

**DARVAS PÉTER**

**A SZÖVETSÉGI  
RENDSZER  
ÉS AZ  
OKTATÁSPOLITIKA  
AZ USA-BAN**

**3**

**OKTATÁS –  
SZOCIOLÓGIAI  
SOROZAT**

**ISKOLA  
MESTER**

**ISKOLA  
MESTER**

**Megjelent**

- 1 Halász Gábor: Munkáltatói racionalitás vagy oktatásügyi kontroll?
- 2 Bajomi Iván: Az oktatásügyi törvény társadalmi vitája
- 3 Darvas Péter: A szövetségi rendszer és az oktatáspolitikai az USA-ban

ISKOLAMESTER 3  
Oktatásszociológiai sorozat

DARVAS PÉTER

A SZÖVETSÉGI RENDSZER ÉS AZ OKTATÁSPOLITIKA AZ USA-BAN

Oktatáskutató Intézet  
Budapest, 1988

ISKOLAMESTER

Sorozatszerkesztő: Kozma Tamás

ISBN 963 404 097 7  
ISSN 0238-4892

KÉZIRAT GYANÁNT!

Felelős kiadó: az Oktatókutató Intézet igazgatója

Terjedelem: 1,6 A/5 ív

Borító: Pajor Gyula

Készült: az Oktatókutató Intézet sokszorosító üzemében

Felelős vezető: Szabó Gyuláné

Engedélyszám: 53466 /1988

Munkaszám: 61/1988

Példányszám: 200

## TARTALOM

AZ OKTATÁSIRÁNYÍTÁS INTÉZMÉNYRENDSZERE . . . . .	5
POLITIKA HELYI ÉS ÁLLAMI SZINTEN . . . . .	9
A SZÖVETSÉGI POLITIKA VÁLTOZÁSAI . . . . .	15
IRODALOM . . . . .	23

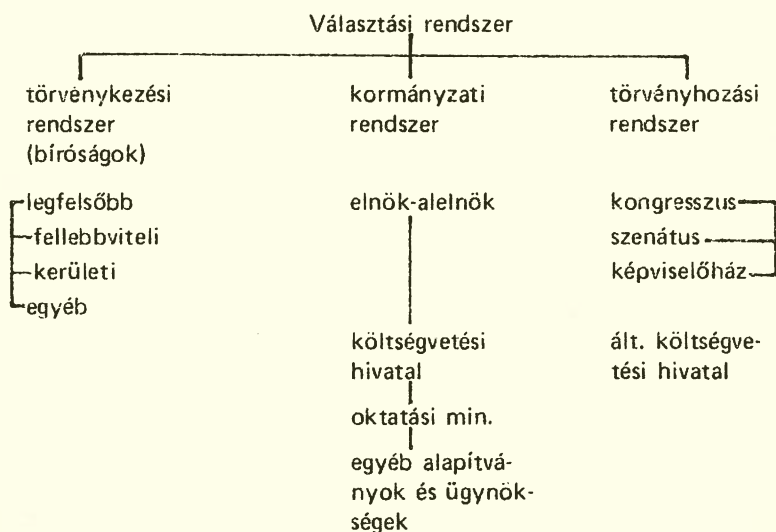


## AZ OKTATÁSIRÁNYÍTÁS INTÉZMÉNYRENDSZERE

Az amerikai társadalomról is elmondható, hogy az iskolarendszer változásait az oktatás szakmai közegéhez képest külsőnek tekinthető tényezők határozzák meg. Ezek közül a legfontosabbak az egyéni, a helyi és egyéb, mikroszinten értelmezhető, a szolgáltatások mennyiségével, minőségével, vagy strukturáltságával kapcsolatos értékek, szándékok (Kirst-Garms, 1980). Ezek a tényezők azonban igen ritkán hatnak közvetlenül. Ehelyett a korábban kialakult tradíciók, valamint különféle politikai csoportok és intézmények közvetítik a „külső világban” bekövetkező változásokat.

Ahhoz tehát, hogy megérthessük egy korszak oktatáspolitikai változásait, meg kell vizsgálnunk a politikai tradíciókat és a hagyományos intézményeket.

### *Az Egyesült Államok kormányzati rendszere*



Az oktatási rendszer formálása alapvetően kormányzati funkció. A kormányzati rendszerek működésében azonban az egyes nemzetek között jelentősek a különbségek. Ezt azért szükséges jelezni, mert az USA kormányzati rendszerének bizonyos sajátosságai meghatározták az oktatáspolitikai alakulását.

Ebből a szempontból alapvető az, hogy a politika alakításában gyakran nem a ki-nevezett vagy választott irányító intézmények, illetve személyiségek kapnak közvetle-

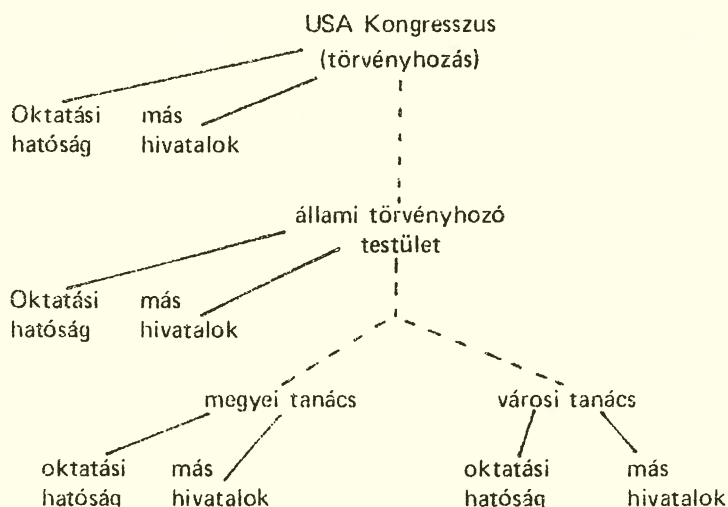


nül meghatározó szerepet, hanem maguk a választók, avagy a választók védelmét biztosító jogi intézmények (Lerner, 1985).

Az USA kormányzati rendszerében élesen elválnak egymástól a törvényhozói, a törvénykező és a kormányzati testület. Különösen a törvénykező testület szerepe érdekes, hiszen jogosultsága alapján igen gyakran avatkozik bele politikai döntésekbe, mint az alkotmány és a törvények betartója, a közügyek és a közös értékek legfőbb védelmezője. Az alkotmányban szentesített értékek közül az egyik alapvető éppen a választás szabadsága, amely az egyének számára biztosítja a kormányzati irányítói testületekkel szembeni ellenállás lehetőségét. Ily módon lehetséges, hogy (amint ezt később elemzem) az Egyesült Államokban bizonyos időszakokban jogi esetek és bírósági döntések alakították az oktatáspolitikát.

Az irányítás intézményrendszerének másik fontos adottsága a föderalizmus, azaz a szövetségi rendszer.

### *Az Egyesült Államok szövetségi rendszerének felépítése*



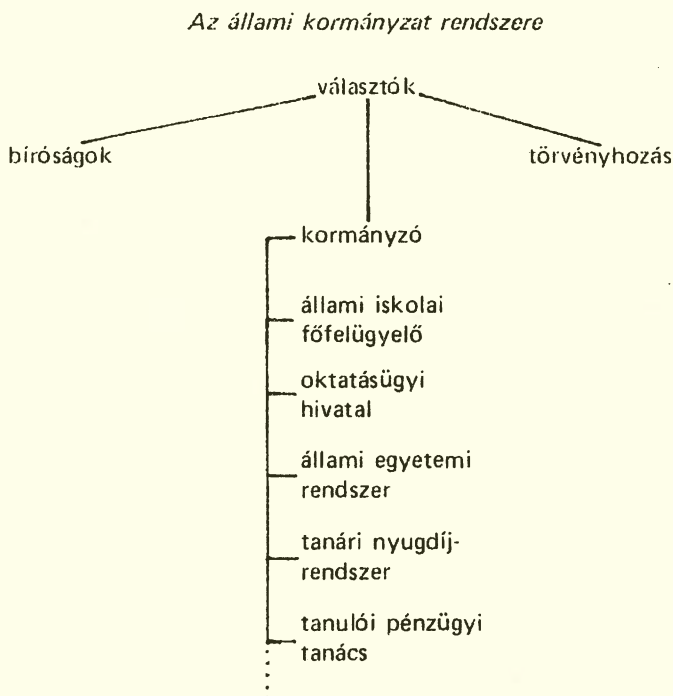
A szövetségi rendszer fontos jellemzője az autonómia és az alkotmányosság. Eszerint az egyes szövetségi szintek mind az államot érintő kormányzati politikában, mind a törvényhozásban teljes döntési autonómiával rendelkeznek. Döntéseik azonban nem sérthetik az alkotmányos jogokat, törvényeket. Ez a korlátozás tovább erősíti a törvényességi testületek szerepét.

A szövetségi rendszerben az oktatási rendszer formálásának alapvető szintjét az határozza meg, hogy ki mennyit vállal a költségekből, illetve ki milyen fejlesztéseket finanszíroz. Ennek alapján egyértelmű, hogy az Egyesült Államokban az oktatás alapve-



tően állami és helyi feladat. A szövetségi költségvetés csak kiegészítő tevékenységről (például: étkeztetés, buszozás), kisebbségi csoportok oktatásáról (például: indiánoktatás) gondoskodik. Az oktatás szövetségi szintű felügyelete ennek megfelelően nem kiterjedt, minisztériumi intézmény is mindössze 1979 óta létezik.

Az oktatás költségvetésének 90%-át megközelítően egyenlő arányban biztosítják állami és helyi szinten. Különösen az állami felügyelet és irányítás kiterjedt.



Az állam kormányzati rendszerében a minisztérium (department), a tanács (board) és külön főfelügyelő (superintendent) tölt be — néha egymást átfedő — irányító szerepet. Ennek oka az, hogy az állami költségvetés kiemelkedően nagy részét — gyakran 50–60%-át is — az oktatás finanszírozására költik.

Helyi szinten a mintegy 16 ezer különböző nagyságú iskolakörzet az oktatás költségeinek 45%-át fedezi. Tekintve hogy fejlettségük igen eltérő, a helyi szint a fő hordozójává vált annak a konfliktusnak, amely az iskolai szolgáltatás színvonalában tapasztalható különbségekből adódik.

Az Egyesült Államokban minden állam gondoskodik arról, hogy az állampolgárok ingyenes óvodai ellátásban majd 12 évig különböző oktatási szervezetben történő iskolai szolgáltatásban részesüljenek. Egyes államok ezen túl két év úgynevezett közösségi vagy népfőiskolai képzést is biztosítanak polgárainak. Az egyénnek az alkotmány

által biztosított döntési szabadságához a magániskolák választásának lehetőségei is hozzátartozik. 1979-ben 32 millióan választották alapfokon, 15 millióan középfokon a magániszférát. Míg ezek alap- és középfokon a tanulók 10%-át jelentették, felsőfokon már 20% volt az arányuk. Hozzá kell tenni, hogy az Egyesült Államokban az oktatásra fordított kiadások 166 milliárd dollárjából 31 milliárd a magánszféra költsége, de ez a 19% sokkal magasabb színvonalat jelent, ha tekintetbe vesszük, hogy a felsőfokra jutó pénzek a többinek alig több mint felét jelentik (Eckstein, 1985, Guthrie-Bodenhausen, 1984).

Mivel a magániskoláztatást választó polgárok az adózáson keresztül a többiekhez hasonlóan érdekeltek a költségek, közkiadások ügyében, ezért természetesen érintetteknek érzik magukat az állami oktatás finanszírozásának kérdésében. Másrésztől fontos oktatáspolitikai problémává emelik a számukra biztosítandó esetleges visszatérítés módját és szintjét.

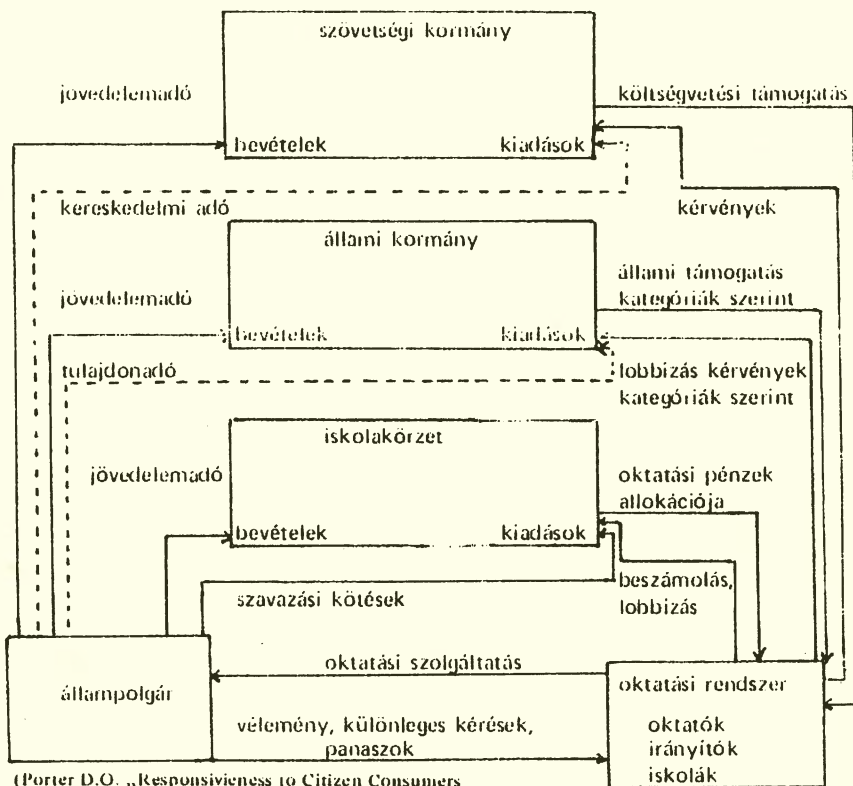
A szövetségi részvállalás mértékéről, az állami oktatásirányítás stílusáról, a helyi oktatásügyi szolgáltatások különbségeiről, illetve a magánoktatás politikai helyzetéről leírtak statikus képet jelenítenek meg. Az oktatáspolitikai változásait azok a tendenciák, mozgások jellemzik jól, amelyek az egyes szintek, a magán- és közösségi szféra közötti szerepeltolódásokkal, az oktatáspolitikában érvényesülő értékek közötti hangsúlyváltozásokkal, illetve ezek — főként finanszírozási téren jelentkező — következményeivel függnek össze.

## POLITIKA HELYI ÉS ÁLLAMI SZINTEN

A szövetségi, állami és helyi szintek közötti viszony nem írható le sem hierarchikus függésként, sem egy egységes irányítási rendszer elemei közötti munkamegosztásként. Az oktatási kormányzat ugyanakkor az USA szövetségi rendszerével megegyezően épül fel. Ez a rendszer az oktatásügy szolgáltató jellege mellett jobban érvényesíti az önkormányzati értékeket.

Ebben az irányítási rendszerben az alárendeltség helyett csak az aktív – tehát nem elvonási, hanem támogatási-finanszírozási – viszonyok biztosítják az átmenetet az egyik döntési szintről a másikra. A finanszírozás által összekapcsolódó szintek viszonyát a következő ábra szemlélteti.

*A szövetségi rendszer és az oktatás finanszírozása*



(Porter D.O. „Responsiveness to Citizen Consumers in a Federal System” Publius, The Journal of Federalism 5. idézi: Thomas, N., 1978)

Ez a magyarázó ábra még nem jelzi pontosan, hogy valójában melyik az oktatás fölötti ellenőrzés intézményezett szintje. Statikusan szemlélteti ugyan az egyes szinteket, de a célok, eszközök, befolyások összetettsége igen megnehezíti a politikai függések, és az egyes konkrét akciók értékelését.

Egy 1966-ban publikált elemzés szerint az Egyesült Államokban az oktatás ügye helyi felelősség, állami funkció és szövetségi gond (Tiedt, 1966). Ez a szétválasztás azonban inkább az átfedéseket és az ezekből eredő konfliktusokat jelzi, mintsem valamiféle stabilitás vagy egyensúly meglétét.

A főbb értékek – az egyenlőség, a hatékonyság és szabadság – egy többszintű politikai arénában érvényesülnek. Ha az értékek fő szószóli, illetve az egyes lobbik meg egyeznek, akkor többnyire pénzügyi reformmal képesek az új preferenciák érvényesítésére. A bevételek és kiadások politikai értelemben kiegyensúlyozott helyzetében reformot leginkább új források bevonásával lehet sikeresen véghezvinni. A tárgyalt időszakban a beáramló források jelentősen, reálértéken számolva mintegy 20%-kal emelkedtek az iskolák költségeit. A föderalizmus rendszerének stabilitását éppen az ötvenes évektől növekvő számú különleges programtámogatások rendítették meg. Helyi, illetve állami hivatalnokok ugyan mindig szívesen fogadják a járulékos pénzeket, azonban a szakértők arra is rámutatnak, hogy mennyire növekszik általuk a központi kontroll lehetősége. Kritikus nézetek szerint az USA-ban a szövetségi kormány növekvő szerepvállalásával az oktatási rendszer nemzeti jellege vált uralkodóvá (Thomas, N., 1978, Thomas, N., 1983, Hartle-Holland, 1983).

Ebben a helyzetben a helyi kormányzat esetében önálló felelősségvállalásról nemigen beszélhetünk, helyette inkább azt mondhatjuk, hogy csak maradék jogokkal bír (Knapp és munkatársai, 1983, Dentler, 1984). Begyűjti a szövetségi, állami támogatásokat, összerakja a különféle bevételeket és számításba veszi a beiskolázásokat, a tanári fizetések megszavazott szintjét. Költségvetésében többnyire deficitet mutat ki, a hiány csökkentésével kapcsolatos lehetőségei azonban korlátozottak. Növelheti az osztálylétszámokat, csökkentheti az adminisztratív létszámot, de szinte lehetetlen, hogy növelje az adókat. A helyi szintű oktatásirányítók, az úgynevezett LEA-k helyzetét az teszi igazán nehézé, hogy míg felsőbb szinteken a politikai arénában szakmai szervezetek, politikusok, lobbik stb. alkudoznak, addig itt az állampolgár befolyása közvetlen. A tulajdonadóztatási bevételek „túloldalán” maguk az adófizetők állnak, akiket az érdekel, hogy az iskola fejlesztésével kapcsolatos adófizetési hatásköltségeikkel szemben milyen határhazsnuk keletkezik. Helyi szinten a finanszírozás meglehetősen rugalmatlan, általában csak prosperáló körzetekben lehet jól működő tulajdonadóztatási költségvetésről beszélni (Burkhead, 1978).

A körzetek politikai befolyásának csökkenését jól mutatja, hogy a helyi fejlesztési programok az egyes államokban pontosan az állami preferenciák változásait követték. Hasonló jelenség, hogy a nyolcvanas évekre megszorodó állami oktatásügyi jelentésekre vonatkozóan szinte sohasem hangzott el kritikus körzeti észrevétel (Kirst-Guthrie, 1986).

Az oktatásirányítás hagyományai a helyi szinthez, a körzetekhez kötődnek. A tulajdonadóztatáson alapuló finanszírozás mellett jó példa erre az, hogy a tanárképzés hagyományai is helyi szinten szervezett iskolákhoz, az úgynevezett Teachers College-okhoz kötődnek. Állami szinten ezzel szemben nincsenek nagy hagyományai az oktatásirányításnak. A század elején egy állami oktatásügyi hivatal két-három hivatalnokaiból állt, akiknek dolga a helyi oktatásirányítók tapasztalatcseréjének lebonyolítása volt (Elmore, 1984). A nagy depressziót követő oktatáspolitikai konjunktúra során az állami politikusok is nagyobb figyelmet kezdtek fordítani az oktatásra. Az irányítási hatóság növelése érdekében tett legfontosabb lépés a 126 ezer körzet összevonása volt 16 ezer jobban ellenőrizhető nagykörzetté (Kirst, fn). Ezek már elég nagyok voltak ahhoz, hogy egy-két iskola köré szerveződve, a szülőkkel való közvetlen kapcsolat alapján működjenek, de ahhoz kicsik, hogy képesek legyenek önálló politika vitelére. Kérdés, hogy az ötvenes évektől megnövekedett figyelem milyen hatással volt az államok pozíciójára. Az ötvenes évek végi szputnyikreformot, valamint az egyenlőség-problematika köré szerveződött finanszírozási reformot a szövetségi kormány aktivitásának növekedése eredményezte. Ez az aktivitás azonban éppen az állami oktatásirányítást erősítette. A kategóriánként csoportosított programok elosztása csak az állami adminisztráció segítségével történhetett. (Odden, 1982, Burkhead, 1978). Az így növekedő elosztási feladatokhoz a szövetség jogilag és anyagiilag is jelentős mértékben járult hozzá. Az 1965-ös törvény ötödik részében külön foglalkozott az állami oktatásügyi hivatalok, a SEA-k működésével. 1972-re jelentős mértékben megnövekedett a SEA-k személyi állománya, a dolgozók száma az államok átlagában megnégyszereződött. Fontos adalék, hogy például Kaliforniában a növekedésből adódó terheket teljes egészében szövetségi támogatásból fedezték (Kirst, fn).

Mindezek hatására az államokon belül alaposan megnövekedett az oktatásügyi politikai jelentősége. Pénzügyileg is jól követhető, hogy a szövetségi támogatás emelkedésével párhuzamosan növekszik az államok szerepvállalása.

1966 és 1976 között az állami oktatásügyi mozgalmak országszerte összesen 4000 jelentést készítettek, ami egy államra és egy évre levetítve átlagosan nyolc különálló tanulmányt jelent. Az aktivizálódó politika mellett az adminisztrációs gyakorlat is tükrözte az államok helyzetének változását. A költségvetések, a tesztelés, a felügyelet, helyi oktatásügyi célmeghatározások orientálása, a szülői tanácsadó szervek kialakítása, a középiskolai fokozatok egységesítése olyan inputkontrollt működtető bürokráciákat hozott létre, amely már a legkevésbé sem emlékeztetett decentralizált hagyományokra épülő oktatási rendszerre (Wirt, 1977).

*A közoktatás bevételeinek alakulása 1942 és 1978 között*

1977-es dollárban

(milliárd dollárban)

Iskolaév	Összbevétel	Szövetségi	Állami	Helyi költe- kezés
1942	9,917	0,137	3,055	6,521
1946	10,513	0,141	3,649	6,720
1950	14,379	0,413	5,728	8,241
1954	17,314	0,826	6,853	10,634
1958	26,693	1,065	10,518	15,108
1962	36,509	1,585	14,141	20,783
1966	49,733	3,917	19,456	26,360
1970	66,771	5,339	26,636	34,797
1974	78,193	6,620	32,605	38,968
1978	80,925	6,575	35,692	38,658

százalékban

Iskolaév	Összbevétel	Szövetségi	Állami	Helyi költe- kezés
1942	100,0	1,4	31,5	67,1
1946	100,0	1,4	34,7	63,8
1950	100,0	2,9	39,8	57,3
1954	100,0	4,5	37,4	58,1
1958	100,0	4,0	39,4	56,6
1962	100,0	4,3	38,7	56,9
1966	100,0	7,9	39,1	53,0
1970	100,0	8,0	39,9	52,1
1974	100,0	8,5	41,7	49,8
1978	100,0	8,1	44,1	47,8

(Forrás: Kirst-Garms, 1980.)

Az államok általában hétféle mechanizmuson keresztül tudják a helyi oktatási rendszereket befolyásolni:

- szerkezet: ide értendő a körzetek határainak kialakítása, az iskolatanácsok választásának szervezése;
- bevételi elvek: ki és mennyit adózik az iskolákért;
- források elosztása, támogatáskategóriák kialakítása, finanszírozáskiegyenlítési formák bevezetése;
- szakmai programok;
- személyzeti, kiképzési elvek, gyakorlat;
- iskolai folyamatok tesztelése, értékelése;
- tananyagok fejlesztése, kiválasztása.

(Mitchell-Encarnation, 1984.)

Az államok többségére jellemző tipikus oktatáspolitikai befolyási módokról, illetve az oktatásnak az állami politikában játszott tipikus szerepéről beszélni igen nehéz, mivel ez a befolyás, illetve ez a szerep az egyes államokban igen különböző, és a tárgyalt időszakban ez a különbség csak növekedett. Míg az egy tanulóra eső elköltött pénz 1967-től 1981-ig az utóbbi év reálértékén számítva 1587 dollárról 2436 dollárra emelkedett, addig a legtöbbet, illetve legkevesebbet költő állam költekezése közötti hányados 2,85-ről 3,48-ra növekedett. Míg Kaliforniában az oktatásügyi tanács évente 150 napot ülésezik, addig Wyomingban 35 napot (Elmore, 1984).

Az intézmények és a funkciók mellett az állami oktatáspolitikai arculatát az irányítók pozíciója, a kormányzat érdekei határozzák meg. Egy politikai gazdaságtani elemzés megkülönböztet egymástól redistributív — tehát újraelosztó —, fejlődésorientált — bizonyos fokig kiegyensúlyozó —, és allokációs — tehát az egyes infrastrukturális, szociális és kommunális javak fejlesztése között úgymond szakmai szempontok által vezérelt „értékmentes” politikát (Elmore, 1984.) Ebben az összefüggésben a helyi, körzeti politikák — ahogy azt láttuk — többnyire allokációs jellegűek, míg az aktív szövetségi politika redistributív. Ebben a tekintetben — az egyes sajátosságoktól elvonatkoztatva — a tárgyalt időszak tipikus állami oktatáspolitikája kiegyensúlyozó jellegű volt.

A politikai kiegyensúlyozás feladata függ attól, hogy erős helyi autonómiával rendelkező körzetekkel — ilyenekkel találkoztunk prosperáló területeken — áll-e szemben az állam, vagy olyan szerkezetet irányít, ahol a szövetségi politika hatása nagyobb. Ennek megfelelően lehet „lokalista”, azaz körzeti politikára érzékeny, vagy centralista az állami politika (Kirst, fn). Előbbire példák az új-angliai államok, míg utóbbira a dél-keletiek.

Igen sok tényezőtől, így többek között helyi politikai hagyományoktól, a körzetek számától, nagyságától, pozíciójától, az általános gazdasági, politikai helyzettől, de fő-



leg a kormányzó, illetve a kormányzat politikájától függ, hogy ezen túlmenően az állam oktatáspolitikája agresszív-e avagy mérsékelt-e.

Az oktatási rendszerbe beavatkozó és gyakran beavatkozó, agresszív politikát folytat például Kalifornia és Texas, míg a körzetek által jórészt autonóm módon irányított oktatásba alig-alig szólnak bele — és akkor is csak periferiális kérdésekkel foglalkoznak — olyan államokban, mint New Hampshire vagy Colorado (Kirst-Guthrie, 1986).

Szintén jelentősek a különbségek abban a tekintetben, hogy melyik állam milyen kérdésekbe szól leginkább bele, bár ehhez azért hozzá kell tenni, hogy míg a tartalmi kérdéseknél valóban nagy a szóródás, addig például a szakképzésben vagy a szociális programokhoz kötődő támogatások ügyében jelentős az államok beleszólása. A másik oldalon, például a helyi hatóságokat, a LEA-kat érintő ügyekben mára minimális lett a SEA-k szerepe (Wirt, 1977).

A nyolcvanas évekre — párhuzamosan azzal a folyamattal, hogy az oktatás ügye állami szinten is politikai kérdéssé vált — egyre világosabb lett, hogy az állami politika alig befolyásolható; sem programok, sem fiskális megszorítások nem alkalmasak az államok közötti nivellálásra. Ugyanakkor a szabadon hagyott államok közötti különbségek egyre növekednek. A szövetségi politika meghatározói a nyolcvanas években már hangsúlyozottan nem törekednek arra, hogy az oktatási rendszert az államok közvetítésével próbálja befolyásolni (Kirst, 1984).

## A SZÖVETSÉGI POLITIKA VÁLTOZÁSAI

Ha eltekintünk attól, hogy hogyan változott a szövetségi kormányzat beavatkozásának, vagy általánosabban: oktatáspolitikájának jellege, és pusztán az aktivitás mértékét vesszük figyelembe, akkor azt mondhatjuk, hogy hosszú ciklusokban váltja egymást az oktatási rendszerbe való aktív szerepvállalással kapcsolatos optimizmus, illetve szkepszis. A ciklusok kötődnek ahhoz, hogy a kormányzat általában mekkora szerepet vállal a belső gazdasági, szociális tevékenységekben. Ennek megfelelően igazán jelentős szövetségi aktivizálódás először a nagy depressziót követően, a New Deal idejében volt tapasztalható (Hartle-Holland, 1983). Az ekkor megsza-  
porodó szövetségi programokat 1949-ben a Hoover-bizottság a maihoz igen hasonló politikával – a kategóriánként megállapított programok blokkokba való összevonásával (consolidation) – igyekezett megnyirbálni.

1959-ben a szövetségi kormányzat a hatékonyság zászlaja alatt mozgósította a szputnyik sokkolta nemzetet. A nemzetvédelmi törvényre alapozott programok azonban még nem jelentették a szövetségi aktivitás kiteljesedését, hiszen azok olyan módon lettek szakmai, tantárgyi programokra lebontva, hogy végrehajtásuk és ellenőrzésük jórészt körzeti hatáskörben maradt (Thomas, 1983). Jelentős szövetségi politikáról Johnson elnökségének kezdetétől, a „Nagy Társadalom” és a „Háború a Szegénység Ellen” mozgalmak megindításától lehet beszélni. Bár a korszak politikai értelemben egybemosódik a Nemzetvédelmi Törvényt követő periódussal, hiszen a demokrata kurzus folytatódott, az oktatáspolitikai szempontjából mégis meghatározó változást jelentett, hogy a hatékonyság politikája a szociális egyenlőségért folyó harc-  
cal társult.

Johnson periódusa alatt új oktatáspolitikai korszak bontakozott ki, minthogy ő volt az az elnök, akinek politikájában a második világháborút követően a legfontosabb szerepet játszotta az oktatás. Az aktivitás első fontosabb állomásait 1963-ban a Felsőoktatási Lehetőségek Törvénye és a Szakképzési Törvény jelentették. Arról azonban, hogy a szövetségi politika és az oktatás ügye valóban összekapcsolódott, inkább az alap- és középfokú oktatás 1965-ös törvénye kapcsán lehet beszélni (Thomas, 1983). A törvényt részben az egyházakkal való megegyezés, részben pedig a „Háború a Szegénység Ellen” c. program kibontakozása alapozta meg. Azonban nemcsak az oktatás lett része a „nagypolitikának”, hanem fordítva: a kormány politikai kondíciói is hozzájárultak az oktatási tervek és döntések sikeréhez. Az oktatás fejlesztésével kapcsolatban kifejtett szövetségi aktivitás növelésének lehetősége jelentős mértékben volt köszönhető annak, hogy a demokraták szenátusbeli többsége és a kormányzat az „állampolgári jogokkal” és a „gazdasági lehetőségekkel” foglalkozó törvények kapcsán jelentős politikai sikereket ért el (Newitt, 1978).

A törvény jól tükrözi a politikával való összefonódást. Első része a szegénység-politikához, második pedig az egyházakkal való megegyezéshez kapcsolódik. Pusztán a harmadik és a negyedik rész érinti a szakmai innováció problematikáját és az ötödik a szakmai tevékenységgel szükségszerűen együttjáró adminisztrációs kérdéseket, ezen belül az állami oktatási hivatalok erősítését. Ugyanakkor a törvény olyan szintre emelte a szövetségi kormány részvételét, hogy ez már valóban megosztotta az érintettek táborát, még az oktatásirányítók között is erősen ellenzéki tábor alakult ki a túlzott szerepvállalással szemben. (Thomas, 1983).

Egy évvel később, a korábbi Felsőoktatási Lehetőségek Törvényét kiegészítendő új Felsőoktatási Törvény egyik pontja tanárok (szövetségi szintű) testületét hozta létre annak érdekében, hogy az akkori tanárihiányt központilag mérsékeljék, és hogy erősítsék a tanárok érdekvédelmét. Ezt a rendelkezést a kongresszus 1967-ben módosította, és a „Nagy Társadalom” programjának kezdete óta első ízben foglalt állást centralizáló döntéssel szemben. Eszerint a tanárkérdést állami és helyi szintre utalta (Thomas, 1983).

A republikánus választási győzelem után az új kormányzat a politikán nem is annyira szociális problémák tartalmát illetően, hanem elsősorban a politikai célok megvalósításának formáin módosított. A reform ezzel együtt a közgondolkodás, a nemzeti tudat fontos átalakulásából indult ki. Nemcsak a szövetségi politikai szintjén, de a jóléti szektor irányítói, szakemberei, sőt bizonyos mértékig a választópolgárok szintjén is uralkodóvá vált a szkepszis az egyrészt rugalmatlan, másrészt igen nagy mértékben centralizált, túlbonyolított igazgatási, finanszírozási rendszerrel kapcsolatban (Newitt, 1978). A kormányzat le akart számolni a jóléti csődtömeggel, amelyik – Nixon szavaival élve – „lealacsonyító, lélekölő sértés az emberi méltóság ellen, és csapás a jóléti társadalom gyermekeinek”. A szavakból az is érződik, hogy amire ezzel szemben a politika számít, az a polgárok erkölcsi tudata, egyéni érzékenysége a faji, szegénységi vagy egyéb szociális kérdések iránt (Newitt, 1978). „Ahelyett, hogy az egészségügyben, vagy az oktatásügyben dokumentálnánk fogyatékoságainkat, hogy rendszerünk önmagában nem hatékony, hogy semmi sem működik, nincsen másra szükségünk, csak hogy lássuk: a törvények az öntudatunkra alapoznak, tehát éljünk a törvényekkel”.

Ebben a frazeológiában tehát arra történik kísérlet, hogy a szociális egyenlőség értékeit a szabadság demokratikus eszményével ötvözzék. A Nixon-kormányzat jóléti politikája jól illusztrálja ezeket az elveket. Közvetlen oktatáspolitikai elhatározások helyett olyan döntéseket hoznak, amelyek csak közvetetten érintik az oktatási rendszert. Az 1972-ben törvényerőre emelt General Revenue Sharing (GRS), azaz az Általános Bevételelosztási Elvek decentralizálták a támogatások kiosztásának rendszerét (Burkhead, 1978). A decentralizációból azonban kimaradt a helyi kormányzat szintje, mivel az sajátos módon igen bonyolult szövetségi szintű szabályozórendszer megalkotását igényelte volna. A törvény tehát elsősorban az államok hatósági szere-

pére támaszkodott. Ezzel — bár nem irányult közvetlenül az oktatásügyre — szociálpolitikai kihívások és a jogi intézmények mellé szövetségi támogatást biztosított a SEA-k számára a pénzügyi reformok keresztülvitelére. Az új elvek szerint elosztott támogatások 20-25%-a jutott az oktatásnak.

A Nixon-kormányzat másik fontos döntése volt az oktatási költségvetés tulajdonadózattási alapokról jövedelemadózási alapra való áthelyezése. Ez a rendelkezés csupán elveket tartalmazott, és a gyakorlati megvalósításra a szövetségi kormány nem adott instrukciókat (Burkhead, 1978).

Bár a támogatások alapján az oktatás fejlődését továbbra is expanzív politika garantálta — hiszen a programokra szánt pénzek összege nem csökkent —, a hetvenes évek elejétől mégis új korszakról lehet beszélni. Az oktatás nem volt többé nemzeti ügy, új célok — a költségvetés kiegyensúlyozása, a védelem fejlesztése — váltak fontossá a politikában.

Az aktív szociálpolitika végét, és a jóléti viszonyok válságát az amerikai társadalom, politika és gazdaság krízise tette nyilvánvalóvá. A Vietnam, Watergate, olajválság által sokkolt szövetségi rendszerben a következő elnök, Ford számolt le az addigi illúziókkal, és kijelentette, hogy az energiaprogram kivételével minden egyes új szövetségi programjavaslattal szemben vétót fog emelni. Az elnök szerint az igények, támogatások ellenőrizhetetlenné, a hivatalok korrupttá váltak, miközben nem enyhültek a feszültségek, és a fejlesztések sem hoztak eredményt (Newitt, 1978).

Ez a kormányzati váltás, hasonlóan a hatvanas évek eleji demokrata váltáshoz, egyrészt folyamatos volt, másrészt némi hangsúlyeltolódást is jelentett. Ezúttal azonban az expanziótól és az emelkedett központi céloktól való elvátolódás folytatódott, illetve erősödött.

Korábban szó volt róla, hogy az oktatáspolitikai hosszú távon a főbb értékek szerint ciklikusan újrendeződik. Mivel azonban az oktatásügy szövetségi szinten csak egy szélesebb politikai közeg egyik részét fedi, ezért középtávon már kevésbé érvényesülnek a váltógazdálkodás jegyei. Ford és Carter oktatáspolitikája ezért — bár pártállásuk különbözött — nemigen jelentett külön-külön korszakot. Igaz, hasonlóságuk inkább abban áll, hogy egyikük sem tulajdonított túlzottan nagy, központi jelentőséget az oktatás ügyének, illetve általában a közszolgáltatási kérdéseknek.

Carter idején a demokraták rövid elnökségi periódusa nemigen adott lehetőséget arra, hogy esetleg új értékek mentén rendezzék át az oktatást. Az egyetlen jelentős lépés a szövetségi szintű oktatási minisztérium létrehozása volt, amelynek révén elvben létrejöttek az aktív szövetségi innováció adminisztratív feltételei. Fejlesztésekre azonban nem került sor.

Az oktatás a három legutóbbi elnöki periódus alatt folyamatosan szorult ki a szövetségi politika centrumából. Visszatekintve a hetvenes évekre, a kiszorulás az úgynevezett lassan növekvő, vagy lassuló gazdaság, a „slow growth economy” (SGE)

időszakához kapcsolódik (Burkhead, 1978). Az SGE járulékos jegyei, a restriktív gazdaságpolitika, és a költségvetésen belüli versenyhelyzet növekedése tovább nehezítették az oktatási szféra pozícióit. A kényszerű kiszorulás csak a hetvenes évek legvégére, illetve a nyolcvanas évek elejére vált aktív kivonulássá, ekkor már nem az oktatásügyi kérdések szorultak ki a nagypolitika horizontjából, hanem a nagypolitika felelősei, a kormányzatok, illetve a lobbik hagyták ott az oktatáspolitikai küzdőterét (Clark-Amiot, 1981).

Az új oktatáspolitikai korszak előjelei — szociológiai, gazdasági és demográfiai értelemben egyaránt — már a hetvenes évek közepén látszottak. A társadalomtudósok ilyen jeleknek tekintették az új középosztály, vele együtt egy újfajta meritokratikus értékrend fejlődését (Berger, 1985) — egyébként ennek hatását már Carter politikai megnyilatkozásaiban, a munkacentrikus társadalom képében is tetten lehet érni. Fontos jelenség a nagyvárosok központjainak hanyatlása, ezzel együtt a kertvárosok, a városszéli zöldövezetek benépesülése, az úgynevezett napsütéses övezetekbe, általában dél-nyugati irányba irányuló vándorlás (Bruce-Briggs, 1978).

Az összevont demográfiai előrejelzések nemzeti szinten nem sokat árulnak el a népesedés alakulásának oktatásügyi hatásáról. A megfelelő korú (15–24 éves) népesség az 1977-es 19%-ról 1985-re 17, 1990-re várhatóan 14%-ra csökken (Kirst-Garms, 1980). Ez azonban még nem jelez egyértelmű oktatásügyi változásokat. Először is azért nem, mert ugyanezen idő alatt megnövekszik az adófizetők száma, és ez változatlan bevételek esetén kevesebb egy tanulóra jutó kiadást, illetve kevesebb egy adófizetőre jutó költséget jelenthet. Másrészt a politika jelentősen túllicitálhatja a népességszám alakulásának lehetséges következményeit, ezt példázzák a hetvenes évek, amikor az oktatás költségvetése a beiskolázás csökkenése ellenére (reálértékben) 23 milliárd dollárral növekedett. Az összesített demográfiai adatok pusztán olyan értelemben jeleznek várható politikai trendet, hogy az öregedéssel az alacsonyabb iskolai végzettségű korosztályok aránya növekszik, ez pedig önmagában az oktatással kapcsolatos várakozások szintjének csökkenését hozhatja magával.

Ha az összesített adatokon belül figyelembe vesszük a népességszerkezetet, akkor olyan jelekre bukkanunk, amelyek az oktatás gyengülő pozíciójára utalnak.

Azon túl, hogy a választók viselkedése a helyi támogatással kapcsolatban egyre lemondóbb, az is látszik, hogy csökken a hatékonyan érdekeltek száma, azaz azoké, akik az oktatás progresszív hatásával kapcsolatos érdekeiket a választásokon hatékonyan tudják képviselni. Növekszik azok száma, akik nemigen képesek erre a fajta érdekképviselőre. Ide tartoznak a bevándorlók, faji kisebbségek, alacsony jövedelműek.

Ugyanennek az összefüggésnek adózási szempontja az, hogy a tulajdonadóztatás által leginkább érintett ingatlantulajdonosok között nagyobb számban fordulnak elő idősebbek, akik viszont kevésbé érdekeltek az oktatás fejlesztésében. Szövetségi szinten az alternatív közszolgáltatási formákban inkább érdekelt rétegekhez képest rom-



lik az oktatás pozíciója. Így az idők arányának növekedése az idősgondozás, az egészségügy, a nők munkába állása, a gyermekgondozás, az iskola előtti nevelési formák szövetségi politikában betöltött pozícióit erősíti. Hasonló helyzetet teremt az erősödő szakképzési lobb, amelyik növekvő szövetségi támogatást harcolt ki az iskolarendszeren kívüli szakképzésnek (Kirst, Garms, 1980). Carter elnök egyenesen a középiskoláknak szánt támogatásból csípett le a szakképzés fejlesztésére.

A gazdasági jellegű hatások között csak egy a lassuló (bizonyos időszakokban visszaeső) gazdaság közszolgáltatásokat negatívan érintő hatása. Külön kell választani az egyes gazdasági nehézségek járulékos jegyeit. Így például az energiaárak növekedése, a hiányjelenségek egyrészt közvetlenül hatnak az iskolai költségekre, másrészt közvetetten is növelhetik a gondokat azáltal, hogy az új helyzetben megváltoznak a szülői magatartások.

A másik gazdasági jellegű hatás az, hogy megnövekedett a közvélemény bizalma egy restriktív szövetségi költségvetési politika iránt, amely párosulva a liberális piacelvű gazdálkodási szabályozórendszerrel, két oldalról is hátrányosan érinti a közoktatás rendszerét (Bruce-Briggs, 1978). Egyrészt megnehezíti az állami iskolák gazdálkodási helyzetét. Jó példa erre, hogy a tanárképzésben részt vevők aránya csökken, hiszen az iskolafejlesztések elmaradása a tanárkeresletet is csökkenti. A tanárok bére azonban a szolgálati évekkkel növekszik, és mivel kevés az újonnan belépő, alacsony kezdőfizetésű tanár, a költségek növekednek. A gazdaságpolitika változása megváltoztatja az iskolai, és az oktatással kapcsolatos célokat, értékeket. Végül megnöveli a magánoktatás felfutásának esélyeit, és az iskolák helyi irányítói, a LEA-k kénytelenek szembenézni az állami iskolák bezárásának gazdasági következményeivel. Politikai értelemben rövid távon a fentiekkel párhuzamosan és a polgári-jogi mozgalmak lassú elhalásával egyidőben a hetvenes évek végétől tanúi lehetünk egy újkonzervatív közvélemény, közéleti értékrendszer megerősödésének (Newitt, 1978). Ez a korábbi, kissé kaotikus politikai irányítás helyett hangsúlyozottan követeli a jog és a rend érvényesülését — ennek külpolitikai megfelelője a védelem iránti növekvő igény —, a kultúrában, művelődésben, oktatásban a tartalmi szabványok érvényesítését.

Végül a szociológiai, demográfiai és gazdasági hatásokon túl megemlítem, hogy negatívan hat a közoktatással kapcsolatos bizalomhiány növekedése és az iskolák szakmai válsága. Ugyanakkor olyan, az iskolaügytől látszólag független események is rontják a közoktatás pozícióit, mint a tömegkommunikáció robbanásszerű fejlődése, amely a tanulás, a szocializáció új formáinak kialakítására ad lehetőséget (ilyen például a távoktatás fejlesztése) (Kirst-Garms, 1980).

Az előzmények alapján tehát szinte pontosan azonosítani lehet a nyolcvanas évek oktatáspolitikáját meghatározó körülményeket.

Alapvető jelentőségűnek tekinthető a közvélemény csalódottsága az iskola és az oktatás szerepét illetően. Ebből következően a közhangulathoz jól illeszkedhetett a

republikánus szövetségi kormány hangsúlycsökkentő, kivonuló, illetőleg restriktív politikája, ezen belül is elsősorban a támogatási programok összevonása, csökkentése.

A liberális törekvések nem újak az amerikai oktatáspolitikában. A programok összevonására már 1949-ben is kísérletet tettek, sőt Nixon Általános Jövedelemelosztási Rendszere is igen hasonló célokat tűzött ki. Arra is akadt már példa, hogy a szakma, illetőleg az oktatásügy szociális funkcióinak védelmezői politikailag meggyengültek. A nyolcvanas években tehát mindez önmagában még nem jelentett sokkal többet, mint egy hosszú távú politika első lépését. Lényegében arról van szó, hogy a kormányzat először is megtisztította a politikai arénát egy új preferencia-sorrend érvényesítése érdekében. Így a leggyengébb érdekcsoportokat kizárta, az erősebbeket meggyengítette, és új értékeket, új nyelvezetet honosított meg azokhoz a későbbi vitákhoz, amelyek ma még elnapolt kérdésekről, illetve az arénában megürült helyek betöltéséről szólhatnak.

Ebben a politikában azonban nem szabad szem elől téveszteni, hogy olyan események, mint a költségek lefaragása, csak egy szinte filozófiai irányzat lépései. A kormányzat ugyanakkor már a hatalomra kerülés után jelezte, hogy kialakulóban vannak az új, aktív politika körvonalai. A politika lényegét az elemzők új liberalizmusnak nevezték el (Clark-Amiot, 1981). Míg ugyanis a régi megelégedett az általános restriktívval, a kormányzat egyszerűsítésével, addig az új már — és éppen — szövetségi szinten képviselte a helyi viszonyokat, az egyén szabadságát erősítő, a versenyszellemet éltető elveket (Knapp és munkatársai, 1983, Broudy, 1983).

A legfontosabb elv az oktatási kiválóság elve, amely cselekvési programokban általában a „vissza az alapokhoz” jelszavát tűzi zászlajára (Armbruster, 1978). Ebből az elvből szorosan következik a magánoktatás előtérbe helyezése, amely erősítheti a versenyszellemet, fokozhatja a szülői választási lehetőségeket. Harmadikként említhető az a változás, amely az oktatás fő hangsúlyát a közszolgáltatási funkcióról áthelyezi a produktivitásra. A pedagógiai értékekben pedig a szekularizált humanista elveket a konzervatív erkölcsi, etikai értékek válthatják fel (Clark-Amiot, 1983).

Összességében elmondható, hogy a sajátos amerikai politikai kultúra és hasonlóan különleges tradíciókkal rendelkező oktatáspolitikája önmagához képest a nyolcvanas évek második felére sem változott jelentős mértékben. Ugy tűnik, hogy a közvélemény, illetve közfigyelem által irányított politikai változásokban szövetségi szinten némileg csökkenhet az oktatásügy súlya. A csökkenés olyan ütemben valósulhat meg, amilyen mértékben egy reform közkielcségei visszariasztták az amerikai kisvárosi középosztálybeli polgárt az iskolával való foglalkozástól. Ehhez hozzá kell tenni azonban, hogy a fenti változásból következően állami szinten növekszik az oktatáspolitikája súlya, mégpedig főleg azokban az államokban, ahol a nagyvárosok szociálisan hátrányosabb helyzetű rétegeinek iskoláztatási gondjai súlyosbodnak.



A nyolcvanas évek konzervatív közhangulata kedvez az európai értelemben liberális nézeteknek, amelyek elsősorban az egyén választásának szabadságát, illetve az elit kiválóságát védelmezik. Mindez azonban olyan oktatáspolitikai közegben „érvényes”, ahol a költségvetési megszorítások a hatékonyságot hirdetőket, a növekvő szociális gondok az egyenlőségért síkra szállókat erősítik. Az egyensúlynak tehát némi eltolódások után is érvényesülnie kell.

Ezt az egyensúlyt minden valószínűség szerint megteremti a finanszírozásnak, az irányításnak és a jogrendszernek az amerikai tradíciója, amelyben ez utóbbi igyekszik biztosítani, hogy az állam polgárainak az iskola szolgáltatásaiból való részese-dése ne legyen súlyosan egyenlőtlen, míg a finanszírozás rendszere az adózáson és az alapítványok rendszerén keresztül igyekszik biztosítani, hogy az így működtetett iskolarendszer ne távolodjon el a gazdaság és a kultúra igényeitől.

Ebben a helyzetben sajátos módon növekszik az oktatást irányító állami szintű bürokrácia szerepe. A szerepnövekedést azonban a tapasztalatok szerint a közvélemény csak addig támogatja, amíg nem sérül súlyosan az egyéni választás lehetősége, az iskolák önállósága, megmarad a körzetek ellenőrzésének output-szintre való korlátozása, illetve a magániskolák szabadsága.



## IRODALOM

- ARMBRUSTER, F.E. (1978): The Future of the Back-to-Basics Trend. In: Newitt, J. (ed. 1978): Future Trends in Education Policy, Lexington Books. Toronto, Pp. 55–74.
- BERGER, B. (1985): The Fourth R: The Repartition of the School, kézirat.
- BROUDY, H.S. (1983): Federal Intervention in Education: Expectations and Frustrations, Education and Urban Society, Volume 15. Number 3, Pp. 291–308.
- BRUCE-BRIGGS, B. (1978): The Social, Economic and Political Milieu of Education During the Next Decade, In: Newitt, J. (ed. 1978): Future Trends in Education Policy, Lexington Books D.C. Heath and Company Lexington, Massachusetts, Toronto, Pp. 1–22.
- BURKHEAD, J. (1978): The State of the Economy: Resources and Costs for educational Services, In: Mosher, E.K.–Wagner, J.L. Jr. (ed. 1978): The Changing Politics of Education, Prospects for the 1980s. Phi Delta Kappa Publication, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, CA. Pp. 69–88.
- CLARK, D.L.–AMIOT, M.A. (1983): The Disassembly of the Federal Educational Role, Education and Urban Society, Volume 15, Number 3, Pp. 367–387. Lásd még ugyanők, ugyanitt: End Note, Pp. 397–398.
- COONS, J.E.–SUGARMAN, S.D. (1978): Education by Choice, University of California Press, Berkeley., lásd ugyanők (1979): Initiative for Family Choice in Education.
- COONS, J.E. (1980): Can Education Be Equal and Excellent, In: Guthrie, J.W. (ed. 1980): School Finance Policies and Practices, The 1980s: A Decade of Conflicts, Ballinger Publishing Co., Cambridge, MA. Pp. 131–142.
- DENTLER, R.A. (1984): Ambiguities in State-Local Relations, Education and Urban Society, Volume 16, Number 2. PP. 145–164.
- ECKSTEIN, M.A. (1985): United States System of Education, In: Husén, T.–Postlethwaite, T. (ed. 1985): The International Encyclopaedia of Education, Pergamon Press, Oxford, Pp. 5359–5366.
- ELLIS, J. (1983): Since 1965. the Impact of Federal Funds on Public Education, Education, and Urban Society, Volume 15, Number 3. Pp. 351–366.

- ELMORE, R.F. (1984): The Political Economy of State Influence, Education and Urban Society, Volume 16, Number 2. Pp. 125–144.
- ERICKSON, D.A. (1986): Choice and Private Schools: Dynamics of Supply and Demand, In: Levy, D.C. (ed. 1986): Private Education, Studies in Choice and Public Policy, Oxford University Press, New York, Pp. 82–109.
- GREEN, T.F. (1980): Predicting the Behavior of Educational System, Syracuse University Press, Syracuse, N.Y.
- GROSS, B.—GROSS, R. (ed. 1986): The Great School Debate, A Touchstone Book, Simon and Schuster, New York.
- GUTHRIE, J.W.—BODENHAUSEN (1984): The United States of America, In: Hough, J.R. (ed. 1984): Educational Policy an International Survey, Crom Helm, London. Pp. 215–236.
- HARTLE, T.W.—HOLLAND, R.P. (1983): The Changing Context of Federal Education Aid, Education and Urban Society, Volume 15, Number 4. Pp. 408–432.
- HUNT, F.J. (1983): Education and the Constrained Economy: from the Melting Pot to the Excluder, Comparative Education, Volume 19, Number 1. Pp. 5–19.
- KAIZMAN, M.T. (1978): Demographic changes and School Finance and Organization: Their Interrelationships, In: Newitt, J. (ed. 1978): i.m. 91–108.
- KIRST, M.W. (f.n.): The State Role in Regulating Local Schools, Különlenyomat forrásmegjelölés nélkül, p.12.
- KIRST, M.W.—GARMS, W.I. (1980): The Demographic, Fiscal, and Political Environment of Public School Finance in the 1980s, Institute for Research on Educational Finance and Governance, School of Education Stanford University Policy Paper No. 80-cl, Stanford, p.38.
- KIRST, M.W. (1984): State Policy in an Era of Transition, Education and Urban Society, Volume 16, Number 2. Pp. 225–238.
- KIRST, M.W.—GUTHRIE, J.W. (1986): Editors Introduction (Evaluating State Educational Reforms), Education and Urban Society, Volume 18, Number 3. Pp. 259–270.
- KNAPP, M.S.—STEARNS, M.S.—TURNBULL, B.J.—DAVID, J.L.—PETERSON, S.M. (1983): Cumulative Effects at the Local Level, Education and Urban Society, Volume 15, Number 4. Pp. 479–489.
- LERNER, B. (1985): Our Black-Roled School Board, A Report Card, kézirat.

- LEVIN, H.M. (1984): About Time for Educational Reform, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6. Pp. 151–163.
- LEVY, D.C. (ed. 1986): *Private Education, Studies in Choice and Public Policy*, Oxford University Press, New York.
- MITCHELL, D.—ENCARNATION, D. (1984): Alternative State Policy Mechanism for Influencing School Performance, *Education Researcher* (May.) Pp. 4–11.
- MONK, D.H. (1981): Toward a Multilevel Perspective on the Allocation of Educational Resources, *Review of Educational Research* Volume 51, Number 2. Pp. 215–236.
- MOORE, M.T.—GOERTZ, M.E.—HARTLE, T.W. (1983): Interaction of Federal And State Programs, *Education and Urban Society*, Volume 15. Number 4. Pp. 452–478.
- NEWITT, J. (1978): Trends in National Social Policy: Education as a Dependent Variable, In: Newitt, J. (ed. 1978): i.m. Pp. 23–40.
- ODDEN, A. (1982): School Finance Reform: Redistributive Education Policy at the State Level, In: Sherman (ed. 1982): *New Dimensions of the Federal-State Partnership in Education*, Institute for Educational Leadership, Washington, D.C.
- THOMAS, N.C. (1978): The Politics of Intergovernmental Fiscal Assistance and controls, In: Mosher, E.K.—WAGONER, J.L.Jr. (ed.1978): i.m. Pp. 89–99.
- THOMAS, N.C. (1983): The Development of Federal Activism in Education: A Contemporary Perspective, *Education and Urban Society*, Volume 15, Number 3. Pp. 271–290.
- TIEDT, S.W. (1966): *The Role of the Federal Goverment in Education*, Oxford University Press, New York, N.Y.
- TIMAR, T.B.—KIRP, D.L: (1986): *Managing Educational Excellence*, Kézirat, San Francisco.
- TUCKER, H.J.—ZEIGLER, L.H. (1980): *Professionals Versus the Public: Attitudes, Communication and Response in School Districts*, Longman, New York.
- TYACK, D.B. (1974): *The One Best System*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- WIRT, F.M. (1977): School Policy Culture and State Centralization, In Scribner, J. (ed. 1977): *Yearbook on the Politics of Education*, University Press of Chicago Press, Chicago, Pp. 164–187.
- YUDOF, M.G. (1978): Procecural Fairness and Substantive Justice: Due Process, Bureucracy, and the Public Schools, In: Newitt, J. (ed. 1978): i.m. Pp. 109-124.



## SZAKOSZTÁLYI HIREK

A Magyar Szociológiai Társaság oktatásszociológiai szakosztálya március 29-én tartotta ezévi második ülését Budapesten, az Oktatókutató Intézetben. A szakosztályi ülésen Csongor Anna és Kravjánszki Róbert számolt be cigánykutatásairól „Cigánygyerekek a magyar iskolákban” címmel. A szakosztályi ülésen részt vettek és a vitában főlshóaltak a magyarországi Cigányújság szerkesztői is.

A szakosztály tagjai kialakították a szakosztály éves programjának kereteit. Eszerint további szakmai vitákat szerveznek az iskolai vezetóválasztással, az oktatásfinanszírozással, az állami iskolamonopóliummal és a magyarországi egyházi iskolákkal összefüggő kutatások első eredményei alapján. Fölmerült annak az igénye is, hogy a hazai oktatásszociológia kezdeteiről és eddig megtett útjáról szervezzünk vitát vagy beszélgetéssorozatot. Többen szorgalmazták, hogy egy-egy jövőbeni szakosztálygyűlést szenteljünk olyan időszerű oktatáspolitikai és kulturális kérdéseknek, amelyekre a szakmán kívül oktatáspolitikust és igazgatási szakembert is meghívunk.



Belépés a Nemzetközi Szociológiai Társaság oktatásszociológiai kutatási bizottságába. (Research Committee Sociology of Education of the International Sociological Association) Az oktatásszociológiai kutatási bizottság 1987. novemberi tájékoztatója szerint a csatlakozás egészen egyszerű. Nem kell egyéb hozzá, mint egy angol nyelvű levél, amelyben valaki a belépését és együttműködési szándékát jelzi. Legjobb, ha ezt a levelet a kutatási bizottság jelenlegi titkárának címezzük: Mr. Jaap Dronkers, Department of Sociology, Tilburg University, P.O. Box 90153, 5000 LE TILBURG, Netherlands (Hollandia): De ha a csatlakozási szándékot valaki levélben a kutatási bizottság jelenlegi magyar vezetőségi tagjának, Kozma Tamásnak bejelenti, az is elegendő (Oktatókutató Intézet, Pf. 427. Budapest, 1395). Bár a tagsági díj évi 5 USA \$ az 1986-os delhi szociológiai világkongresszuson az oktatásszociológiai kutatási bizottság úgy határozott, hogy akinek nem konvertibilis a valutája, az — átmenetileg — fizetés nélkül is tag lehet. Érdemes is belépni, hiszen nemzetközi kapcsolatokat és első kézből nyert kutatási információkat jelent.





A Magyar Szociológiai Társaság és a TIT országos elnöksége április 5-6-án vándorgyűlést rendezett Kecskeméten, az Erdei Ferenc Művelődési Központban. A vándorgyűlés témája „Társadalmi változás és szociológia” volt. Az első napi előadások aköré a paradigma-váltás köré csoportosultak, amely a szociológiában ma mindenütt végbe megy, és amelynek eredményeképpen a társadalom struktúráldódásának problémája helyett a társadalom mozgása, változása válik a szociológia központi kérdésévé. Ennek megfelelően a szociológiai kutatásokat egyre inkább a történelmi szemlélet és kutatási módszerek kezdik befolyásolni, miközben a figyelem fokozatosan elfordul a matematikai szociológia kétségtelen eredményeitől. Ez a kép rajzolódott ki Kulcsár Kálmán, B.A. Grusin (Szovjetunió), G. Lenski (Egyesült Államok) és S. Novak (Lengyelország) előadásaiból. A második nap témája a szociológia hozzájárulása volt a magyar társadalom és gazdaság megismeréséhez (Huszár István, Kolosi Tamás és Pataki Ferenc előadásai). Az előadásokat követő panelvitákban sokan szóltak föl; jóllehet az oktatás problematikájának kevesebb figyelmet szenteltek.



Barbara Heyns, az 1972-es nagysikerű amerikai *Inequality* című kötet társszerzője az oktatáspolitikai változásokat tanulmányozva vitát folytatott az Oktatókutató Intézetben. Rajta kívül is többen válaszoltak igenlően az oktatásszociológiai szakosztály vezetőségének arra a kérdésére, hogy nem látogatnának-e el Magyarországra (Steven Brint, Yale University, Charles Lemert, Wesleyan University, Michael Apple, University of Wisconsin, USA). Közülük Michael Apple augusztusi magyarországi tartózkodása során tart várhatólag előadást soron következő szakosztályi rendezvényünkön.



Amerikai oktatáspolitikai kutatók egy csoportja az Oktatókutató Intézet és az Országos Pedagógiai Intézet együttes meghívására amerikai-magyar politikakutatói szemináriumon vesz részt május végén Esztergomban. A szeminárium témája: „Iskolapolitika és oktatási változások”. A szeminárium célja egy olyan tanulmánykötet egyes fejezeteinek megvitatása, amely kísérletet tesz a magyar–amerikai oktatáspolitikai összehasonlításra.



Az ISA Research Committee Sociology of Education következő konferenciáját idén augusztusban rendezi meg a spanyolországi Salamancában. A konferencia 1988. augusztus 22-25. közt lesz, és többek közt előkészíti egy kelet-európai konferencia tervét. A kelet-európai regionális oktatásszociológiai konferenciát várhatóan Budapesten tartanánk, időpontja pedig 1989 júniusa lenne.

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET  
„Iskolamester”

Pf. 427. Bp., 1395