmental motto). Now (in the second half of the 1990s) it turned out that this all qualifies as 'merely a game' in contrast to the harsh reality of the market economy, in which both the international politics and the government policies are different from what they seemed to be from the outside. (In one of its episodic but relevant long-term decisions was that not even the 'friends' of the new government – much as Hungary was celebrated previously by the Western European public opinion – could invitare Hungary into the European Economic Community nor could they help with the remitting of the country's huge debts).

We could characterise the society and the governmental (internal) politics in the second phase of the system change by the fight for its identity; searching for a new identity that would relate differently to what transpired in the Kádár regime. (or rather to the power distribution that had developed within it) When observed from a distance, these two directions can be markedly separated. The politicians and opinion formers belonging to one direction expected the integration of society's new political identity into the new structures. They had hoped – as experienced advocates of realpolitik – that the judgement of Hungary would be positive if they merged into the new actualities as obediently (that is to say: into the NATO, the European Union and the world economic processes) as it had into the Comecon and the Warsaw Pact. Those people, who would take the foreign policy in this direction, spoke mostly from previous experience – as practitioners of realpolitik. They knew that 'small countries' had very limited latitudes when negotiating with 'large countries.'

The other political direction was also rooted in realpolitik, when looking around

Central Europe one could see something else: the search for new national identities, new (in many cases traditional) values, turning to the past and the revival of folklorism. As a response to this, Hungary's new identity was in its historical past, with the revival of values and establishments of the lost; pre-war eras. This search for identity encountered the interests and inquiries of wider (electoral) layers; and could often allude to the memorable sins of the Soviet sphere of influence (especially 1956) as well as the Trianon peace treaty behind it.

This, naturally, was only the match between the political and intellectual groups. Behind this was the weakened – over the course of the turn – state ordinance as well as the now apparent – due to the sudden anomie – and vivacious civil sphere's match – even if the outcome (state power) was easily predictable. The turn's reminiscences (municipalities, attempts of self-government) were still existent – whereas the new realities (international relations) would require strong and increasingly stronger state ordinance. The 'ferry country' aspect, concerning internal affairs (social policy, parliamentary policy) were characterised by this democratic division of power over the decades between 1994 and 2004. That is, the back and forth between the groups of the state ordinance and the society's (by then) more or less strengthening, non-state sphere.

From these groups many are brought up when we run back over this era, twenty years later. From these, in the present context, we emphasize only two: the churches (although they were significantly weaker structurally during the Kádár regime, but they more or less managed to preserve their hidden prestige) and the local area self-organised groups that were now rallied as a result of the weakening of the regional administration and the empowerment of local authorities. Further non-governmental operators also appeared in this decade – in Hungary (moreover, almost even competitively) as well as all over throughout East-Central Europe. From these we have to emphasise the international economic organisations. Their appearance was once celebrated – new, previously unprecedented shops, workshops, manufacturing plants; as well as banks, service provider offices and the services themselves. It only became apparent over the course of the decade how deeply these influenced the fight that the – once feared and despised – state apparatus had fought to regain its influence over the system change. They regained what they had lost with the privatisation of the economy and the democratisation of society (as well as their legitimacy that they had lost as a consequence of breaking away from the Soviet sphere of influence and still could not gain back with the integration into the new structures)

The education policy in the second phase of the system change

From all the changes in education policy in this context we highlight the changes in management. The education management that was formed in the second phase of the system change also carried on with the fight between the state and the civil sphere for strapotenza. However, in this sphere unique traditions had to be changed or could be referenced. Those who thought of education policy as a means of integrating into the new structures referenced international examples and advocated the implementa-

tion of international solutions. These 'international' management models and techniques were primarily Anglo-Saxon inspired, reflected their reality and thus fitted the deregulation policies – which was suggested by the quickening of the neoliberal market economy and the social policy adapting to it. In terms of Hungary it meant local governments and the (more or less) evolving, bottom-up initiated self-governed education management. In this management model the governance did not – could not – have a voice in the processes (of teaching-learning). Instead, it could regulate the entrance exams (applications for admission, preliminaries) and school-leaving exams (exams, evaluations and degrees) more precisely and with more technical support.

Those who held the notion of new identity important referred to traditions that defined education, not only in Hungary but all over Europe. And what were now, in the influential era of neoliberal market economy, they tried to weaken wherever they could, still it was prominent from the management through the certification system to the teacher training. These traditions all pointed to a centralised education management in which it is not the market, but rather the state that regulates the textbook supply as well as the (regional) supply for those still attending of compulsory school. that is to say: such (national) curricula, teaching objectives and accordingly trained teachers which and who would carry a defined message.

Educational research in the second phase of the system change

Educational research had to search for and find possibilities for continued existence and cooperation in this educational policy operating medium. Doing all this with the advancement of the expansion (Mérleg 2006–2010) with the education system's newer, higher-ranking types of institutions, the investigation of the higher education.

Cross-border co-operations. Now, the investigation of cross-border co-operation's political background – in the second, turbulent phase of the system change – was provided by the presumed or actual opportunities of Hungarian-speaking communities neighbouring Hungary. In the moment of the turn, cross-border co-operations could have been seen as spontaneous. Now, after a few years the cross-border co-operations became enabled as a result of the new situation. This new political situation meant the destruction of rigid, dictatorial systems along the borders and gave way to the easier transportation and communication of those living there, and also the support of communities bordering Hungary. The intent was there – although with a different intensity – in the era of both governments (socialist or civil) because the 'minority question' meant a type of priority for all governments.

The mentioned co-operations were conducted along almost all sections of the borders. (co-operations with Slovakia, Ukraine, Romania and Serbia) Few or scarcely documented co-operations appeared with Croatia, Slovenia and Austria. Based on the previous pieces of research, as a form of continuation to those on the southern border section – in the triangle of Szeged, Szabadka and Temesvár – there were already studies on the topic of cross-border cooperation (Imre 1995). The cross-border co-operations with Ukraine and Romania appeared as new elements of the study. (For later

studies that detail the co-operations across the border sections of Hungary, Ukraine and Slovakia see: Forray–Kozma, 2002: 128–43, 144–67).

Education of Minorities. It was similarly important to note that a new type of 'town pair' cooperation was (either) formed or revived, with a major town on this side of the border and one on the far side. (e.g.. the cooperation of: Nagyvárad and Debrecen, Nyíregyháza and Beregszász, Miskolc and Kassa, Szeged and Szabadka or even Temesvár, Győr and Pozsony) With advances in the investigation it was outlined more clearly that; with the decrease in the importance of the state borders (and its effects) certain regional centres – most prominently Vienna and Budapest – catchment area and how it overwrites smaller regional centres' ability to attract, e.g. Szeged or Debrecen, Győr or Kassa (Forray–Kozma, 2002: 144-67).

More important was however the observation of the cross-border educational areas' formation, such areas where it could be supposed that over time (and with the fulfillment of the system change) educational cooperations could be established. Besides the aforementioned Szeged—Szabadka—Temesvár area the areas between Beregszász—Szatmárnémeti—Nyíregyháza and Debrecen—Nagyvárad could be outlined. During the studies in these areas (the turn of decade in 1990/2000) a type of educational cooperation was initiated more or less by the locals. It was not difficult to go on with this line of thought and vision the positive continuation of this process. That is, in the aforementioned areas not only the institutions but also its users – teachers and students will wish to cooperate (Süli–Zakar 2005).

Pieces of research conducted on higher education. Work continued in two directions. Firstly, in the Carpathian Basin – later in a broader area: Central Europe – the observation of the national communities' education and the situation of educational policy (Kozma, et al., 2004). Secondly, the observation of the higher education that gained an important and new role in the respective regions' rebirth (Kozma, et al., 2001). From these pieces of research it changed into the research of the cross-border higher education and science support. This piece of research yielded many – often unexpected, almost surprising – results.

The cross-border co-operations –that is to say the development and management (funding) of Hungarian education across the border – in light of the studies, in all cases investigated, had proven to be government assistance. Those national minorities could form their own autonomous schooling, which had been granted funds from the 'mother countries'. These funds had to manifest in different forms; since in the given period of the system change the countries were not preparing for co-operation, but the formation of their new political identities. And in this phase of identity searching state education fulfilled an important role everywhere – it seemed that the educational separations that were aiding the national minorities with their political autonomy were unwanted Thus the funds took private forms. All the more so as the system changing counties' shaken governments were, for a long time, searching for their legitimacies, and were not in the position of preventing the flourishing private educational initiatives (at least in the sphere of higher education.)

Church Engagement. Higher education's 'regionalisation' and 'privatisation' was still conducted in a half legitimate form. The newly formed states neighbouring Hun-

gary have not yet re-regulated their higher education; whereas Romania, which was not a new state, began the establishment of a new political system, with underdeveloped higher education law regulation.. This half legitimate situation enabled that, within the unfolding minority education, from the local participants the most organised could have an active role. And these were the Churches.

All case studies show that minority churches became influential figures of national communities' education everywhere. (as in the cases of the Lithuanian Polish church, the Italian Austrian Catholic church, or a Romanian or Ukrainian Hungarian Protestant church) This development can be easily traced back to a simple reason. With the support of foreign capital, foreign higher education in transitional counties (and here we primarily need to think of the influence of Soros György's foundation), or with the support of organisations that still owned – or already owned – some sort of immovable property. For (higher) education these lots were needed. Thus, these seemingly regional, national communities could double their resources spent on the development of higher education. The teachers (and their education) were usually financed by the mother country; while the adherent lots were provided by the local churches.

Comparative educational research. The research of cross-border educational co-operations brought about other revelations as well. One such revelation was that the whole of Europe is filled with minority education although they are not visible. Namely due to the fact that state statistics successfully cover them, hide them from investigation. (Mostly the lingual distribution, and official or half-official statistics of foreign language learning make them visible). That is to say, the case is not as it was originally – as the researchers had initially supposed (and as a direct consequence, the public opinion to this very day believes) that the national communities fight for autonomous education is the phenomenon of the Carpathian Basin or Central Europe. The case is much rather that national minority communities are everywhere. Europe, as a whole, is the housing of national minority groups that continued to exist even after the 19th century's nation-state wave only each of their level of identity is unique. We have an (official) understanding only of the educational efforts of those (minority) groups that already or still have their political identities. The cultural or lingual communal awareness is not identical to this, it can be regarded as a sort of private matter. However, education in Europe is not a private matter but rather state policy. Participation in education from the side of the citizen is a question of political affiliation and its expression.

The other revelation of cross-border educational research was – based on these – that the system change, that went off along the boundary between Europe's Western and Eastern parts – did not only shake a few politicians in a few counties, as some political forces wanted people to believe. No, the whole of Europe has been shaken. A sign of this was that national communities also started the formulation of their political identities, those who have not yet reached this point. This meant that they also started the formulation of their educational autonomy. Pieces of cross-border research – that were once based on the almost forgotten regional educational research and in the moment of the turn were brought back to life as border region co-operations – hence now introduced international phenomena and transformations; became

a type of comparatistics. And this is the most important event of the system change's second phase: the regional educational research that was enclosed into a respective country or region, narrowed down to a very provincial way, became conjoined with the international regions' comparative research.

Education policy and educational research in the third phase of the system change

The third phase of the system change, 2004–

The third phase of the system change is typically dated from 2004, when Hungary – alongside nine other, mostly East-Central European countries gained accession to the EU. Many people even claimed that this decisive moment was the aim of the system change – or at least considered it as its historical effect then (Halász, 2003); others had established a number of expectations that later on proved to be mere illusions. There is no doubt however, that from many perspectives it ended a preceding transitional phase (not only in the history of Hungary) – at the same time we cannot proclaim that the system change's long drawn-out historical period is actually over with this. We can justly regard 2004 as a borderline. That turbulent phase of the system change, that we can date from the middle of the 1990s, the Socialists' re-election (1994), ended. From 2004 many visible changes had occurred.

Hungary's search for identity – not (only) in the field of world politics, but primarily in the European, in greater detail, the Central European scene – ended in 2004 for a long time. Many doubted and still doubt the future of the European Union – while others would like to transform it – however there is no doubt that it ended the East-Central European countries' race for the restoration of their identities or their reformation. The facts and requirements (subsidies and tenders, financial support and regulations) of EU membership almost immediately settled the tensions – and their media coverage – between Hungary and her neighbours. The explanation of which was mainly symbolic: the clear determination and international communication of separation, autonomy and the right to dispose.

At the same time, its EU membership provided opportunity for new rivalries on the scene of Central European diplomacy (as well as economic and political): the race for the access of EU funds (to those symbolic and concrete). This race has proven to be a much more familiar field – mainly to the political group, that in its youth had already been (to some extent) socialised in the previously integration of an imperial nature (the Soviet sphere of interest). In the previous phases of the system change could still go on – on the scene of internal affairs – between those who wanted the country's identity rebuilt based on traditions, and those who searched legitimacy in the integration into the new „international structures".

This dilemma ended with 2004, unequivocally in favour of those who saw Hungary's position (as realistic) in Central Europe within the imperial structures. (On imperial affiliation see Ferguson 2005: IX–XXVIII).

Furthermore, 2004 ended another dilemma: the dilemma of the state strapotenza that was shaken as a result of the system change. The state power (public authorities, organisations) that served the empire before the system change, over the system change lost their power and influence over political and economic processes. (It was exactly this loss of influence that lead to the civil euphoria, that we have previously named the first phase of the system change and referred to it as a result of the turn.) In the second phase of the system change – precisely sensibly afterwards – such a system of 'checks and balances' was formed in Hungary, that we could call exemplary in the system of democracies; but which resulted in the increasingly incapable state administration. At the same time, the European Union – due to its formation and its very nature – manifested in the form of an increasingly powerful bureaucracy in Central Europe; to many provisions of the Commission in Brussels legitimacy had to be/could be obtained or organised subsequently. A country with ineffective and uncertain bureaucracy thus could not communicate with the European Union in accordance, it just drifted along.

The result of which was an original illegitimacy. Many resolutions of the EU could become legitimised through the member states adapting them into their own legal systems or accepting them as their own decisions. Meanwhile it has proved easy to refer to the European Union, especially in politically uncomfortable situations. Thus, the EU membership consistently provided the opportunity of the inward validation of counties still lacking legitimacy,since with Brussels – and the different institutions of the European Union – the path lead almost exclusively through them. Not only were the state authorities in need of reorganisation – which were shaken in the previous phases of the system change and have been fighting with different non-state initiatives – but also (re)shape them with the use of the EU model, which lead to the birth of another, huge bureaucracy. (e.g. besides the ministries, using [originally] the French model of offices that could directly communicate with the production and economic sphere, allocate sources etc.) The notion of the remodeling of administrative classifications (counties vs. regions) also arose.

Many regulations of the system change's previous phases – especially the first phase's sudden recrudescence – had proven to be incresingly uncomfortable; it was no longer simply about of the retainig and solidification of state authority, but also with refrence to Brussels. Self-governement – ever since its formation – was a strong counterweight to central governement, it stood in the way of swift and effective governance (that it to say: centralised decision-making) and was becoming increasingly unserviceable. (that was reflected in its funding problems more than anything else) After 2004 it was seemingly simple to question or even terminate them with reference to Brussels. (Behind the debates on the reorganisation of public administration (based on the French model) this state intention could also be discovered). In the previous phase of the system change the strong political reasoning against governmental centralisation could still be the well-known (neo)liberal principle on the small and weak 'state' (that is one of the well-known keyterms of international capital intrusion, involvement). After 2004 this neo-liberal keyterm appears from time to time in the reasoning of politicians; in reality it was evident that from these governmental rationalisations the public bodies arose strengthened.

Education policy in the third phase of the system change

The system of half-legitimacies – that was formed in an earlier phase of the system change – strengthened in educational policy with the EU accession. With the accession the way was open to funding resources that were only accessible to member states; and not education policy. (Education is, according to the Maastricht Treaty, based on the American model and belongs to the internal affairs of the respective country, and the Commission in Brussels cannot interfere with it.) At the same time this is one of the areas, in which the 'institutional revolution', that the Commission in Brussels claims as its own ideology, that could be effectively and swiftly moved forward. The present regulation enables only anaemic 'European studies', not even studies but merely their proposals. On the other hand, the member states – Hungary by all means – would have needed, would need these development funds in the field of education that they cannot obtain only if they connect their development somehow to the vocational training. This significantly empowered those attempts in education that placed vocational training above general training.

As a result of the EU accession attempts appeared and strengthened that wanted to 'Europeanise' the education in some form, by developing international programmes and frameworks. (e.g. the framework of a unified evaluation systems, European credit transfer system etc.) In an earlier phase of the system change it could be a question for debate, how in contrast to the continental tradition to what extent can education be saturated with liberal principles. In an earlier phase of the system change it could have been a question for debate, how in contrast to the continental tradition to what extent can education be saturated with liberal principles (institution funding, the commercialisation of textbook printing, the freedom of choice in schooling, local curricula etc.) These principles and the educational management based on these, became increasingly functionless with the EU accession. (Those unification attempts that Brussels called for (e.g. the so called Bologna system) would have required a strong and stable educational governance.

The EU accession has also calmed down certain situations in educational policy, settled some debate questions that caused serious disturbance in a previous phase of the system change. It was only a matter of time before the education management fragmentation and the local municipalities' education management separateness decreased or disappeared. The question of the education system was also permanently settled, it remained unified and was not partitioned into four–, six–, and eight-year education secondary schools. It is only a matter of time before the unifications, that were well-advanced in higher education throughout Europe – reach secondary education. (in the form of international matriculation).

Educational research in the third phase of the system change. By then, educational research had become a routine, even though the underlying, original philosophy was not always a shared view. Its Hungarian representatives (e.g. Imre 1995, 2005, Balázs 2005) employed this approach/method of educational research as a type of technique. Here we would like to mention an instance of cross-border cooperation that was conducted most intensely in the area of Győr and Pozsony, and is most closely linked to

the upswing of the automotive industry (Rechnitzer 2011). Out of the pieces of educational research conducted in the third phase of the system change we will highlight two below. One is the examining of the Bologna process and the other is the appearance of the so called learning regions.

Minority (higher) education in the Bologna process. The Bologna process is the 2000s huge attempt at the formation of a unified, European higher education (euphemistically they said/say the 'European Higher Education Area') – in its essence, it meant state higher education.

In higher education, that is managed and funded on a member state level, to create a type of European alternatíve to the quickly commercialising (mostly of American origin) and globally dominating, market-organised higher education. This (the 'European Higher Education Area') would have served as a safeguard duty and among the participants it would have meant increasing unification and 'nationalisation'. The Bologna process envisioned unified state higher education, in which it did not search for nor did it appoint training places (and roles) following secondary education through the different grass-root initiatives in regional scope of authority (Teichler 2004).

Here, the Bologna process crashed with those higher education initiatives that appeared all over Europe during the 1900s and constituted as local, regional, communal minority, ecclesiastic, voluntary or as other forms of private higher education. Facing this colourful and stirring reality of minority education of Europe in the 1990s (see Kozma et al., 2004) the Bologna process put these once initiated (at the dawn of the system change) 'newborn' institutions. Based on the study of its 'career' (see Pataki, Kozma 2011) – that was more than a decade old – it had to choose from the following options. If they integrate into the unifying state higher education due to EU pressure: on the one hand, they gradually lose their original social momentum and their local-regional initiators; on the other hand, with state recognition they are gradually stabilised and become official (legitimate). If they do not integrate – resisting the state pressure forcing the Bologna process – they lose (do not gain) state recognition, the necessary accreditation. In this case, they can remain as local (regional, communal, civil initiated) institutions but can no longer fulfil their higher education function, as designed by the founders. Is there a way out of this dilemma?

Some of the cases cited above suggest a possible escape route: the alternatíve accreditation. In non-state higher education (market, private, higher education of a commercial nature) this practise has been known before. If accreditation is not exclusive – one can have recourse to alternatíve quality assurances for recognition and standardization – then the institution be 'valid' while staying outside the Bologna process. This, however – along with the non-state higher education – is not a road followed in Europe – especially not in the freshly admitted East-Central European states. The only network that developed such an alternatíve accreditation is the Roman Catholic Church. The question is how in the future they could fit these alternatíve accreditations along the borders, the higher education institutions stretching over the borders into their states' higher education system – that are still very much adjusted to the Bologna process.

Learning regions

Another novelty of the 2000s was the appearance – in the field of educational research – of the concept of the so called 'learning regions'. The concept itself was worked out in the US in the mid-1990s (Florida, 1995). It involved the observation that in certain regions (large geographic regions) the sign of development, the motor of development with the appearance of innovative activities. (for example the media industry) In the United States the conception was one out many that competed with one another in terms of regional development. The concept of the learning region gained its real substrate in Europe, where state control was more influential and the European Union is designed as a single state (state bureaucracy). Richard Florida became a Pope-like figure in the field of alternatíve territorial development, and by the early 2000s the concept of the 'learning region' became an alternatíve method of development besides the understanding of the nation states' (in many cases even against it).

The learning region – that is presently displayed (assigned) in a European fashion by the member states and to this reason they also compete with one another – due to its very nature and dynamics fits economic forces the most, more so than social ones, and it fits the political forces the least. They can thus intersect and cross state borders that the member states and the European Union recognise as sacrosanct, and propose the possibility of a future regionalisation, moreover, from an economic perspective.

Another concept of the learning region stands closer to and suits the initial beliefs of the domestic educational researchers better. In this alternatíve conception (European Centre 2003) the learning regions are not great economic zones in which production, education and research are intertwined and developed into a network. But rather areas in which we can find social pressure and political will for the transformation – for 'learning' in a broader, more comprehensive sense – which could also lead to the revitalisation of a respective region (Benke 2016). The pieces of research and debates concerning learning regions were most prominent and flourishing in the 2000s (Rutten, Boekema 2007). By the end of the decade the attention of international researchers gradually shifted to other topics. The official assignation of learning regions became the task of the state and gained European Union legitimacy. Despite this, we can say that this is the most modern form of educational cooperation. It is such a concept that proposes the revitalisation of territorial and social communities with the help of cultural and educational initiatives (Benke et al., 2016).

Lessons Learnt

Our overview above has a number of lessons on the relations between the Hungarian system change, education policy and educational research.

The political scientific literature on the transformation Eastern Europe is not very extensive. From this piece of scientific literature it is bountiful to note the experience that the researchers gained through the reunification of Germany. The research on the transformation of Eastern and Central Europe still remains to be seen.

The development of education policy and educational research is usually not included in this transformational process. They rather demonstrate the developments as if they were arbitrary. In reality these developments, as we see them today, were not formed based on their own principle. We can understand them once we attempt to place the eastern European education policies and research innovations back into the political circumstances they were born in.

In Hungary the system change did not have two phases, as we have previously thought. Instead, we can describe it in three phases (1988–1994: the turn; 1994–2004: the pathfinding, 2004-nowadays: the phase of European integration). The characteristics of education policy and educational research reflect these phases in Hungary. In the first phase the new topics of educational research included (among others) municipal school funding and cross-border co-operations. The typical research topics of the second phase were minority education, grass-root initiatives in higher education and the characteristics of Central European co-operations. From the educational research of the third phase we highlighted the problems of the Bologna process as well as the pieces of research conducted on learning regions.

A jelen könyv azoknak a tanulmányoknak az alapján készült, amelyeket túlnyomórészt a 2000-es években írtam. Legtöbb helyen szövegszerűen használtam föl őket. A könyv azonban mégsem egyszerűen ezeknek a tanulmányoknak a gyűjteményes újra kiadása. Azzal próbálkoztam, hogy egységes szerkezetbe fűzzem össze őket. Ebből persze következett, hogy számosat nem válogattam be a jelen kötetbe (talán egyszer majd egy másikba, ha még időszerűek lesznek). Valamint következett az is, hogy számos helyen tovább kellett írnom őket, megállapításokat átfogalmaznom, adatokat aktualizálnom.

A kötet címe jelzi a válogatás és a szerkesztés irányultságát. Arra törekedtem, hogy az oktatáskutatást – ahogy én látom – visszahelyezzem a rendszerváltozás nagy pillanatába, amelyben keletkezett. Igyekeztem a megállapítások mögé fölvázolni azokat az összefüggéseket, amelyek a rendszerváltozásból következtek, vagy amelyeket a rendszerváltozás ihletett. A rendszerváltozás – a gazdasági, társadalmi és politikai transzformáció, ahogy a nemzetközi (főként német) szakirodalom nevezi – mába nyúló folyamat, és tulajdonképpen még mindig tart. Vannak azonban kiemelkedő pillanatai, amelyek mintegy bevilágítják az egész átalakulást. Igyekeztem a pillanatot – vagy ha nem ment, hát legalább a tovatűnő emlékét és a mába sugárzó hatását – megragadni, és az oktatáspolitikában és oktatáskutatásban, ahogy lehet s tudtam, dokumentálni.

Nem tudományos művet írtam, ahogy az alcím is sugallja. Jóllehet a könyv alapjául szolgáló tanulmányok főként tudományos módszerűek és hangvételűek, most, hogy egybeszerkesztettem őket, helyenként megengedtem magamnak a személyesebb hangvételt. Igyekeztem érzékeltetni, hogy bár tudományos igénnyel írtam, de olyasmiket, amik személyesen is, helyenként mélyen érintenek.

ISBN 978-963-287-068-7