

MARGARET S. ARCHER

AZ

OKTATÁSI RENDSZEREK

EXPANZIÓJA

4

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**
- 4 Margaret S. Archer: Az oktatási rendszerek expanziója**

**ISKOLA
MESTER**

ISKOLAMESTER 4
Oktatásszociológiai sorozat

MARGARET S. ARCHER
AZ OKTATÁSI RENDSZEREK EXPANZIÓJA

Oktatóskutató Intézet
Budapest, 1988

ISKOLAMESTER

A Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztályának sorozata

Sorozatszerkesztő: Kozma Tamás

A kötet szerkesztette: Bajomi Iván

ISBN 963 404 123 X

ISSN 0238-4892

KÉZIRAT GYANÁNT!

Felelős kiadó: az Oktatáskutató Intézet igazgatója

Terjedelem: 4,7 ív

Borító: Pajor Gyula

Készült: az Oktatáskutató Intézet sokszorosító üzemében

Felelős vezető: Szabó Gyuláné

Engedélyszám: 57800 /1988

Munkaszám: 96 /1988

Példányszám: 300

TARTALOM

Halász Gábor: A fordító jegyzete	5
Margaret S. Archer: Az oktatási rendszerek expanziójának elmélete	7
Első szakasz: A nekilendülés	7
Második szakasz: A növekedés	23
Harmadik szakasz: Az infláció	41
Jegyzetek	53
Szaksztályi hírek	

A fordító jegyzete

Margaret S. Archer nem kell bemutatni a hazai olvasóknak. A hetvenes évek közepén megjelent „Az oktatási rendszerek társadalmi eredete” című munkájának néhány részlete magyarul is olvasható az Oktatáskutató Intézet 1983-ban kiadott, „Oktatás és politika” című szöveggyűjteményében. Ugyanezt a kiadványt 1987-ben az MM Vezetőképző Intézete is közreadta.

Archer olyan általános elmélet megalkotására törekszik, amely a modern oktatási rendszerek kialakulásának és változásainak a törvényszerűségeit ragadja meg. Az IskolaMester jelen számában olvasható tanulmányában korábbi gondolatait új elemekkel egészítette ki: a makroszintű összefüggések mellett bemutatja azokat a mikroszintű folyamatokat is, melyek az egyéneknek az iskoláztatással kapcsolatos döntéseit befolyásolják. Elméletének fontos része egy olyan fejlődésmodell, amely szerint a modern oktatási rendszerek az expanzió időszakának a lezárulásával egy új fejlődési periódusba, az infláció szakaszába jutottak. E fejlődésmodell jól tükrözi azt a paradigma-váltást, amely a nyugat-európai oktatáspolitikai gondolkodásban a hetvenes évek közepén kezdődött el, s amely nemcsak az elméletre, hanem a kormányok gyakorlati politikájára is jelentős hatást gyakorolt.

Az a tanulmány, melyet az olvasó a kezében tart, 1982-ben jelent meg az alábbi meglehetősen terjedelmes címet viselő kötet bevezetőjeként: „Az oktatási expanzió szociológiája – nekilendülés, növekedés és infláció az oktatási rendszerekben”. E kötet szerzőinek többsége, Archerhez hasonlóan, általános elmélet megalkotásán fáradozik, de összeköti őket az említett fejlődésmodell elfogadása is.

Reméljük, hogy ennek az újabb Archer-tanulmánynak a közreadása is hozzájárul az oktatási rendszerekről való hazai gondolkodás fejlődéséhez.

M.S. Archer: Theorizing about the Expansion of Educational Systems. In: M.S. Archer ed.: The Sociology of Educational Expansion. London: SAGE 1982, 8–64. Ez a magyar nyelvű fordítás a Művelődési Minisztérium Vezetőképző és Továbbképző Intézetének megbízásából készült.

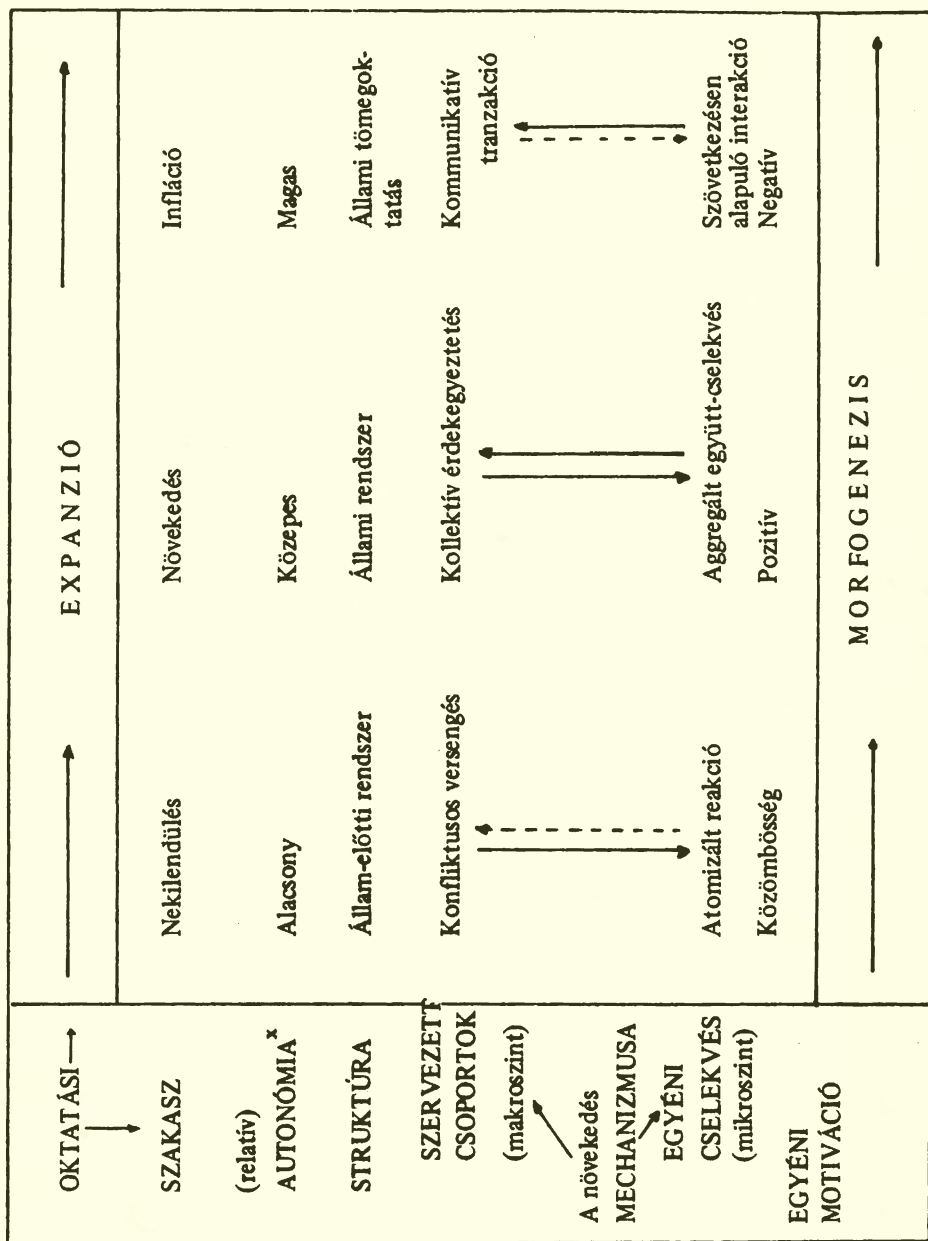
AZ OKTATÁSI RENDSZEREK EXPANZIÓJÁNAK ELMÉLETE

ELSŐ SZAKASZ: A NEKILENDÜLÉS

Bevezetés

Az oktatás fejlődésének a nekilendülése két dolgot feltételez: az iskolák számának a növekedését és az iskolába járók számának a megugrását. Az iskolák számának a növekedését elsősorban a szervezett társadalmi csoportok tevékenysége idézi elő, de – mivel az expansiót az egyének cselekvése is serkenti – meg kell vizsgálnunk mind a két oldalt. A következőkben azt próbálom igazolni, hogy a nekilendülés időszakában sajátos kapcsolat van a kétféle, tehát a szervezett és az egyéni cselekvés között, vagyis aránybeli eltérés van a tágabb, makroszintű és a szűkebb, mikroszintű hatások között. Röviden, a kínálatot meghatározó tényezők fontosabbak, mint azok, melyek a nekilendülést egyébként szintén erősítő keresletet határozzák meg, főképpen azért, mert az előbbieket egyik legfőbb hatása éppen az, hogy befolyásolják a népesség iskoláztatási lehetőségeit és az iskoláztatáshoz való viszonyát. Ez azt jelenti, hogy ebben az időszakban az oktatási expansió legfőbb tolóerejét a szervezett érdekcsoportok közötti konfliktusok alkották. Ugyanakkor, e makroszintű történések nemcsak a „kontextust” határozzák meg (vagyis azt, hogy mi van és mi számít oktatásnak), hanem a mikroszintű „környezetet” is, mégpedig azért, hogy az egyéneket bevonják az oktatás színterére és aláássák az oktatással szembeni közömbösségüket. A „kontextus” és a „környezet”, illetve a makro- és mikroszint között dinamikus kölcsönhatás van, vagyis ha az egyik szinten valami történik, akkor az a másik szinten is kényszerítő vagy könnyítő hatást gyakorol. A nekilendülés időszakában azonban mindenképpen a szervezett csoportok tevékenysége az, ami előre viszi a dolgokat.

Van azonban ebben az időszakban a szervezett csoportok tevékenységének egy sajátossága, nevezetesen az, hogy ez konfliktusos versengést jelent az oktatás feletti ellenőrzés megszerzéséért. Az állami oktatási rendszerek kialakulása^{1/} előtt az iskolák a privát szférába tartoztak: azok, akik az ellenőrzést gyakorolták felettük egyrészt azért tehették ezt, mert az iskolák eleget tettek tárgyi és tudásbeli elvárásaiknak, másrészt azért, mert – lévén mindkettő igen költségigényes – nem sok társadalmi csoport mutatott érdeklődést az iskolázás iránt. Minden fejlődésnek alapfeltétele, hogy legyenek olyan társadalmi csoportok, melyek úgy látják, érdemes az oktatásba



1. ábra: Az oktatási rendszerek expansziójának szakaszai

(^xAutonómián operacionális autonómiát kell érteni, pl. az intézményi önmeghatározás képességét, és nem funkcionális autonómiát. A további részleteket lásd „Az oktatási rendszerek társadalmi eredete – Social Origins of Educational Systems – c. könyvem 61–64, illetve 86–89. oldalán.)

invesztálniuk. Amint Prost írja: „Az első időszakban az iskoláztatás legfőbb motorja új iskolák alapítása volt.”^{2/} A középkori Európában az egyház hosszú időn keresztül gyakorolta az uralmát anélkül, hogy ez számottevő növekedést eredményezett volna. A nekilendülés kiinduló feltétele az volt, hogy legalább két csoport között versengés kezdődjék. Ez először a reformációt követően alakult ki a protestánsok és katolikusok között, akik mindketten vallási tanaik erősítését várták az iskolák számának a gyarapításától.^{3/}

A fent említett két szempont mindegyike pontosabb megvilágítást igényel. Nem nehéz kimutatni, hogy a megkérdőjelezetlen uralom együttjár az iskolával való alacsony ellátottsági szinttel, tehát azzal, hogy az oktatás a népesség nagy hányadának nem érinti az életét. Annak, hogy az iskolával való ellátottság alacsony mértékű volt, s hogy az iskoláztatás csak szűk csoportigényeket és nem szélesebb társadalmi igényeket szolgált, éppen az volt az oka, hogy csak egy olyan elit investált az oktatásba, amely ettől saját igényeinek a kielégítését várta. Így például Brougham adatai szerint 1803-ban Angliában csak minden huszonegyedik, Franciaországban pedig minden huszonnyolcadik ember részesült elemi oktatásban, ami jól jelzi, hogy milyen alacsony volt az iskoláztatás szintje a XIX. század elején. Ezek az adatok^{4/} nem túl híresek a megbízhatóságukról, de – egyéb statisztikákkal együtt – az mindenképpen kitűnik belőlük, hogy a megkérdőjelezetlen uralom időszakának a végén mindkét ország hasonlóan rosszul állt. Más szóval a nemzet vallási nevelése iránti felekezeti elkötelezettségén túl is a versengés lökőerejére szükség volt ahhoz, hogy az oktatási expanzió nekilendüljön.^{5/}

Kérdés, hogy a szervezett társadalmi csoportok cselekvése miért a konfliktusos versengés, és miért nem az egyezkedés vagy a kölcsönös engedmények formáját öltötte. Máshol megpróbáltam hosszabban kifejteni ennek az okait.^{6/} A leglényegesebb ok az, hogy az iskolák magántulajdona miatt a domináns fél soha nem változtatott komolyabb mértékben a tanításnak azon a módján, amelyet a saját igényeinek megfelelően alakított ki. Másfelől azoknak, akiket a meglévő feltételek nem elégítettek ki, s akik úgy látták, az iskolák felett rendelkező csoport nem hajlandó velük tárgyalásokba bocsátkozni, nem volt más választásuk, mint az, hogy a domináns csoportnak kárt okozzanak vagy megpróbálják tönkretenni e csoportot az iskoláztatási hegemónia átalakítása reményében.

Az oktatás másfajta inputját, folyamatait és outputját kereső egyéb szervezett csoportoknak az oktatásügyi versengésbe való belépése így szorosan kötődik a nekilendülés kezdetéhez. E csoportok a versengés kétféle stratégiáját alkalmazhatják: egyfelől a helyettesítést (substitution), ami abból áll, hogy új iskolák építésével illetve ezek számára új tanítói kar toborzásával, képzésével és megfizetésével az oktatás piacán számolják fel a meglévő monopóliumot; másfelől a visszaszorítást (restriction), ami

azt jelenti, hogy a jogi gépezet segítségével fosztják meg iskoláitól az iskolák felett rendelkező csoportot, vagyis kisajátítják az épületeit, elkobozzák a pénzügyi alapjait s a tanítástól eltűntik a tanítóit. A helyettesítési stratégia esetén az oktatás feletti ellenőrzést a piaci verseny változtatja meg; a visszaszorítás esetén az ellenőrzés törvényes átruházása a cél.^{7/} A kétféle stratégiával kapcsolatban fontos kiemelni, hogy noha mindkettő az oktatási expanzió nekilendüléséhez vezet, a növekedés egészen másfajta formáit eredményezik. Mindkettőt röviden illusztrálni fogom egy-egy XIX. századi francia, illetve angol példával, melyek közül az első a visszaszorításnak, a második pedig a helyettesítésnek tiszta példája.

A XIX. században Franciaországban abból a tartós konfliktusból nőtt ki az iskolák országos hálózata, amely a formális nevelés monopóliumára egyaránt törekvő egyház és állam között alakult ki. Amint az állam arra tört, hogy az egyházat az oktatásból kiszorítsa és a helyébe lépjen, az egyház egyre keményebben próbált visszavágni, s így mindketten arra törekedtek, hogy maguknak szerezzék meg „az ifjúságot”, s mindenek fölött arra, hogy elkerüljék „két ifjúság” nevelését, ami az egyház számára kudarcot jelentett volna, az állam számára pedig fenyegetést. Az ennek nyomán kibontakozott küzdelem, amely az oktatási expanziót elindította, négy nagyobb szakaszra oszlott:

A/ A napóleoni császárság a tanítás felett teljes állami monopóliumot próbált meg kiépíteni. Az alapfokú oktatás szintjén a források és az igazgatási apparátus hiánya, valamint a helyi erőknek való kiszolgáltatottság (melyek közül az egyház volt a legjelentősebb) kezdetben teljes kudarcot eredményezett.^{8/} A középfokú oktatásra azonban nagyobb csapást mért a visszaszorítás stratégiája az iskolabezárások és tanítási tilalmak miatt. A rendelkezések az iskolákkal való ellátottság szintjének meredek zuhanását eredményezték. Az állami erőfeszítések a nyilvános középiskolák, a *lycée*-k lassú megerősítésére, a bizonyítványkiadás monopolizálására és az engedélyezett magánintézmények szigorú ellenőrzésére összpontosultak.^{9/} A visszaszorított intézmények helyébe így csak lassan léptek újak: a forradalom előestéjén a *college*-okba 72000 tanuló járt, s ezt a szintet csak fél évszázad múlva érték el újra.

B/ A Júliusi Monarchia idején a polgári kormányzat az elemi oktatás területén próbált meg előbbre lépni, minden községet kötelezve arra, hogy iskolákat alapítson, minek következtében ezen a szinten először jelent meg a nyilvános/magán megosztottság. Mivel az egyház tovább folytatta a küzdelmét és az iskola nélküli községek száma csökkent, jelentős növekedés kezdődött. Az állam nagyot ugrott előre: 1847-re ugyanannyi nyilvános iskola volt, mint magánkézben lévő, s a Második Császárság az iskolák gyöngé, ám növekedőben lévő hálózatát örökölte. Ugyanakkor 1850-re a középfokú oktatás növekedési görbéje is túlugrott az Első Császárság idején elért szinten: a visszaszorítás időszakában elkerülhetetlen számbeli csökkenés keltette ürt végül betöltötték az új intézmények.

C/ A növekedés a harmadik szakaszban is folytatódott, de itt is a konfliktusos versengés jelentette a hajtóerőt. A Falloux-törvény (1850), amely minden francia állampolgárt feljogosított arra, hogy iskolát nyisson, olyan győzelem volt az egyház számára, amelyet azonnal aprópénzre váltott. Az alapfokú oktatásban jelentős expanzió indult el, amikor is a női kongregációk kezdtek előnyt húzni abból, hogy az állam elhanyagolta a lányok iskoláztatását, s hamarosan uralkodó helyzetbe kerültek ezen a területen. (Valójában a lányok elemi iskoláztatásának 1840 és 1880 közötti felívelése szinte kizárólag a felekezeti leányiskolák gyors fejlődésének volt köszönhető.) A két nem alapfokú iskoláztatásában egyfelől az állam és az egyház közötti konfliktus volt a fejlődés forrása, másfelől a felekezeti kezdeményezések tették lehetővé, hogy a Harmadik Köztársaság idejére a két nem iskoláztatásának az aránya hasonlóvá vált, amivel jótették a nyilvános szektor kudarcát.

A középfokú oktatás hasonlóképpen kiterjedt. A tanulólétszám 1840 és 1870 közötti megduplázódásának ugyancsak a konfliktus volt a forrása. Az 1850-es Falloux törvénytől kezdve 1865-ig a felekezeti oktatás ugyanolyan arányban nőtt, mint a nyilvános lycée-kben és collége-ekben folyó oktatás; 1865 és 1876 között abszolút számban is előnybe került (a békülékenységet elutasító ultramontán szellem jegyében), amivel szemben a nyilvános szektor stagnálása állt, melyet az itt nyújtott képzés hosszúsága, költségessége és az érettségihez, a *Baccalauréat*-hoz vezető elitista út tradícionális fogott vissza. Az állam minderre azzal válaszolt, hogy rövidebb, specializáltabb kurzusokat hívott életre s a szakoktatás (*Enseignement Spécial*) sikere meghozta a kilábalást a nyilvános szektor stagnálásából, meggyorsítva a középfokú oktatás növekedését a Harmadik Köztársaság előestéjén.

D/ A Harmadik Köztársaság eleinte alulmaradt a versengésben. 1898-ra valójában több gyerek járt a katolikus college-okba, mint az állami lycée-kbe, de minden elmozdulás az iskolák számának az emelkedését jelentette. A középfokú oktatásban a községi középiskoláknak (*collèges communaux*) lycée-kké váló fokozatos átalakítása lassú fejlődést eredményezett. Az alapfokú oktatás szintjén azonban a Harmadik Köztársaságnak sikerült jelentősebb létszámemelkedést elérnie az elemi iskola ingyenessé tételével (amivel megfordították azt a hagyományos formulát, hogy a felekezeti iskolák voltak ingyenesek és a nyilvánosokban kellett tandíjat fizetni), valamint azzal, hogy a legjelentősebb állami kiváltságra, a hivatalos végbizonyítvány osztására jogosította fel az elemi iskolákat. Azt, hogy a hagyományos középfokú oktatás belépett a tartós telítettség állapotába, bőségesen kompenzálta az elemi oktatás felső szakaszának és a szakképző iskoláknak, e két egyformán nyilvános és ingyenes oktatási formának a fejlődése, melyek átvették a korábbi szakoktatás (*Enseignement Spécial*) szerepét, s amelyek az évszázad két utolsó évtizedében szaporodtak meg. Az állam és az egyház 1905-ös szétválasztásával az állam hivatalosan győzelmet aratott abban az értelemben,

hogy a felekezeti iskolázás soha többé nem jelentett kihívást a francia közoktatás egésze, az „Université” számára. Az egyházzal folytatott évszázados küzdelem nélkül azonban az „Université” nem léphetett volna be egyetemes állami közoktatási rendszerként a huszadik századba.

A XIX. századi Angliában ugyancsak az érdekcsoportok közötti konfliktusos versengés idézte elő az iskolázás nekilendülését, de az a tény, hogy a csoportok a helyettesítés stratégiáját alkalmazva piaci versengést folytattak, a növekedés eltérő formáját eredményezte. E növekedés egy fokozatosan emelkedő görbe formáját öltötte, tehát az iskolai ellátottság soha nem csökkent, sőt akkor növekedett a legmeredekebben, amikor a versengés a legerőteljesebb volt. A Franciaországgal való összehasonlítás azért érdekes, mert a XIX. század végén mindkét országban hasonló volt az iskolába járók aránya. Igazolni lehet azt is, hogy az iskoláztatás évszázados fejlődése Angliában gyorsabb volt, mint Franciaországban ^{10/} én azonban csupán azt szeretném bemutatni, hogy a helyettesítő stratégia sajátos fölfelé irányuló növekedési görbével jár, s e görbének inkább a formája, mintsem a meredeksége az érdekes. Ismét egy durva periodizációból indulnék ki, amely jól összefogja az időszakra jellemző mechanizmusok működését.

A/ Az első időszakra olyan iskolák alapítása volt jellemző, melyek az anglikán egyház által nyújtott tanítási formával alternatív formát kínáltak. Angliában a vállalkozók és non-konformisták szövetsége, amiből a Brit és Külföldi Iskolatársaság (British and Foreign Schools Society) nevű szervezet született, 1813-ban megtörte az anglikán hegemoniát, aminek iskoláztatási érdekeit az 1811-ben alapított Anglikán Szegényoktatási Társaság (National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church) képviselte, s ezzel elindult a versengés. Ennek a folyamatát másutt részletesebben bemutatam. ^{11/} Itt csak a mennyiségi konzekvenciákat szeretném hangsúlyozni. Körülbelül egy évtized alatt az elemi iskolázási létszámok megduplázódtak. A társadalmi erőfeszítésekből születő növekedést tovább erősítette az, hogy a két társaság az 1830-as években állami pénzügyi támogatásra tett szert, valamint az, hogy a munkásosztály vezetői maguk is életképes alternatív hálózatot hoztak létre.

B/ 1835-re minden tizenegyedik gyerek iskolába járt: 1859-re a Newcastle Bizottság becslése szerint már minden hetedik gyermeket iskolába írtattak. E növekedés nem az állami pénzeknek volt köszönhető, hiszen az elemi iskoláknak nyújtott kormányzati támogatás az évszázad közepéig nem érte el az elemi oktatásra fordított összegek felét sem. A konfliktusos versengés felerősödését jelzi, hogy 1850 és 1870 között a magánérőből fenntartott iskolákba járók száma az ötszörösére emelkedett. ^{12/} Az egymás helyére törő szervezett társadalmi csoportok versengésének egyik hatása, nevezetesen a kínálatnak a keresletet meghaladó növekedése, ebben az időszakban vált jellemzővé.

zövé: 1851-ben 40%-kal több iskolai férőhely volt, mint ahányan iskolába jártak, 1870-ben pedig 60%-kal több. Az egymással versengő független iskolák kiépülésének e sajátos jellemzője azt is eredményezte, hogy a korábbi piaci terjeszkedés egyre kevésbé kecsegtetett az oktatás feletti ellenőrzés megtartásának vagy elérésének a lehetőségével. Így az 1870-es Oktatási Törvényt megelőzően az anglikán egyház még mindig uralta az alapfokú oktatást, de a többi felekezet már megszerezte a piac egynegyedét.^{13/} Ugyanakkor a középosztály és a non-konformisták szövetsége előretört a különböző uradalmi iskolák és szakképző iskolák területén, komolyan kikezdve az anglikán egyház középiskolai monopóliumát. E független kezdeményezések nyomán a közép fokú beiskolázás elérte ugyanezt a szintet, amely Franciaországra volt jellemző, háromnegyed évszázaddal azután, hogy a francia állam elkötelezte magát a közép fokú oktatás fejlesztése mellett.

C/ Az 1870-es Oktatási Törvény a rések betömését szolgálta: nem számolta fel a társadalmi kezdeményezés rendszerét, hanem egy olyan kettős rendszert hozott létre, amely a helyi adókból fenntartott nyilvános iskolákra (Board Schools) és az állami támogatásban részesített magániskolákra épült. A törvény a szervezett csoportok versengésének egy utolsó lendületét is előidézte, ami a következő évtizedben az állami felügyelők által látogatott iskolákba járók számának a megduplázódását hozta magával.^{14/} Jónéhány felekezeti iskola tönkrement a pénzügyi nyomás súlya alatt,^{15/} viszont azáltal, hogy a helyi adóból fenntartott nyilvános iskolák is bekapcsolódtak a versengésbe – beletanulva ennek szabályaiba – és kiépítették a felső elemi iskolai fozkozatokat, ezek is egyedülálló módon hozzájárultak az expanzióhoz.

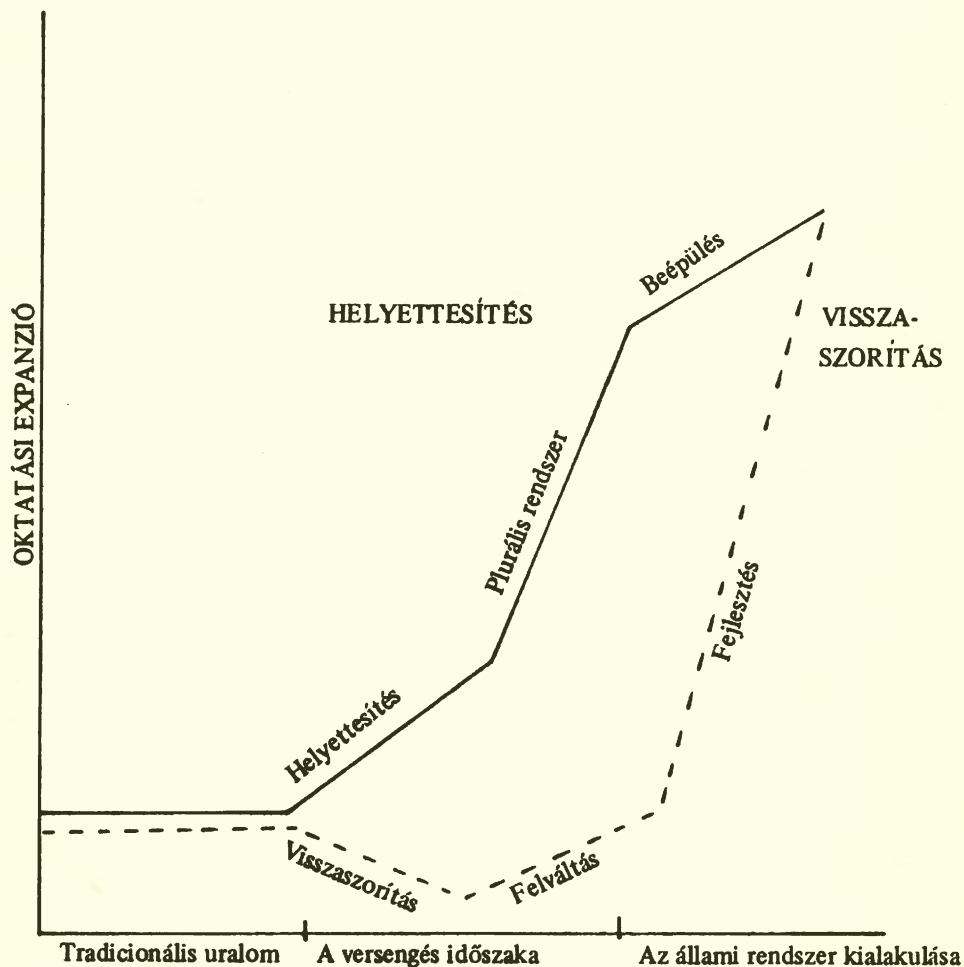
D/ Az 1902-es rendezés, amely az elemi iskolákat egy laza állami rendszerbe építette bele, 6000 helyi adóból fenntartott és 14000 magániskolát érintett. A független szervezetek így egy évszázadon keresztül alkothatták a fejlődés motorját. Az egységes rendszerbe való beépülés nem járt az iskolába járók számának a csökkenésével; a növekedési görbe folyamatosan emelkedik s ez jelenti a legfőbb eltérést az olyan rendszerektől, melyek – mint a francia – a visszaszorítási stratégia nyomán épültek ki.

Néhány következtetés

A két ország történetének e rövid elemzésével a következőket akartam bizonyítani:

a/ az iskoláztatási expanzió nekilendülésének a szervezett társadalmi csoportok versengése volt a motorja;

b/ a növekedés előrevivő ereje inkább a kínálat, mintsem a kereslet vdt (ezt a megállapítást alaposabban is ki fogom fejteni akkor, amikor az egyéni cselekvés tárgyalására fog sor kerülni);



2. ábra: Az oktatási expanzió jellegzetes modelljei azokban az országokban, melyekben az oktatási rendszer helyettesítéses, illetve visszaszorításos fejlődés eredményeként alakult ki.

(Forrás: Az oktatási rendszerek társadalmi eredete, 269.p.)

(Megj.: Az ábrázolás egyszerűsége kedvéért több tényezőtől elvonatkoztattunk. Így pl. attól, hogy a kezdő és végpontok az egyes országoknál nem azonosak, a kétféle stratégia keveredhet, a görbék sokféleképpen megtörhetnek stb.)

c/ a versengés kétféle formája kétféle növekedési modellt eredményezett (amit a 2. ábra szemléltet).

E három megállapítás fontos következményekkel jár az oktatási expanzió általános elméleteire. Mindenekelőtt, ha az ábránk helyesen tükrözi a növekedési modelleket, nem lephet meg minket az, hogy az oktatás növekedése nem mutat lineáris összefüggést az olyan változókkal, mint a nemzeti jövedelem vagy az iparosodás, a modernizáció, az urbanizálódás és a politikai fejlődés jellemzői, hiszen az összefüggést gyengítik azok a hullámzások, melyek a kétféle növekedési modellt eredményező folyamatokkal együtt járnak. Röviden e mechanizmusok és a folyamatok figyelmen kívül hagyása csökkenti az összefüggést kereső megközelítések értékét, beleértve azokat az elméleteket is, melyek pusztán egy-egy statisztikai összefüggés szavakba öntésére vállalkoznak.

Másodsorban, a fenti elemzés komoly jelentőséget tulajdonít a versengés fontos elemét alkotó magánkezdeményezésű iskolaépítésnek. Kétkedéssel kell tehát kezelnünk azokat az elméleteket, melyek az állami beavatkozást tekintik a növekedés kulcstényezőjének. Az ilyen elméletek nem képesek számot vetni a helyettesítési versengés eredményezte növekedéssel, ami megkérdőjelezi egyetemes érvényüket. A fenti elemzés, ezzel szemben, fényt vet a 'privát szektornak' mint az egész növekedés alapvető elemének a jelentőségére. Angliában a magániskolák nyitása indította el a növekedési folyamatot, s az állam csak később vált az expanzió dinamikájának a részesévé, előidézve az oktatási rendszer szerkezeti átalakulását. Franciaországban a magánkezdeményezés által serkentette az expanziót, hogy az államot arra kényszerítette, duplázza meg az erőfeszítéseit, ha nem is a monopólium megszerzése, de a kontroll fenntartása érdekében. Helyesnek tűnik Lévynek az a megállapítása, hogy a magánkézben lévő iskoláztatás fejlődése vagy a nyilvános szektor hiányának (Anglia), vagy a nyilvános források elégtelenségének (Franciaország) tulajdonítható, mint ahogy az az állítása is, hogy a két szektor dinamikus együttjátéka idézi elő a növekedést.^{16/}

Végül, ha a növekedés mögött meghúzódó mechanizmus valóban a társadalmi csoportok versengése, akkor az iskoláztatás nekilendülésének a magyarázatához feltétlenül meg kell határoznunk a versengés kezdetének az időpontját. Az expanziót szorosan az ipari fejlődéshez és modernizációhoz kapcsoló elméletek számára a mechanizmus azonosítása és az időpont meghatározása jelentik a legnagyobb nehézséget. Franciaországban a szervezett társadalmi csoportok versengése nyilvánvaló módon megelőzte az ipari fejlődés kezdetét, Angliában viszont annál később kezdődött, s az angol állami oktatási rendszer kialakulása egy évszázaddal lemaradt a franciához képest. A modernizáció, amit megkülönböztetnek az önmagában vett iparosodástól, jóval rugalmasabb fogalom, melynek hol ilyen, hol olyan értelmet adnak. Eltérő mutatók használata valószínűleg eltérő eredményeket adna a tekintetben, hogy a két ország közül

a vizsgált időszakban éppen melyik áll a modernizálódás magasabb szintjén, de azoknak, aki erre az elméletre támaszkodnak végülis rá kell mutatniuk a társadalmi interakció ama mechanizmusaira, melyek az elméletnek magyarázó erőt adnak. Az ilyen elméletek követői számára a társadalmi csoportok közötti versengés kihívást jelent és magyarázatként szolgálhat.

Világos ugyanakkor, hogy a különböző általános megközelítések bírálata nem jelenti azt, hogy ezek ellentéte, a történeti specifikumok túlhangsúlyozása lenne a helyes. A csoportok közötti versengésnek és a versengés formájának a hangsúlyozása azt szolgálja, hogy megtaláljuk azt a területet, amelyről eljuthatunk az oktatási rendszerek szociológiai elméletéhez.

Az egyéni cselekvés

Mindezidáig a szervezett társadalmi csoportok által nyújtott kínálatról volt szó. Iskolákat nyitni és a gyerekeket az azokba való belépésre készíteni azonban két különböző dolog, tehát a beiskolázás tényleges mértéke attól is függ, hogy az egyes egyének az iskolába való belépés mellett döntenek-e. Más szavakkal, a Craig és Spear szerzőpárosnak^{17/} igaza van, amikor azt állítja, hogy a rendszer növekedését nem lehet megmagyarázni akkor, ha nem végezzük el az iskolakínálat/iskolába való belépés egyenlete mindkét oldalának a vizsgálatát. Itt azt szeretném igazolni, hogy a nekilendülés időszakában az iskolakínálat és az iskolába való belépés közötti kapcsolatnak négy olyan sajátos jellemzője van, melyek különös figyelmet érdemelnek, s amelyek a fejlődés későbbi szakaszaiban radikálisan megváltoznak.

i/ *A nekilendülés időszakában a tágabb „kontextus” fontosabb volt a szűkebb „környezetnél”.* Láttuk, hogy az oktatási expanzió fő mozgatóereje a szervezett társadalmi csoportok tevékenysége volt. Amit ehhez hozzá kell tenni, az az, hogy ez az egyének által érzékelt környezetet is meghatározta. Az oktatási rendszerek kialakulását megelőző időszakban az egyének csupán az érdekcsoportok által nyújtott iskoláztatási lehetőségekkel szembesülhettek. Az iskolahálózat szerkezete és a tanítás ennek megfelelő módjai az egész népesség számára „adottak” voltak, s egy csekély részt leszámítva a népesség egyetlen elemének sem volt beleszólása a tanítás tartalmának, gyakorlatának vagy céljainak a meghatározásába. Az egyének arra reagálhattak, ami adva volt, vagy úgy, hogy beléptek, vagy úgy, hogy távol maradtak.

ii/ *A nekilendülés időszakában a kínálat formálta a keresletet.* Egy egyének cselekvését alapvetően a szervezett csoportok tevékenysége befolyásolta. Ezek azonban nemcsak az iskolázás ténylegesen hozzáférhető lehetőségeit határozták meg, s nemcsak annak a meghatározására törekedtek, hogy ideológiai szempontból mi tekinthető tanításnak, de pozitív és negatív módon egyaránt ellenőrizték azt is, hogy kik kerülhetnek be

az iskolákba. Az iskolákat birtokló csoport szelektív módon támogatta azokat, akiket be akart vonni, és gátolta azokat, akiket ki akart zárni. Világos elképzeléseik voltak a beiskolázás szempontjából számbavehető népességről, és rendelkezésükre álltak azok az eszmei és gyakorlati eszközök, melyekkel eme elképzeléseiket realizálhatták.

iii/ *A nekilendülés időszakában az egyének atomizált módon viselkedtek.* A szervezett csoportok tevékenységének a sikerét önmagában nem biztosította az, hogy befolyásolni tudták, ki kerüljön be és ki ne kerüljön be az iskolákba. Az is segítségükre volt, hogy az egyének atomizált módon viselkedtek az oktatás szempontjából. Történetileg az oktatás mindig egy kisebbség ügye volt; következésképpen a népesség nagy részét az oktatás kérdése, nem beszélve egy-egy sajátos oktatási kérdésről, nem is érdekelte, s ezekkel kapcsolatban nem is alakult ki álláspontja. Kezdetben a befolyásolás nem ütközött szervezett ellenállásba: a kizárás, a szelekció és a diszkrimináció általános közömbösséggel és tehetetlenséggel találkozott, s így nem okozott gondot és nem ütött vissza. Lehetséges volt a népesség meghatározott tagjait mint egyéneket az iskolákba becsábítani egyszerűen úgy, hogy a felhívásra legfogékonyabbakat engedték be az iskolákba.

iv/ *A nekilendülés időszakában a makroszintű hatások fontosabbak, mint a mikroszintűek.* A későbbi szakaszokhoz képest az egyéni cselekvésnek sokkal kisebb jelentősége volt az oktatás fejlődésének a formálásában, mint a szervezett társadalmi cselekvésnek, s az utóbbi erősen behatárolta az előbbi lehetőségeit. Röviden, ebben az időszakban a szervezett és egyéni hatások nem voltak kölcsönösek.

Mindazonáltal az egyéni cselekvés hatásait sem szabad figyelmen kívül hagyni, már csak azért sem, mert a szervezet csoportok cselekvésének a sikere vagy kudarca a mikroszintű történések kimenetelétől függött. Bármely érdekcsoport előrenyomulása és saját iskoláinak a fejlődése attól függött, hogyan sikerül az általa megcélzott népeiséget az iskolába való belépésre motiválnia; mennyire tudja elhárítani azokat a nemkívánatos megnyilvánulási és minőségi következményeket, melyeket az iskoláztatás növekedése hoz magával; s végül, milyen hosszú ideig tudja visszafogni az ellenakciókat és a szembenálló tevékenység kialakulását, tehát azt, hogy új csoportok szerveződjének meg a népességen belül. Ami ezt az utóbbi lehetőséget illeti, az egyének ilyenfajta reagálása a rendszer növekedését formáló erő volt, s ha ebben az időszakban nem is tartozott a legfontosabbak közé, mindenképpen alapvető jelentősége van.

Alapvető jelentősége van mindenekelőtt azért, mert az oktatási expanzióknak minden formája az iskolákba így vagy úgy belépő, vagy nem belépő egyes egyének döntéseitől függ.

Az egyéni cselekvés hatásának a feltárásához Craig és Spear döntéshozatali sémáját használok fel, amely lehetővé teszi egyrészt annak a bemutatását, hogy a szervezett csoportok jelentette kényszerek hogyan hatottak öt különböző szinten, másrészt az egyéni cselekvés független hatásainak a megragadására is módot ad.

(a) Az egyéni döntések

Az egyéni döntések meglévő lehetőségekre adott válaszok voltak. Európában az egyetlen olyan szervezet, amely az oktatásba jelentős mértékben investált, az egyház volt. Az egyház osztatlan tanítási hegemóniája jelentette tehát a legfőbb korlátját annak, hogy mit lehetett tanításnak tekinteni, s hogy a tanítás mit nyújthatott, jóval a közép-kort követően is. Az egyház tevékenysége három részre osztotta a népességet: először kivált belőle a paság utánpótlását adó seminaristák szűkebb csoportja, biztosítva egyfajta társadalmi mobilitást is; másodsor voltak a tradicionális tevékenységekből ki nem lépő katekizmust tanulók, akiknek a toborzása esetleges maradt, s akik csak a legszükségesebb készségeket sajátították el (ez a csoport, amelyet az expanzió beindulása után a társadalmi változás és a szervezett akciók bevonnak az oktatásba); végül voltak azok, akik a tanítás egyházi definícióját érintetlenül hagyva távol maradtak az iskoláktól vagy független képzési formákat alakítottak ki (céhes iskolák, jogi képzés, különböző szakmai és katonai testületek iskolái, kereskedelmi iskolák stb.). Az egyének döntései tehát háromfélék lehettek: belépés valamilyen iskolába, önerőre támaszkodás vagy távolmaradás – melyek közül a legtipikusabb a harmadik volt.

(b) A ténylegesen meglévő választási lehetőségek

Mint láttuk a meglévő lehetőségeket a szervezett csoportok nyújtották, s ezek a tanítás meghatározásában kizárólag saját igényeiket vették figyelembe, teljesen elhanyagolva mindenféle más igényt. A tanítás hagyományos vallási meghatározása olyan testületi igényeket tükrözött, melyek a szűk specializáltságukkal és a korabeli praktikus ismeretek teljes elhanyagolásával nyilvánvalóan gátolták az expanziót.^{18/} Ezt a fajta tanulást nemcsak az olyan felvilágosodáskori francia filozófusok tartották irrelevánsnak és anakronisztikusnak, mint Diderot, aki szerint ez csak a leghaszontalabb foglalkozások, a papság és az egyetemi tanárság igényeit szolgálta.^{19/} Ezt tanúsítják például a XIX. századi orosz polgároknak és kézműveseknek azok a cárhoz intézett beadványai, melyekben azt kérték, ne kényszerítsék őket a tradicionális művek tanulmányozására, hiszen az felesleges a mesterségük gyakorlásához. Az alternatív tanítási formák iránti igényt illusztrálja egy másik hasonló beadvány is, melyet ugyanebben az időszakban dán városi kereskedők intéztek királyukhoz, azt kérve, hogy történjen végre valami változás, mert „máskülönben a polgárság nem képes megtanítani a gyermekeit arra, ami ahhoz kell, hogy a kenyerüket saját mesterségükkel megkeressék.”^{20/} Ha tehát volt is igény alternatívára, azt, ami ténylegesen rendelkezésre állt, csak a versengésbe belépő szervezett érdekcsoportok nyújtották, s ez továbbra is az ő ideológiájuknak és belső viszonyaiknak megfelelően alakult. A meglévő lehetőségek, az azokat létrehozó és ellenőrző érdekeltségeknek megfelelően valamilyen irányban mind erősen torzítottak, s amíg a versengés igazán ki nem bontakozott, nem is voltak hozzáférhetők az érdekeltek szélesebb köre számára.

(c) Az egyének rendelkezésére álló információk

Ezeket az információkat szintén maguk a szervezett csoportok szállították, manipulálva, sajátosan alakítva és eltorzítva őket, már azon a szinten is, hogy egyáltalán mi tekinthető tanításnak. Az oktatással kapcsolatos információ közvetítésben az európai egyházak különösen privilegizált helyzetben voltak, s nemcsak azért, mert a szószékekről szórhatták dörge delmeiket, vallási tilalmaikat és hangoztathatták a katekizmustanulás vagy a konfirmáció kötelező voltát, hanem azért is, mert nekik állt rendelkezésükre olyan szervezet, amely a legkisebb egyházközségig lehatolt a nemzet testébe. Amint kifejlődtek a konkurrens csoportok, rögtön mindent megtettek azért, hogy aláássák az egyházi oktatás uralmát, ám miközben támadták az egyházi tanítás egyoldalúságát, mindjárt maguk is valamilyen egyoldalúságba estek, lett légyen szó akár a klasszikus közgazdaságtan tanításáról, akár a non-konformizmusról, a tudományos racionalizmusról, birodalmi nacionalizmusról vagy Kulturkampfról. A versengés pozitív hatása az volt, hogy szélesebbre nyílt az oktatásügyi küzdelmek terepe, hogy az „iskolakérdés” az embereket valóban foglalkoztató problémává vált, hiszen a versengés a legkisebb község szintjéig elhatolt – amint azt legjobban talán az a francia falvak piacterén zajló harc mutat, amely az *instituteur*, vagyis a helyi tanító, és a *curé*, vagyis a plébános között tört ki. A negatív hatás mindenekelőtt abban mutatkozott meg, hogy az emberek gondolkodása beszűkült azt illetően, hogy egyáltalán miféle szolgáltatást nyújthat a tanulás bármely formája. Szükség volt a demisztifikálásra, de erre még várn kellett addig, amíg elkezdődött a népi oldalon szerveződő csoportok tevékenysége.

(d) Az egyéneknek az iskolázáshoz való viszonya

Az előrelökő és visszahúzó erők, a szervezett iskolafenntartó csoportok által gyakorolt manipuláció és a munkaadók vagy földbirtokosok által állított korlátok egyidőben hatottak. Az iskolafenntartók megpróbálták serkenteni az iskolalátogatást, s egyre inkább oly módon tették, hogy vonzóbbá tették azt. Az egyházak egyre ritkábban hivatkoztak pusztán az erkölcsi köteleosségre vagy az ingyenes tanítás vonzóerejére. Ehelyett, például a Keresztény Testvérek, megpróbálták azzal is visszavenni az irreleváns ismeretek tanításának a vádját, hogy a városi iskolákban elkezdtek kereskedelmi alapismereteket, gyakorlati számtant és könyvelési ismereteket tanítani.^{21/} Ugyanígy, a nagyobb angliai városokban működő magániskolák mechanikát, természettudományi ismereteket és műszaki rajzot kezdtek el oktatni, ily módon téve eleget a hasznosság követelményének. A verseny rákényszerítette az iskolafenntartókat arra, hogy vonzóbb szolgáltatásokat nyújtsanak, s ezáltal fordítsák kedvezőbbre az egyéneknek

az iskolázáshoz való viszonyát. Ez egy kétirányú folyamatot eredményezett, ami azt jelentette, hogy a szervezett csoportok sikere immár attól is függött, milyen engedményekkel tudják az egyéneknek az iskolázáshoz való viszonyát kedvezőbbé tenni.

Miközben a verseny által hajtott iskolafenntartó csoportok csábítani próbálták a tanulókat, a munkaadók és a földbirtokosok megpróbálták visszatartani őket. Az utóbbiak a tradicionális attitűdöket erősítették, míg az előbbiek a kemény gazdasági kényszer eszközével tereltek mindenkit a munka felé. Vidéken a tanulást továbbra is „haszontalan fényűzésnek” tekintették, a városokban pedig az iskolába járás közvetlen költségei és a közvetett kiadások, az elvesztett bér és munkaidő jelentették a legfőbb gátat. Az iskoláztatással kapcsolatos tehetetlenség tehát szépen továbbélt.

Végül azonban az egyre erősebb versengés s az, amit ez magával hozott, vagyis az iskolázás növelésére irányuló próbálkozások, nem maradtak hatás nélkül az egyéneknek az iskolába járáshoz való viszonyára. Ezek hatására az oktatás megszűnt egy szűk kisebbség ügye lenni, s az iskolák kérdése a közgondolkodásban előkelő helyre került. A legjelentősebb következmény az iskolázás növekedésén túl az volt, hogy csökkenni kezdett az oktatás iránti közömbösség. Ezt kiegészítette az a hatás, hogy immár a tanításnak nemcsak egy adott módját lehetett érvényesnek tekinteni.

(e) Az egyének által érzékelt lehetőségek és ezek értékelése

A nekilendülés időszakában az egyének háromféle választási lehetőséget érzeltek, melyek súlya az idők során változott. Az első az volt, hogy teljes mértékben kívül maradjanak, mivel a számbavehető választási lehetőségek egyike sem tűnt ennél előnyösebbnek. Eleinte ez az orientáció volt a legjellemzőbb, de *még mielőtt* az elemi oktatást kötelezővé tették volna, csaknem teljesen visszaszorult. A visszaszorulását részben a társadalmi változás siettetette (a kommunikáció fejlődése, a vagyoni helyzet javulása, a kötelező katonai szolgálat és a polgári státusz elnyerése); részben az írástudásból fakadó mindennapos gyakorlati és státuszbeli előnyök; részben az új viselkedésművek társadalmi elterjedése, az utánzás és a rivalizálás; részben az iskolaszervező csoportoknak a praktikus igények irányába tett engedményei; és végül az, hogy fokozatosan kialakultak az iskolába járásnak azok a formái — így a részidős iskolák vagy a téli iskolák —, amelyek beilleszthetők voltak az emberek életvitelébe, és amelyek a költségek és a haszon mérlegelését az utóbbi javára befolyásolták.

A második választási lehetőség egy olyan meglévő oktatási forma kiválasztása volt, amelybe előnyösnek tűnt belépni. Ezzel kapcsolatban, úgy vélem, Green és munkatársai^{25/} tévednek, amikor azt állítják, hogy addig, amíg az oktatási rendszer mérete túl kicsi, a belépés csak csekély előnnyel vagy semennyivel nem jár, sőt, az iskolát elvégzők a területértékelődés áldozataivá válnak. A papi nötlenség miatt a középkori szemi-

náriumok tartósan a mobilitás csatornái lehettek; a napóleoni Universté a polgári és katonai szolgálat előtt nyitotta meg az utat, csakúgy mint a cári Oroszországban működő iskolák, melyeket a városi polgárság különféle rétegei töltöttek meg, miközben a nemesség ellenállt azoknak a törekvéseknek, hogy beiskolázzák. Inkább Saha érvelése látszik meggyőzőnek²⁶, aki azt mondja, hogy az iskolázásból fakado előnyök megítélése főleg a létező társadalmi alternatíváktól függ: ha a mobilitás csatornái nagyon szűkek, a magasszintű iskolázási aspirációk kifejlődése a lehetőségek irreális megítélését jelzi.

A harmadik választási lehetőséget azok választották, akik az összes rendelkezésre álló alternatívát elfogadhatatlannak ítélve maguk is iskolaszervező csoporttá alakultak. Így például az egyházszakadást követően az ortodox hit követői peripatetikus iskolákat alakítottak ki az orosz falvakban; a chartista munkások ipariskolákat (Mechanics Institutes) hoztak létre; a dán parasztbirtokosok pedig kifejlesztették a népfőiskolákat (Folk High Schools). Ezek után az új intézmények önmagukban azáltal is segítették az expanziót, hogy a népesség újabb csoportjait vonták be az oktatásba, de a számbeli hozzájárulásuknál nagyobb hatást gyakoroltak azzal, hogy megmutatták, a tanításnak másféle módjai is lehetségesek azokon kívül, melyeket a társadalmi vagy intézményi elit alakít ki. A testületi cselekvésnek ez az új formája bekapcsolódott a versengés áramába, s hozzájárulva a szélesebb kontextus átalakításához, illetve a szűkebb környezet megváltoztatásához, maga is befolyásolta az egyének által észlelt lehetőségek képét.

Azokat a hatásokat, melyek a nekilendülés időszakában a mikroszintről indultak el, végülis így összegezhetjük:

Az egyéni cselekvést a legkorábbi időszakban lényegében a cselekvés hiánya, az iskolától való távolmaradás, a költségek megfizetésére való képtelenség és a tehetetlenség visszahúzó ereje határozta meg. Amikor a versengés nyomán a lehetőségek bővülni kezdtek és kiterjedt a szolgáltatások köre, egyre többek vonzódtak az oktatás felé, s lassan elindult a kereslet és kínálat együttes játéka. Az egyik legfontosabb mechanizmust ebben az időszakban az jelentette, hogy az egyének különböző csoportjaiból egyre több iskolaszervező testület alakult. Végül, ahogy az iskolázás kiterjedt, egyre jellemzőbb lett, hogy azok, akik valamilyen iskolázásban részesültek, még többet szerettek volna biztosítani akár maguknak (az angol esti iskolák hallgatóinak javarésze például azok közül került ki, akik korábban rendes iskolázásban részesültek), akár a gyermekeiknek (lásd a francia tanítók jellegzetes álmát arról, hogy fiúkból középiskolai tanár lesz.). E pozitív visszakapcsolási ciklusnak a mikroszinten történő elindulása biztosította azt, hogy a nekilendülést követően a növekedés fennmaradt. Ahhoz, hogy megértsük, milyen erők irányították a növekedést, most vissza kell térnünk a makroszintre, és fel kell tárnunk azokat a mechanizmusokat, melyek az oktatási rendszerek kialakulását követően a tágabb kontextust átalakították.

MÁSODIK SZAKASZ: A NÖVEKEDÉS

Az állami oktatási rendszerek (meghatározásukat lásd az 1. jegyzetben) kialakulásával a mikro- és makroszinten zajló interakciókban egyaránt változások történtek. Ezek után átalakították az oktatási rendszerek növekedésének a mechanizmusait. A különböző országokban eltérő típusú rendszerek öltöttek testet, s ezekre az eltérő változatokra a maga idejében utalni is kell, de a hangsúly itt most magukon az állami oktatási rendszerek kialakulásával járó általános következményeken van.

Makroszinten a testületekbe szerveződött csoportok konfliktusos versengésének a helyébe a csoportok közötti *tárgyalásos egyezkedés* lép, s ez válik a közöttük zajló interakció fő formájává s a változások forrásává. Ezt az átalakulást máshol már részletesebben bemutattam.^{27/} Lényegében arról van szó, hogy az iskolák birtoklásának a helyébe az iskolák feletti közhatalmi ellenőrzés lép. A csoportok közötti tárgyalásos egyezkedést az teszi lehetővé, hogy a rendszer politikai ellenőrzésének a kialakulása magával vonja az oktatásra gyakorolt befolyás kiszélesedését (a szervezett csoportok nagy része a döntéshozatal hivatalos befolyásolójává válik), valamint az, hogy a közpénzekből való finanszírozás a társadalom legkülönbözőbb intézményi szférái által igénybe vett oktatási szolgáltatások diverzifikálódását eredményezi (több csoport részesül ezekben). A konfliktusos versengést ténylegesen az küszöböli ki, hogy az állammal lényegében lehetetlen versenyezni akár a hatalom, akár a pénz dolgában. Ebben a szakaszban tehát ennek az új egyezkedési folyamatnak a vizsgálatán keresztül érthetjük meg, a szervezett csoportoknak az oktatás növekedésére gyakorolt hatását.

Makroszinten az atomizált (rendsztelen és individuális) egyéni cselekvés helyét átveszi az *együttes cselekvés*, vagyis a nagyjából hasonló helyzetben lévő és nagyjából hasonló módon cselekvő egyének együttesen gyakorolnak hatást. Az együttes cselekvés az országos rendszerek kialakulásának a természetes következménye, hiszen egy ilyen rendszer explicit módon és jogilag meghatározza az iskolába bekerülő népesség körét (egész korcsoportokra érvényesítve ugyanolyan iskolakötelezettséget és a népesség egészét szembesíti a nemzeti oktatási struktúrával. A hasonló helyzetbe kerültek reagálásának bármely hasonlósága nagyerejű aggregált hatást eredményezhet. Ez megváltoztatja a szervezett csoportok tevékenységének a szűkebb környezetét. A tágabb kontextus és a szűkebb környezet ily módon e szakaszban kezd először kölcsönös hatást gyakorolni egymásra.

Mindebből az következik, hogy a mikro- és makroszintű hatásoknak a rendszer működésére és fejlődésére gyakorolt befolyása elveszíti a korábbi asszimetrikus jellegét, tehát megszűnik az, hogy az utóbbi uralja és manipulálja az előbbi. Ehelyett a kölcsönösség válik uralkodóvá közöttük, és ez rendkívül jelentős hatást gyakorol a to-

vábbi növekedésre. Mint látni fogjuk, a szervezett csoportok közötti egyezkedés és az egyének együtt-cselekvése külön-külön a növekedést serkentő erővé válnak. Ugyanakkor rendkívüli mértékben meg is erősítik egymást, és felerősítik azt a pozitív visszacsatolási ciklust, amely az első szakasz végén éppen csak megjelent. A hatásuk mindenekelőtt abban nyilvánul meg, hogy jelentősen megnövelik az új rendszer rendelkezésére álló forrásokat (pénzt, hatalmat, szakértelmet, időt). A makroszintű és mikroszintű dinamika együttes hatására az oktatási rendszerek nagysága és hatóköre egyaránt növekedésnek indul, ez a növekedés azonban elsősorban fölfelé irányuló. A második szakasz mindenekelőtt a középfokú oktatás expanziójának a periódusának tekinthető.

A szervezett csoportok érdekérvényesítése és a rendszer növekedése

Egy korábbi munkámban^{28/} az érdekérvényesítés három olyan típusát különböztettem meg, melyek az állami oktatási rendszerek kialakulása után mindenütt megjelennek. Ott azokra a minőségi változásokra helyeztem a hangsúlyt, melyek e típusok révén realizálódnak; itt most a mennyiségi növekedésnek azokat az elemeit emelem ki, melyekért ezek a felelősek. A háromféle típus a következő: (1) *külső tranzakciók* (melyek révén a külső érdekcsoportok közvetlenül egyezkednek a rendszer különböző elemeivel, új vagy különleges oktatási szolgáltatásokat kérve cserébe különböző, általában pénzbeli forrásokért); (2) *belső kezdeményezés* (melynek révén belülről indítanak el változásokat a szakmává szerveződött nevelők, azt követően, hogy a szakértelmüknek megfelelő nagyobb pénzügyi támogatást és hatáskört sikerült kiharcolniuk); végül (3) a *politikai befolyásolás* (ami azt jelenti, hogy a különböző szervezett csoportok a politikai arénában elfoglalt pozíciójuknak megfelelően a központi vagy a helyi politikai hatóságok közvetítésével harcolnak ki változtatásokat). E folyamatok relatív súlya a rendszer struktúrájától, hozzáférhetőségük pedig a forrásoknak a társadalomban való eloszlásától függ.

Az érdekérvényesítésnek mindhárom folyamata a rendszer növekedésének eltérő fajtáit eredményezte a huszadik században. A külső tranzakció az iskolák számának a növekedéséhez vezetett, a belső kezdeményezés az iskolázás idejének a meghosszabbításához, a politikai befolyásolás pedig az iskolába lépők körének a kiszélesedéséhez.^{29/} A tranzakciók mindegyik formája a rendszer strukturális módosulásának a termékeként (esetenként melléktermékeként) hozta létre a növekedést: az expanzió úgy jelenik meg tehát, mint a rendszer alakváltozásának elkerülhetetlen eleme. Mindazonáltal, a politikai befolyásolás okozta átstrukturálás konzekvenciái radikálisabbak, mint a másik két érdekérvényesítési formáé.

A rendkívül magas növekedési arány oka végülis az, hogy az érdekérvényesítés e háromféle folyamata egymáshoz kapcsolódik s a hatásuk egymást erősíti.^{30/} Az tehát, hogy a több iskola mellett hosszabb is lesz az iskolázás, s az iskolába járók köre is kiszélesedik, illetve az iskolába járók körének a kiszélesedése mellett az iskolázás hosszabb is lesz, nemcsak összeadódik, hanem egy többszörös együtthatáson alapuló folyamatot is eredményez. A következőkben e folyamat megvilágítását szolgálja a háromféle érdekérvényesítési típus külön-külön történő vizsgálata.

(a) Külső tranzakciók

E módszerek, melynek segítségével a külső érdekcsoportok próbálnak meg speciális vagy többletszolgáltatásokhoz hozzájutni, általában kumulatív hatása van, ami persze kevésbé látványos, mint az, amely a törvényhozás nyilvánosságán keresztül érvényesül. Ennek következtében az expanzióhoz való hozzájárulását gyakran alábecsülik, noha az ilyen tranzakciók nyomán jött létre például Latin-Amerika egyetemeinek több, mint fele; ezekből nőtt ki a huszadik századi angol felsőoktatás; ezek adnak magyarázatot az erős magániskolai szektor és az óvodák fejlődésére számos országban; és ezek nyomán épült ki a szakképzés a legtöbb nyugati országban.

Amint kialakulnak az állami rendszerek és elkezdene fölfele nőni (a háromféle érdekérvényesítési folyamat eredményeképpen), a külső kezdeményezés maga is állandóan feljebb csúszik, és ez az, ami a leginkább megmagyarázza az expanziót erősítő szerepét. Persze vannak nyilvánvaló kivételek, amikor a külső tranzakció az állami ellátás hiányait hivatott pótolni például óvodák kiépítésével (ami a rendszer lefelé való terjeszkedését jelenti) vagy olyan esetekben, amikor a szocializációt befolyásolni igyekvő csoportok, mint pl. az egyház, nem lépnek ki az elemi oktatásból, és mégis a fölfelé való csúszás tendenciája a jellemző. Ez alapvetően a rendszer logikájából következik, mivel az iskolázottság általános emelkedése mindenféle alapiskolát „előkészítő” jellegűvé alakít. A külső tranzakciót folytató csoportok, minthogy mindenk előtt az output érdekli őket, csaknem mindig az oktatás befejező szakaszát próbálják meg befolyásolni, tehát az iskolából való kilépés életkorának az emelkedésével egyre idősebb korcsoportok felé fordulnak.^{31/} Általában tehát az történik, hogy a közoktatás valameddig eljut, s a külső tranzakciók azután azt még tovább akarják vinni. Meg kell azonban különböztetni az érdekérvényesítésnek azokat a formáit, melyek *kiegészítik* a közoktatást, azoktól, melyek ennek az *alternatíváját* próbálják meg létrehozni, mivel a számszerű növekedést ezek nem egyformán befolyásolják.

Amikor a külső tranzakciók alternatív formákat próbálnak létrehozni (ami inkább a decentralizált rendszerekre jellemző), jelentősen hozzájárulhatnak az iskolák számá-

nak a növekedéséhez, különösen akkor, ha az állami hatóságok nem hajlandók lépéseket tenni, merevnek bizonyulnak vagy egyszerűen tehetetlenek. Az állami monopólium sehol sem jelent mindenhatóságot, bár a következőkben bemutatott tendenciák nyilvánvalóan kevésbé jellemzőek Kelet-Európára. A közvetlen külső érdekérvényesítő akciók Nyugaton csaknem mindenütt a szakképző iskolák és a kötelező iskolázásból kilépőket fogadó intézmények változatos formáit hozták létre. Az esetek nagy részében az állam csak utólag kapcsolódott be oly módon, hogy hivatalosan elismerte, lemasolta vagy a felnőttoktatás állami rendszerébe integrálta ezeket a formákat, de amint ez megtörtént, máris új tranzakciók indultak el, melyek gyorsan követték a technológiai változásokat, a foglalkoztatási struktúra változásait, a tudomány fejlődését vagy egyszerűen a keresletet, s tovább lökték előre az expanziót. Nem állítható, hogy minden külső tranzakcióból született oktatási forma életképesnek bizonyult és integrálódni tudott: sok volt közöttük a gyenge minőségű és alkalmi jellegű, melyek azután kihullottak a rostán. Ugyanakkor a magas szakmai szintű tranzakciók néha felülmúlták az állami kezdeményezéseket, így például a nagy presztízsű kereskedelmi iskolákkal (Business Schools) az állami felsőoktatás nem tudja felvenni a versenyt, sőt a hallgatók egy része az egyetem befejezése után próbál meg ezekbe bejutni.

A külső tranzakciók révén a tercier szektorba áramló források megváltoztatták a felsőoktatás jellegét és hozzájárultak annak növekedéséhez. Így például az iparral fenntartott kapcsolatok nemcsak átformálták a hagyományos angol egyetemeket, hanem azt is lehetővé tették, hogy a két világháború közötti időszakban, szinte az összes többi oktatási formától eltérően, még a legmélyebb depresszió időszakában sem esett vissza a fejlődésük.^{32/} A példákat vég nélkül lehetne sorolni.^{33/} Levy is bőséggel szolgáltat példát, amikor bemutatja, hogy a magánkezdeményezésből kinövő latin-amerikai felsőoktatás miképpen indult fejlődésnek azután, hogy a külső érdekcsoportok úgy látták, az állam nem képes az igényeket kielégíteni (lásd 16. jegyzet).

Végül, az alternatív típusú külső tranzakciók oly módon is serkentették a növekedést, hogy olyan csoportok beiskolázását tették lehetővé, melyek a tudatos kizárás, a társadalmi megkülönböztetés vagy a formális előképzettség hiánya miatt egyébként ki maradtak volna. Ez a nagypresztízsű magániskolák és független egyetemek létrehozásában játszott elitista szerep mellett az érem másik oldalát jelenti. Szó sincs arról, hogy az ilyen közvetlen tranzakciók képesek lettek volna felszámolni az iskoláztatási egyenlőtlenségeket vagy privilégiumokat. Pusztán azt szeretném hangsúlyozni, hogy a fejlődés mindkét típusa növekedést eredményezett, egyfelől olyanok képzésével, akikről az állami közoktatás nem gondoskodott volna, másfelől olyanokéval, akiket kizárt magából.

A külső tranzakció kiegészítő szerepe olyan, a meglévőkhöz hozzáadódó intézmények létrehozásában nyilvánul meg, melyek a nyilvános férőhelyek hiányát vagy bizo-

nyos társadalmi csoportok elhanyagolását tudják kompenzálni. A múltban a kiegészítés különösen a lányok közép- és felsőfokú iskolázásában volt fontos (pl. Franciaországban, az USA-ban vagy a mediterrán országok többségében), a lányoknak ugyanis nem alternatívákra, hanem egyszerű bejutásra volt szükségük, bár amit ily módon kaptak, az el is térhetett a meglévő formáktól.^{34/} Ma azok az esetek a fontosabbak, amikor a hivatalos (főleg felsőfokú) oktatás szűkkörű, a minőséget hangsúlyozó, elitista és a fejlődő magánszektor vállalja magára az új tömegigények kielégítését, mint például Japánban és Braziliában. Ilyen esetekben a hivatalos politika maga dönthet úgy, hogy a saját (változatlan formában és funkcióval működő) intézményeinek a védelmét az szolgálja a legjobban, ha engedi elszaporodni a privát intézményeket, melyek mérséklék az állami intézményekre irányuló keresletet s elterelik a kormányzatra nehezedő nyomást.

Igy tehát míg a külső tranzakciók mindkét szerepükben elsődlegesen az iskolák számának a növelésével serkentik az expanziót, másodlagosan kiszélesítik az oktatáshoz való hozzájutás lehetőségeit (a beiskolázható népesség egy részének a nyilvános szektortól való elcsábításával), és meghosszabbítják a tanulási időt (azáltal, hogy a kimeneti pontokon koncentrálnak). Végül, a külső tranzakciók nemcsak új iskolákat adnak hozzá az állami rendszerhez, hanem azáltal is hatnak, hogy az erős, életképes és különutakon járó magánszektor vissza tud hatni az állami szektorra, további fejlődésre kényszerítve azt. Ha a privát szektor növekedésének az elnyomása lehetetlen, vagy nehézségekbe ütközik, a kormányok gyakran rákényszerülnek arra, hogy további nyilvános intézményeket hozzanak létre vagy legalábbis emeljék azok színvonalát (e minőségi expanzió is eleme annak a kölcsönhatásnak, amely a mennyiségi kiterjesztés szintjén bontakozik ki). Ez a fejlődést serkentő dinamika persze a külső tranzakciókból kinőtt oktatási formáknak csak az alternatív típusára jellemző; a kiegészítő oktatási formáknak nincs hasonló fejlődést gyorsító hatásuk, ezek csupán hozzáadódnak a rendszerhez.

(b) Belső kezdeményezés

E folyamat, melynek során a nevelői szakma belülről indít el változásokat, egyszerre közvetlen és közvetett módon is hat az expanzióra. A legfontosabb közvetlen hatás az iskoláztatás időben való kiterjesztése, ami egyes rendszerekben együttjár a tanulási formák körének a kiszélesedésével is. A legfontosabb közvetett hatása abból ered, hogy az iskolai nevelők és a tudományos-egyetemi körök az oktatási rendszeren belül egyre nagyobb mértékű ellenőrzésre tesznek szert az iskolai tudás kezelése felett. Ez meghatározza ugyanis az iskolai tanulás közvetlen feltételeit, s így ez az, ami a legnagyobb hatást gyakorolja a tanulóknak arra a döntésére, hogy bennmaradjanak vagy kilépjenek.^{35/}

A belső kezdeményezés teljes egészében annak a függvénye, hogy a nevelők mennyire képesek szervezett testületként fellépni, tehát hogy a szakmává szerveződés mely szintjén állnak. Ez mindenütt harcokkal járt, aminek az eredménye inkább a decentralizált, mintsem a centralizált rendszerekben volt döntő.^{36/} Mindenesetre a huszadik század folyamán a szakmai szövetségek egyre inkább úrrá lettek a saját házuk táján, és képessé váltak arra, hogy legalábbis néhány, a közösen osztott értéknek megfelelő oktatásügyi változást kezdeményezzenek. Két olyan változás, melyet a szakmává szerveződés hozott magával, nevezetesen az iskolai tudás testületi kezelése és a kollektív szakmai hozzáértés felértékelődése, jelentősen hozzájárult az oktatás expanziójához, bár e hozzájárulás mikéntje az oktatási rendszer szerkezetétől függően változott.

Az eltérések különösen az iskolai tudás kezelésének a kérdésében erősek. A decentralizált rendszerekben a szakmai testület fokozatosan ellenőrzésre tett szert a vizsgák és a kurrikulum felett, miáltal az olyan országokban, mint Dánia vagy Anglia megváltozott a politikai és a szakma közötti hagyományos kapcsolat. Sikerült elérni, hogy az állam lemondjon az iskolai tudás központi szabályozásáról, először az elemi, majd lassan a középfokú oktatásban. Ez olyan jelentős szabadságot adott a szakma kezébe a tanítás módjának az átalakításában, amilyennel a centralizált rendszerekben dolgozó társaik nem rendelkeznek. A bekövetkező módosulások alapvetően két módon járultak hozzá az iskolázás meghosszabbításához. Mindenekelőtt a progresszív, gyermekcentrikus módszereknek a belső kezdeményezések nyomán történő elterjedése — ami a nevelők szakmai értékrendjének az átalakulását követte — adott nagy lökést az iskolázás meghosszabbításának. Ez a hatás főleg akkor jelentkezett, amikor az új módszerek felnyomultak a középfokú oktatás alsóbb osztályaiba, megszüntetve a szelekciót. A gyermekcentrikus nevelés alapelve ugyanis, ha valóban gyermekcentrikus nevelésről van szó, hogy senki nem szenvedhet kudarcot. A tudás központi irányításának a megjelenésével az iskolai kudarc — ami objektíve a tanulmányok korai befejezését, szubjektíve pedig a korai befejezésre való hajlamot jelzi — maga is központi problémává vált. A progresszív módszerek ezt próbálták meg visszafordítani. E módszerek a gyakorlatban senkit sem tettek sikeressé, de a gyerekek jelentős része elől elhárították a tanulmányok folytatásának formális és informális korlátait.

A bennmaradás lehetőségét tovább erősítette a szakma által szorgalmazott tantervi diverzifikálás, ami egészen másfajta dolog, mint a külső érdekcsoportok nyomására kialakuló differenciálódás. A húszas évek progresszív nevelésfilozófiájának a hatására a nevelői értékrendben Európa-szerte a különbözőségek integrálása lett az egyik legfontosabb elem. Az integrált tantárgyak, a projekt módszer és az egésznapos iskola jelentették a tanítás módjának radikális újradefiniálását.^{37/}

A diverzifikálás és a differenciálás inkább csak a felsőoktatásban járt együtt, javítva a kínálatot. Ez az egyetemi szféra nagyobb szabadságából következett. Angliában 1928/29-ben még csak 123 tantárgyban folytattak egyetemi tanúmányokat, 1964/65-re ez a szám 448-ra emelkedett.^{38/} E számbeli növekedés egy része nyilván a külső tranzakciók hatását tükrözi, de a tudományok képviselői is érvényesíteni tudták az igényeiket, különösen a társadalomtudományok terén.^{39/} A szakmai testület akciójának az ereje elég volt tehát ahhoz, hogy egyre több tanulónak egyre többféle lehetőséget biztosítsanak a hosszabb tanuláshoz.^{40/}

A szakmai szövetségeknek a centralizált rendszerekben sokkal kevesebb lehetősége van arra, hogy válaszoljanak a helyi közösség vagy a diákok által megfogalmazott igényekre. A belső kezdeményezést itt erősen keretek közé szorítja a tanítás hagyományos akadémikus meghatározása, melyet érintetlenül őriznek a hivatalos vizsgák.^{41/} Ez azt jelenti, hogy a belső kezdeményezések csakis ezzel összhangban lévő változásokat idézhetnek elő, s az ilyen újítások általában csak szakmai jelentőségűek, vagyis a politika területét nem érintik. Mindez a tanítást és a kutatást egyaránt akadémikus jellegűvé teszi s a figyelmet a tiszta ismeretek felé fordítja, ami mindaddig egyetlen irányba tereli az expanziót, amíg csak politikailag közömbös kérdések merülnek föl. Ennek következtében a belső kezdeményezés legfőbb hatása a tanulmányi idő meghosszabbítása volt: egyre több tanulót nyomtak egyre feljebb az akadémikus tanulási formák felé, amivel kialakult az a helyzet, melyet Bourdieu úgy jellemzett, hogy mindenkit inkább professzorinasnak tekintenek, mintsem saját szakmája inasának.^{42/} A centralizált rendszerekben a belső kezdeményezés mint a társadalom és az oktatás közötti közvetítés egy formája inkább az igények intellektualizálásához vezetett, s nem konkrét kívánságokra adott konkrét válaszokhoz.

Ezzel szemben a szakmai szövetségeknek a nevelői szaktudás felértékelésére gyakorolt hatása mindkét rendszerben hasonló volt. A huszadik században az oktatási rendszerek nagy többségében az volt a tanítói testület egyik legfőbb célja, hogy a szakma gyakorlását minden szinten diplomához kösse. Mindeztidáig ez csak részben sikerült, de azt a minimális célt elérték, hogy az elemi iskolai tanítót immár senki sem tekinti egyszerűen írni és olvasni tudó parasztnak, s hogy csökkent a szakadék az elemi iskolai tanítók rövid idejű (és gyakran elkülönített) képzése illetve a középiskolai tanárok hosszabb szakmai felkészítése között.^{43/}

A tanárképzés hosszabbá válásának, amit a belső kezdeményezések szorgosan építettek, rendkívül nagy jelentősége van *menyiségi* szempontból, hiszen a rendszer méretei megnöttek, s ezáltal a saját maga által kibocsátottak egyre jelentősebb foglalkoztatójává vált. A kulcselem itt az, hogy a szakmai szövetségek kitarítottak amellett, hogy a rendszer minden szintjén diplomás vagy kvázi-diplomás nevelőkre van szükség, ami igen nagy expanziót eredményezett, hiszen mindenütt az alsófokú iskolák tanítói

alkotják a szakma legnagyobb részét. E fejlődés országonként eltérő mértékű, de az expanzió egészére gyakorolt számszerű hatását semmiképpen sem szabad alábecsülnünk: az USA-ban már 1931-ben a nevelői diplomával rendelkezők alkották a felsőfokú végzettségűek vagy szakmai képzésűek többségét.^{44/}

Az egyszerű számszerű hatás mellett persze egyéb hatások is voltak. A hosszabb tanulmányi idő, a szaktudás felértékelődése, a saját termékeinek a fogyasztójává váló rendszer és az iskolai tudás kezelése illetve a diplomák kiadása felett gyakorolt növekvő belső ellenőrzés együttesen alkotják a szakmai önmeghatározás összetevőit.^{45/} Ennek a következményei akkor válnak majd tisztán láthatóvá, amikor a szakmai önmeghatározás a harmadik szakaszban még tovább fejlődik.

(c) Politikai befolyásolás

Az érdekérvényesítés háromféle módja közül kétségtelenül a politikai befolyásolás gyakorolta a legnagyobb számszerű hatást az expanzióra. A másik kettőt részben azért kellett hosszabban tárgyalni, mert a hatásuk kevésbé látható s így gyakrabban elhanyagolják, főképp azonban azért, mert nélkülük kevésbé érthető, hogy ki és mi célból használja a politikai befolyásolás eszközét, s nem érthetjük meg a háromféle tranzakció együttes játékának a dialektikáját. Így azután az is elkerülheti a figyelmünket, hogy a több iskola, a hosszabb tanulás és a nagyobb társadalmi hozzáférhetőség egyidejű hatása miképpen erősíti fel egymást.

Az érdekérvényesítésnek eddig bemutatott két módja nem mindenki számára nyitott: az első gyakorlatilag csak a vagyonosabb szervezett csoportoknak áll a rendelkezésére, a második pedig csak a nevelői szakmának, illetve a helyi közösségnek akkor, amikor az oktatás ez utóbbi igényeinek a kielégítését szolgálja. Noha a politikai befolyásolást mindegyik csoportra alkalmazza, azok számára akiknek a másik két forma nem hozzáférhető, ez az egyetlen érdekérvényesítési lehetőség. Általánosan fogalmazva ez azt jelenti, hogy leginkább azok az alsóbb társadalmi osztályokba tartozó csoportok alkalmazzák, melyek érdekérvényesítésre képes szervezettel rendelkeznek. Ez persze nem jelenti azt, hogy az ilyen csoportok politikailag mindent ki tudnak alkudni, amit akarnak. Pusztán arról van szó, hogy a követeléseikkel bombázzák a politikai csatákat és általában sikerül nekik a problémáiknak megfelelő irányba terelni, ha nem is magát az állami politikát, de legalább a politikai figyelmet.

A huszadik században e követelések egyre növekvő mértékben az esélyek egyenlőségének a megteremtésére összpontosultak, s a politikai vonalak általános balatrolódása következtében nem is maradtak hatás nélkül. Noha számos országban az esélyek egyenlősége — az eredményekéről nem is beszélve — éppoly távol van, mint valaha, a politikai befolyásolás alkalmazásával sikerül elérni egy olyan strukturális változást,

amely mindegyik más tényezőnél jobban vissza tudta fogni az oktatási igényeket az állami oktatási rendszerek kialakulását követően. Ez a negatív szervezeti hierarchia elvének a megjelenése volt, ami azt jelentette, hogy a rendszer részei vagy szintjei nem vezethetnek át egymásba, s nem épülhetnek fel létraszzerűen. Európában a bifurkáció volt a történelmi minta, mely olyan egymástól elkülönülő ágakat hozott létre, amelyek különválasztották a társadalom egyes rétegeit. Ennél hatásosabb eszközt el sem lehet képzelni a növekedés visszafogására. Kiküszöbölni persze ez sem tudta a növekedést, hiszen az elemi iskolák kinövesztették magukból a középfokú osztályokat és a nem vizsgára előkészítő középiskolák is egyre inkább lerázták magukról a korlátaikat. Mégis, e kezdeményezések nem vezethettek messzire mindaddig, amíg a helyükbe nem lépett a létraszzerű szerveződés, és főleg addig nem, amíg nem vezethettek jelentősebb számban a nagypresztizsű hagyományos középiskolákig vagy azokon túl. Az 1881 és 1901 közötti francia statisztikák jól mutatják mindezt: az erős bifurkáció miatt a hagyományos középiskolák (*lycée* és *collège*) tanulólétszáma 75.000 fő körül stagnált, vagyis e szektor nem ragált arra a keresletre, melynek a meglétét a felső elemi iskolai osztályok (*Écoles Primaires Supérieures* és *Cours Complémentaires*) tanulólétszámának a századfordulóra történő megnégyszereződése – csaknem hasonlóképp 75.000-re való emelkedése – egyértelműen igazolja.^{46/} Ezt nyugodtan betudhatjuk a bifurkáció szélsőséges formájának, vagyis a XIX. századi társadalmi rétegződés nagy merevségének. Halsey és munkatársai nemrég Angliában mutatták ki, hogy a háború utáni háromutas rendszerben milyen döntő hatást gyakorolt az iskolatípus az iskolaelhagyás idejére.^{47/}

A létraszzerű építkezésre sem volt azonban szükség ahhoz, hogy az iskolába járók száma emelkedni kezdjen: elég volt csak egy apró átjáró. Így például a háború utáni Franciaországban az elemi iskola felsőbb osztályainak a középfokú szektorba való integrálása nyomán a középiskolát végig elvégzők aránya a korcsoport egészéhez képest az 1931-es 7%-ról 1961-re 27%-ra emelkedett,^{48/} és még erősebben nőtt az érettségisítők aránya. A kelet-európai országoknak az a mindenre elszánt törekvése, hogy az oktatási egyenlőséget (amit úgy értelmeztek, hogy a tanulók összetételének a társadalom összetételét kell tükröznie) megteremtsék, még nagyobb növekedést eredményezett. Ahogy Adamski bemutatja, a létraelv következetes érvényesítése, majd kiegészítő lépcsők beépítése az expanzió egymást követő hullámaival hozta magával.^{49/} A középfokú oktatás szintjén ez a politika sikeres volt s a létszám ennek megfelelően emelkedett, de a felsőoktatás ellenállóbbrak bizonyult a demokratizálással szemben. A dolgozók 70%-ának voltak a felsőoktatás felé irányuló aspirációi: a ki nem elégített igények és a meglévő politikai támogatás egy új lépcső beiktatását eredményezte, a felnőttoktatását, amely másodlagos lehetőséget biztosított a középfokú és felsőfokú diplomák megszerzésére (ami nem Kelet-Európára korlátozódó megoldás). Ezzel azon-

ban nem fejeződött be az új növekedési szakasz. A felnőttoktatás alapvetően eszköz-jellegű funkcióval szerveződött (a kezdeti munkábaálláshoz képest biztosított munkahelyi előmenetelt), ami még mindig ellentmondott a nyitott iskola ideáljának. Így a permanens nevelésre kezdtek előszeretettel úgy tekinteni, mint megfelelő megoldásra.

Rá kell azonban kérdeznünk, mi az oka annak, hogy a huszadik század oktatáspolitikájában a létraterv érvényesítése oly központi szerepet játszott. Nem elég csupán a politikai értékek változására rámutatni, hiszen például Franciaországban az egymást követő kormányok amit csak tudtak, mindent megtettek azért, hogy megakadályozzák a pozitív hierarchikus szerveződés felé való elmozdulást, ami alól csak a 20-as évek Baloldali Karteljének és a 30-as évek Népfrontjának a próbálkozása jelent kivételt. Az sem magyaráz meg mindent, hogy milyen gyakran, milyen hosszú ideig és milyen szilárdan gyakorolt hatalmat a baloldal: noha Angliában munkáspárti kormányzás hosszabb periódusai követték egymást, még sem történt gyors és lelkes komprehenzív átszervezés. Más szavakkal, a válasz nem olvasható ki pusztán abból, amit a szervezett társadalmi csoportok tettek. Hogy a folyamatot jobban megértsük, most az egyéni cselekvés felé kell fordulnunk, s azt kell megvizsgálnunk, hogy ez milyen kényszerítő körülményeket jelentett a politikusok számára. A kínálat és kereslet együttes játékát kell szemügyre vennünk, mivel ebben a szakaszban, amikor a makro- és mikroszintű hatások szimmetrikussá váltak, az előbbi immár nem uralja az utóbbit. Erről lesz szó a következő részben. (...)

Az egyéni cselekvés

A második szakaszt az elsőtől az különbözteti meg, hogy a mikro- és makroszintű hatások között immár kölcsönös viszony van. Arról van szó, hogy az atomisztikus cselekvéstől az együtt-cselekvés felé történt elcsúszás nyomán – amire azért kerül sor, mert az oktatási rendszer már elég nagy ahhoz, hogy a szélesebb népesség kapcsolatba kerüljön vele – az együtt-cselekvés válik a rendszer változásainak egyik fontos okává. A tágabb kontextus kijelöli a számításba jövő kategóriákat (az iskoláskorú népességet) és elosztja az életesélyeket az egyes társadalmi csoportok között, viszont az együtt-cselekvés hatásai összegződnek a kontextusbeli hasonlóságokkal szemben. Azért beszélünk összegződésről, mert az egyének nem tudatosan törekednek a rendszer átformálására, hanem az új országos rendszer megjelenésére adott válaszaik összessége alakítja ki a környezetet olymódon, amire a múltban nem volt példa. A rendszernek, vagyis a működéséről döntő csoportoknak, számolnia kell ezzel, bár amint reagálnak az ilyen cselekvésekre, máris másféle környezettel találják szembe magukat, hiszen az együtt-cselekvés szüntelenül hat. A tágabb kontextus és a szűkebb környezet közötti együttjáték olymódon megindul, létrehozva a pozitív visszahatást, ami a továbbiakban is megmarad.

Láttuk, hogy a szervezett csoportok cselekvése mindent összevéve az expanziót erősíti. Ugyanez áll az egyéni cselekvésre is, amelynek a célja lényegében a hosszabb iskolában maradás. Ez kihívást jelent makroszinten is, részben mennyiségi (túl sokan és túl korán kívánnak iskolába lépni), részben minőségi oldalon (nem mindig azok akarnak iskolába lépni, akikre szükség lenne. Az ilyen illeszkedési zavarok korrigálására a különböző iskolafenntartók gyakran próbáltak meg elemi lépéseket tenni (az iskolák befogadóképességének a növelésével, bifurkációval, háromutas középfokú struktúra kialakításával, iskolán belüli csoportelkülönítéssel), de az egyének együttes cselekvéséből fakadó nyomás átsöpört ezeken az akadályokon vagy körülörvényelte őket. Az eredmény egyfelől a növekedés pozitív megerősítése, másfelől a rendszer szerkezetének a további átalakítása volt. Semmiképp sem állítható, hogy az egyéni együtt-cselekvés irányította volna a rendszert (hiszen a mikro- és makroszintű hatások szimmetrikusak voltak), de az kétségtelen, hogy táplálta a növekedést. Itt az idő, hogy közelebbről megnézzük, miképpen válhatott az egyéni cselekvés a fejlődés ilyen nagyerejű motorjává, ami azt jelenti, hogy arra kell választ keresnünk, miért törekedtek az emberek egyre inkább a hosszas iskolában maradásra. Megint Craig és Spear döntéshozatali modelljét fogjuk alkalmazni.

(a) Az egyének döntései

Ennek az időszaknak két olyan jellemzője van, amelyek a nekilendülés időszakától megkülönböztetik, de amelyeket onnan örökölt. Először is megszűnt az iskolázással szembeni közömbösség: az emberek belátták, hogy az oktatás fontos dolog, s ez a többségükkel még azelőtt történt meg, hogy a kötelező iskolázás bevezetése ezt egyértelművé tette volna. Másodszor az a tény, hogy a gyerekek az (elemi szintű) oktatásba már beléptek, az egész ifjú korcsoport számára olyan új tapasztalatot jelentett, aminek a természete meghatározza a későbbi döntéseket. A fiatalság mint társadalmi csoport ténylegesen elkülönült az idősebb népességtől, és a közös cselekvési modellje is szükségszerűen más lett. Mindez banalitásnak tűnhet, de ennek a következményei igen távolra mutatók. Igazolt tény, hogy az oktatással szembeni közömbösség megszűnése igen hamar a „növekvő elvárások forradalmává” alakul (lásd a 26. jegyzetet), s az is, hogy a valamilyen mértékű iskolázottság erősen korrelál a még többre való igénnyel (lásd a 49. jegyzetet). Ezeknek a változásoknak a megmagyarázása persze a mikroszintű folyamatok további vizsgálatát igényli, hiszen az egyének nem hoznak újfajta döntéseket, ha az előttük álló alternatívák s ezek értékelésének a módja ténylegesen nem változik.

(b) A ténylegesen meglévő választási lehetőségek

Nyilvánvaló, hogy a növekedés csak akkor lehetséges, ha a kötelező elemi iskolán túl is vannak oktatási lehetőségek, máskülönben az expanzió csak a demográfiai hullámlökéseket tükrözi vissza. Ezek a lehetőségek a szervezett csoportoknak a korábban vizsgált tevékenysége eredményeként alakultak át: több iskola lett, s ezek némelyike hozzáférhetőbb lett a népesség újabb csoportjai számára.

Továbbá, a rendszer progresszív diverzifikálódása^{50/} a középfokú oktatás szintjén több lehetőséget kínált, az ebben az időszakban (részben a keresetnövekedésre adott válaszként) bevezetett ingyenesség pedig a bennmaradás melletti döntés egyik legnagyobb gátját hártotta el.

Mindazonáltal, a lehetőségeket az oktatásban és a társadalomban lezajló változások összekapcsolódása alakította át gyökeresen, s magát ezt az összekapcsolódást a makro- és mikroszintű hatásoknak az a dialektikus együttjátéka hozta létre, amely a második szakaszban kumulatív hatásúvá vált.

Csak a leglényegesebbekre utalva: ahogy egyre többen és többen maradtak tartósan az oktatásban, a munkáltatók a korai kilépők között egyre kevesebb értelmes fiataalt találhattak a nem rutinszerű munkákra. Azt megtehették persze, hogy munkahelyi képzést szerveznek, de ez gyakorlatilag azt jelentette volna, hogy kétszer fizetnek: először azokon az adókon keresztül, melyeket az általuk nem hasznosított középfokú oktatásra fordítanak, másodszor a cégük közvetlen képzési kiadásain keresztül. Hogy valamit kapjanak a pénzükért, egyre inkább a középfokú oktatásból kilépők közül kezdtek toborozni, aminek a nyomán a többletiskolázás munkaerőpiaci értéke felszökött, ugyanakkor lezárultak egyéb mobilitási csatornák, így például a munkahelyi előmenetel.^{51/} Ez a körkörös hatás az egymást követő korosztályokkal egyre erősebb lett, mígnem a munkáltatók rákényszerültek, hogy kizárólag középfokú iskolát végzetteneket alkalmazzanak. Az oktatás vált a munkaerőpiaci előnyök elérésének és a munkahelyek elosztásának a legfontosabb eszközévé. (Érdemes megjegyezni egy dolgot, amit a folyamatoknak e durva felvázolása is jelez: ahhoz, hogy megmagyarázzuk az oktatási és társadalmi hatások összekapcsolódását, ami egyszerűen az összegződő hatások nem szándékolt következményeként jön létre, nincs szükség olyan normatív elvek bevezetésére, mint például az, hogy a hosszabb iskolázás hatékonyabb, vagy hogy ennek alapján megfelelőbb módon lehet elosztani a munkahelyeket.)

Az első szakaszhoz képest az egyének számára eltérően alakulnak a bennmaradás vagy a korai kilépés választásának a költségei. Ebben az időszakban a bennmaradás egyre több előnyt ígér, ami a várható jövedelemtöbbletben fejeződik ki. Az iskolázottak javára mutató jövedelmkülönbségek a középső szakaszába lépnek annak a

Green, Seidman és Ericson által felvázolt növekedési görbének, amely a tartós iskolában maradás előnyeit veti össze az iskolában maradók arányával.^{52/} Vajon az egyének tudatában vannak-e ennek, és ez készteti-e őket arra, hogy tartósan bennmaradjanak?

(c) Az egyének rendelkezésére álló információk

A fenti kérdésre adott válasznak részben igenlőnek kell lennie, mivel a népesség egyre nagyobb részének közvetlen tapasztalatai lesznek arról, hogy a hosszabb bennmaradás előnyökkel jár. Az információt most maga a rendszer, a benne dolgozók és a rendszer struktúrája közvetíti, s főleg a rendszernek azok az elemi, melyekkel a tanulók különböző csoportjai közvetlen kapcsolatba kerülnek. A nevelők általában arra serkentik a tanulókat, hogy nyomuljanak még tovább, s az expanzió melletti szakmai elkötelezettségük is hozzájárul egy olyan túláltalánosított mítosz kialakulásához, amely elvonatkoztat attól, hogy a különböző iskolák, tanulási irányok és területek nem egyforma lehetőségeket kínálnak. Mivel a tanulók különböző csoportjai különböző társadalmi környezettel találkoznak, s így nagyon eltérő mértékben jutnak hozzá az olyan információkhoz, hogy melyek a „legjobb iskolák” és melyek a legelőnyösebb utak, e mítosz korrekciójára igen kis esély van. Az oktatási rendszer és a társadalom egyaránt elferdíti az információkat, aminek legfőbb következménye az, hogy a tanulók általában abban az iskolában és azon a területen igyekeznek bennmaradni, ahová eredetileg kerültek. Az általános expanzió és a változatlan diszkrimináció zavar-talanul együtt járnak, s ezt erősítik a kétféle forrásból kapott és továbbított információk.

(d) Az egyéneknek az iskolázáshoz való viszonya

A II. szakasz legfontosabb tendenciája az, hogy az egyéneknek az iskolázáshoz való viszonya egyre inkább pozitív lesz. Ezt három tényezőre lehet visszavezetni. Először is az iskolázásból származó előnyök növekedésével növekszik az eszközjellegű elemekhez kapcsolódó motiváció. Green és munkatársai mutatják be azt, hogy az idő során hogyan válik e két tényező egymást megerősítővé, és hogyan hoznak létre az első évtizedekben egy meredek növekedési görbét. Másodszor, miként Bourdieu meggyőző érvei igazolják a nevelői szakma szorgalmasan újraértékelte a kulturális és oktatási teljesítményeket, és észrevétlenül leértékelte mindazokat az eredményeket, tudásformákat és szakértelem-típusokat, melyek kívül estek a tanítás formális meghatározásán.^{53/} Ahhoz, hogy az emberek indítékaiban jelentős elcsúszás következze be, nem kell persze azt feltételeznünk, hogy a nevelők mindig sikeresnek bizonyultak

mindebben. Harmadszor ugyanis folyamatosan nagy erővel hatott az a tendencia, hogy az emberek egyre nagyobb értéket tulajdonítottak a nevelésnek a politikai célok elérésében, mint például a választójog általános (férfiakra és nőkre való) kiterjesztése, a hatékony szakszervezet megszervezése, az etnikai függetlenség elnyerése vagy a faji egyenlőség kivívása esetében.

(e) Az egyének által észlelt lehetőségek és ezek értékelése

A szervezett csoportok csak az oktatási rendszer szerkezetének a megváltoztatására törekedhetnek, magában a rendszerben az egyének működnek. Az egyének legáltalánosabban jellemző szándéka az volt, hogy, bárhol is vannak, a lehető legtovább bennmaradjanak, majd továbbhaladjanak ahová csak lehet, hozzájárulva ezzel a meglévő lehetőségek kibővüléséhez. Az egyéni együtt-cselekvés ilymódon a részvétel növekedéséhez vezet, ami időben megelőzi a szervezett csoportok növekedést serkentő szándékát és meghatározza azokat a kereteket, melyek közé a későbbi terveiket be kell illeszteniük. Az a pozitív visszacsatolási ciklus, amit az iskolázottak még több iskolázásra való vágya hoz létre, a szűkebb környezetben jelentkező létszámmelkedés néma nyomását közvetíti a tágabb kontextus felé.

Ugyanakkor a rendszer szerkezete és a társadalom rétegzettsége együttesen azt eredményezik, hogy az együtt-cselekvés összegződő hatásai a társadalmi osztályokat elválasztó vonalakat követik. Az egyik oldalon vannak a munkásosztályba tartozók, akik több iskolázást akarnak, de a pozitív hierarchikus szerveződés megjelenése előtt az elemi szektorba szorulnak, aminek következtében ezt lökik a fölfelé való terjeszkedés irányába. Az elemi szintű oktatás tehát egyre magasabbra nő, amint azt az angol felső elemi iskolai osztályok (Higher Grade Schools) vagy a francia ismétlő iskolák (Cours Complémentaires) esetében láthatjuk. Ez problémát jelent az iskolafenntartók számára, akiknek kompromisszumos megoldást kell találniuk: e kinövéseket egyidőben kell nyesegetniük, integrálniuk és visszafogniuk. A legtöbb országban olyan kompromisszum született, amely lehetővé tette, hogy a munkásosztály az iskolába járás idejének a kitolásával „középiskolai” oktatáshoz jusson, még mielőtt a középiskolák ténylegesen megnyitották volna előtte a kapukat, s az iskolafenntartók csupán olyan alacsonyabb rangú csatornák felé irányították a munkás származásúakat, mint amilyen az angol modern középiskola (Secondary Modern School), a dán nem vizsgaorientált középiskolai osztályok vagy a francia alsó középiskola (Collège d'Enseignement Générle) .

A tökéletes visszafogásra persze nem volt lehetőség. A munkásosztály nem volt hajlandó ezeket az intézményeket befejezőként elfogadni és további nyomást gyakorolt fölfelé a különböző felnőttoktatási formákra (Adult Education), majd később az

iskola utáni oktatás (Further Education) intézményein keresztül, melyek a számbeli nyomásnak tett újabb engedményt jelzik. Ezenkívül arra is törekedett, hogy a zsákutcás jelleg megszüntetésével átalakítsa a saját középfokú iskoláit. A nevelői szakma támogatásával a nem vizsgaorientált iskolák olyan irányba fejlődtek, hogy kezdték tanítványaikat a nyilvános vizsgákra felkészíteni, amivel részben áttörték a hagyományos középiskolától való elszigeteltségüket. Gyakran éppen ez vetett fényt az alacsonyabbrendűségükre és ez korrigálta a munkásosztály által kapott információkat, illetve alakította át ennek kollektív értékelési sémáit. Az együtt-cselekvés és ennek eredményei elősegítették az osztály kollektív tapasztalatainak a gyarapodását, s amint tudatára ébredt annak, hogy a rendszer szerkezete korlátozza az oktatás lehetőségeit, elindult a „komprehenzív” oktatás híveinek a gyarapodása.

A másik oldalon a középosztályba tartozók vannak, akik a „legjobb” iskolázást akarják és abból is a lehető legtöbbet, ami ugyancsak meghatározott nyomást gyakorol az iskolák szervezőire. A polgárság cselekvése is a rendszer fölfelé való kitolásának az irányába hatott, de e cselekvés összegződésének a hatása főleg a felsőfokú oktatás szintjén jelentkezett. Ugyanakkor a „legjobbat” keresve sokan ragaszkodtak a hagyományos, nagypresztizsú utakhoz, ami kétfajta problémát is előidézett. Egyfelől ezeket az utakat és kivezetéseiket ugyan ki lehetett szélesíteni, de nem lehetett belőlük nagyforgalmú sugárutakat építeni anélkül, hogy ne kezdjék ontani magukból az olyan végzeteket, akik azután további képzésre tartanak igényt. Másfelől ez a megoldás szembenállt a modernizációra való törekvéssel, melyet a társadalmi csoportok egy része vagy önmagában való értéknek, vagy a terjeszkedés racionalizálásához nélkülözhetetlen elemnek tekintett.

Egészében véve az ilyen törekvések nem tudták befolyásolni az egyéni együtt-cselekvést. Ha a „legjobbat” nem lehetett megkapni a nyilvános szektorban, akkor hozzá lehetett jutni a magánoktatásban, amely a legtöbb országban számottevően növekedett – gyakran egyidejűleg ellehetetlenítve az oktatás modernizálására és demokratizálására törekvő állami politikát. A középosztálynak a rendszer fölfelé nyomására való törekvését és jobb informáltságát mutatja, hogy Angliában a magánoktatásba való befektetés állandóan a felsőbb oktatási fokozatok, az idősebb korcsoportok és azok felé a pontok felé tolódott el, amelyeknek az iskolázási lehetőségek és az életesélyek elosztása szempontjából meghatározó jelentőségük volt.^{54/}

Az említett két társadalmi osztályba tartozók együtt-cselekvéseinek az összegződése a differenciálódásnak és a specializálódásnak a magasabbra tolódását eredményezte. Az alapfokú oktatás lényegében „előkészítővé” vált azáltal, hogy a többség azt követően is a rendszerben maradt. A középiskola alsó fokozatával később ugyanez történt. Ez a szervezett csoportok szintjén zajló cselekvésre is visszahatott: egyrészt a külső tranzakciók az alapfokú oktatásról az új kimeneti pontokra tevődtek át, másrészt azon-

ban ez enyhítette az alsóbb fokozatokra nehezedő nyomást és jóval szabadabb utat engedett a belső kezdeményezések számára. Mivel a politikai befolyásolás maga is nagy mértékben hozzájárult a növekedéshez, a központi (és helyi) hatóságok a II. szakasz végén egy új problémával találták szembe magukat – szabályozniuk és racionalizálniuk kellett a növekedést.

A munkáosztályba és a középosztályba tartozóknak az egyéni cselekvés szintjén való megkülönböztetés arra indíthatna, hogy az egész II. szakaszra a *státusz-versengés* modelljét alkalmazzuk, vagyis a középosztálynak a „legjobb” keresésére irányuló szándékára úgy tekintünk, hogy az nem más, mint a munkáosztálytól való távolság fenntartását szolgáló egyre följebb törekvés. Én úgy gondolom azonban, hogy ez félrevezető lenne, mert alapvetően fontos különbséget tenni a versengési szándékok (melyek valóban jelen lehettek) és az ezek realizálását lehetővé tevő strukturális feltételek között (melyek viszont a II. szakasz nagy részében hiányoztak).

Konkréten fogalmazva, éppen az alapfokú és a középfokú oktatás egymásra épülésének a hiánya miatt a rendszer struktúrája e periódus legnagyobb részében olyan volt, hogy alkalmazhatatlan a státusz-versengés elméleti modellje, hiszen áthidalhatatlan szakadékok fölött nem lehet versenyt futni. Továbbá, amikor az első törekeny kis hidakat lefektették, nem indult el rajtuk azonnal a tülekedés. Így például 1926-ban Franciaországban olymódon próbálták meg demokratizálni a középfokú oktatást, hogy ösztöndíjakat biztosítottak az elemi iskolából kikerülő tehetséges gyerekek számára. Ezek választhattak aközött, hogy az elemi iskola felsőbb osztályaiban (*Écoles Primaires Supérieures*) vagy a rendes középiskolákban tanulnak tovább, de minden két olyan tanulóra, aki az utóbbi utat választotta, tizenkét olyan jutott, aki a felső elemi osztályokba iratkozott be.^{55/} Ezt több dolog is magyarázza: a középiskola nem volt még ingyenes; nagyon hosszú volt; nem sok értéke volt, ha nem fejezték be; s végül, főleg az érettségig megbukók magas aránya volt elriasztó hatású. E feltételek láttán az érintett szülők inkább a biztos nyereségre játszottak: a státusz-versengés túlságosan sok kockázattal járt.

Mindezzel szemben azt lehetne felhozni, hogy a versengés mégis jelen volt a középfokú oktatásban, csak éppen a középosztály különböző rétegei között. Ezt alátámaszthatja például az angol vállalkozói rétegnek a nagy magániskolák (*Public Schools*) felé fordulása a XIX. században. Ez azonban semmiképpen sem jelentette a többséget, s velük szemben ott találjuk azokat, akiket inkább a praktikus eredmények érdekelték, s akik ezért inkább az urdalmi vagy műszaki iskolák, majd az egyetemekből kinövő főiskolák felé fordultak. Franciaországban a XIX. század végén a rövid és gyakorlatibb jellegű szakképzés (*Special Education*) volt az, amely a polgárság legnagyobb részét vonzotta (s amely a középfokú oktatás expanziójának csaknem kizárólagos formája volt). Nem olyan oktatásról volt tehát szó, amely a gyerekeket elcsábí-

totta volna a boltokból, a kis üzletekből, a műhelyekből, hanem olyanról, amely „visszavezette őket a szülők élethelyzetébe, csak éppen egy kicsit jobban fölszerelve, hogy a lassan változó üzleti környezetben megtehessék a következő lépést”.^{56/} Ez különösen jó példa, mert mutatja azt is, hogy miután az 1880-as években a „szakképzés” szakmai jellege megszűnt s ez az oktatási forma „modern” jellegű középiskolává alakult (hogy végül az érettségihez vezető utak egyike legyen) a státusz-versengés a századfordulóra komolyabban beindult.^{57/}

Mindez azt mutatja, hogy a státusz-dinamikából fakadó mozgás komolyabban csak akkor indul el, ha érvényesül az egymásra épülés elve és a középfokú oktatásban megszűnnek az eltérő alternatívák. Ezek alapvető föltételei annak, hogy a státusz-versengés elmélete használhatóvá váljék. Láttuk persze, hogy a II. szakaszban a népesség zöme éppen az egymásra épülés elvének vagy a létraelvnek az érvényesüléséért küzdött. Láttuk továbbá azt is, hogy a differenciáltság csökkenésének az előrehaladása elválaszthatatlanul hozzákötődik a növekedés dinamikájához, ami a specializációt egyre feljebb tolta.

HARMADIK SZAKASZ: AZ INFLÁCIÓ

A megelőző periódusban az oktatási rendszerek nagysága jelentősen megnőtt, ami ebben a ma is tartó időszakban a növekedés újfajta dinamikáját eredményezte. Konkrétan arról van szó, hogy kifejlődésének egy pontján az oktatási rendszer elkezdheti saját életét élni⁵⁸, vagyis mint társadalmi intézmény egyre önállóbbá válik és egyre kevésbé szabályozzák a társadalom más elemei. Alapvetően megerősödik a területi önmeghatározás, különösen a nevelői szakmáé, ami az egyéni cselekvés hatásaival együtt minden átfogó rendszerszabályozásban érvényesül.

Általában felgyorsulnak azok a pozitív visszacsatolási ciklusok, amelyek a kínálati és a keresleti oldal, a tágabb kontextus és a szűkebb környezet, illetve a makro- és mikroszintű hatások között jönnek létre. E hatások kölcsönössége, ami a II. szakaszban alakult ki, a rendszer növekedésének az irányítatlanságát vonja maga után. Ez mintegy intézményi illusztrációját adja Etzioni érvelésének, mely szerint a társadalmi fejlődésre még mindig az irányítatlan változás a jellemző.⁵⁹ Ugyanakkor ez azt is jelenti, hogy az egyszerű kibernetikai modellek alkalmazhatatlanok az oktatási rendszerre, hiszen nincs olyan ellenőrzési központ, amely kijelölné a célokat, ellenőrizné a folyamatokat és korrekciós intézkedéseket hozhatna.⁶⁰ Ha minőségi szempontból az oktatás fejlődését irányítatlan növekedésnek minősítjük, ennek a mennyiségi megfelelője az infláció. Ez utóbbi, éppúgy mint az előbbi, a szervezett és egyéni cselekvés hatásának az összekapcsolódásából fakadó, nem szándékolt következmény.

Röviden tehát a nagyságában és hatókörében kiterjedt rendszer önálló életre kelt, de minthogy mozgása a különböző irányú szervezett és egyéni nyomásgyakorlások eredőjét követi, az eredmény olyasvalami, amire *senki sem* törekedett. Ez a korábbi időszakkal szemben a legnagyobb változás: az I. szakaszban ugyanis az iskolafenntartó csoportok jórészt ahhoz jutottak hozzá, amit *ők maguk* akartak (s az oktatásba csak azok léptek be, akik attól valami hasznot vártak); a II. szakaszban pedig a kínálat és a kereslet pozitív egymást erősítése szintén előnyös volt a szervezett csoportok s az egyének többségének.⁶¹ Ez a ma is tartó szakasz ettől eltér, mert a nevelői szakma egy részét leszámítva kevesen vannak a folytonosan hasznot húzók és csekély a korlátlan támogatás. Ez minden másnál jobban mutatja, hogy a rendszer saját életre kelt, létrehozva egy emberi cselekvésből származó, de az ellenőrzés alól kikerülő Frankenstein-szerű gépezetet.

A szervezett csoportok cselekvése és az infláció

A szervezett csoportok cselekvése immár egy óriásira nőtt oktatási vállalkozás kezei között zajlik, s ez átalakítja azokat a mechanizmusokat, melyek a II. szakasz során a változásokhoz vezettek. A főbb szervezett csoportokat a fejlődés eltérő módon érinti, s a közöttük lévő kapcsolatok ennek megfelelően megváltoznak. A felek közötti alkun és cserén alapuló érdekérvényesítési forma egyre inkább háttérbe szorul. A nevelői szakma esetében ennek a helyébe egyre inkább a kommunikáción alapuló érdekközvetítési forma lép,^{62/} míg a politikán keresztül történő érdekérvényesítést a kényszerítő szabályozásra való törekvések váltják fel. Csupán a külső érdekcsoportok tekintik a kívülről való alkudozást továbbra is az oktatás változások elérése legfőbb eszközének. A következőkben a szervezett érdekérvényesítés három legfőbb elemének a vizsgálatával próbáljuk meg nyomonkövetni ennek az átalakulásnak a növekedés dinamikájára gyakorolt hatását.

(a) A nevelői szakma

A rendszer nagyságának a növekedésével egyre inkább kiterjedt belső kezdeményezések hatóköre. Ez azonban nem közvetlen és automatikus következmény. Valójában a legtöbb országban két olyan strukturális változás tette ezt lehetővé, melyek eltérő mértékben ugyan, de mindenütt a tanítás meghatározásának új módjához vezettek. Ezek a változások az oktatási rendszereknek a II. szakaszban történt alakváltozásból fakadnak. Először is nagyságuknak és hatókörüknek a kiterjedésével a rendszerek mindenütt saját termékeik egyre nagyobb fölhasználójává váltak: egyik fő feladatuk a nevelői szakma újratermelése lett. Másodsor, – ugyancsak mindenütt – az oktatás hosszúságának a növekedésével és az egymásra épülés elvének az érvényre jutásával a rendszerek egyre inkább saját termékeik tárolóedényeivé is váltak. Ezek együtt az önmeghatározás jelentős növekedéséhez vezettek, meglehetősen függetlenül a gazdasági és politikai feltételektől.

A differenciáltság fokozatos felszámolása a rendszer alsóbb szintjein, amit az egymásra épülés elvének a bevezetéséből következőnek tekintettek, jelentősen lecsökkentette a külső érdekcsoportok „beavatkozásának” a lehetőségét. Az érdekcsoportok közül a legvagyonosabbak voltak a legbefolyásosabbak, s ahogy ezek igényeikkel a rendszer egyre magasabban lévő kilépési pontjai felé fordultak, az „elhagyott” szinteken egyre nőtt a szakmai önmeghatározás szabadsága. Ez persze nem jelenti azt, hogy a párhuzamosan kialakuló szakmai önszabályozás nélkül, melyet a strukturális feltételek átalakulása nyomán (különböző mértékben) a legtöbb országban sikerült kiharcolni, csökkent volna a politikai szférától való általános függés vagy a felsőbb szinteken meg-

szűnt volna a gazdasági szféra által keményen előírt hangszerelés.^{63/} E fejlődés olyan strukturális adottságokat alakított ki, melyek eredményeként a tanulók egyre hosszabb pályát futottak be magán a rendszeren belül, s a nevelői szakmát választva sokan közülük vissza is léptek a rendszerbe – a nevelők pedig e változások kulturális megfelelőjét keresve arra törekedtek, hogy a tanítás módját a rendszer belső logikája alapján határozzák meg.

A szakmai testület egészének az önszabályozása előtt álló külső akadályok sikeres leküzdésével (vagyis azzal, hogy a nevelők képzésében az egyetemi-tudományos szféra lett a legfőbb tekintély) a belső változások lehetőségét megszabó tényezők radikálisan megváltoztak,^{64/} s a belső kezdeményezés ennek megfelelően átalakult. Az érdekérvényesítésnek ez a formája egyre inkább a gondolatok kommunikálásán alapuló folyamattá vált, amit már nem korlátoz az alkuhelyzet, hiszen az információk szétosztása nem kerül sokba (a költségeket nem befolyásolja az, hogy mekkora közönséghez jut el az üzenet) és bárkinek lehetnek gondolatai, melyek a tranzakciók során nem veszítik el az értéküket (nem ugyanúgy használják fel őket, mint a forrásokat). Továbbá, az érdekérvényesítés e formája a szakmai testület integrálódását is elősegíti. A különböző szakmai folyóiratok és konferenciák kiépülő rendszere az információk áramlásának gyorsabb módját teszi lehetővé. Mivel az információkat a rendszer minden pontjára azonnal el lehet juttatni, s információk érkezhetnek is a rendszer bármely pontjáról, növekszik a nevelők és az egyetemi-tudományos körök belső integritása. A státusz-különbségeknek és képzettségbeli eltéréseknek, melyek korábban szétzabdalták a szakmát, csökken a jelentőségük. Végülis bekövetkezhet az, amit Teune és Mlinar így írnak le: „mivel az üzenetek a rendszer egészéből érkeznek s a rendszer egészéhez szólnak, az egyének elkezdnek a rendszer egészéhez kötődni s nem közvetítő struktúrákon és alrendszeren keresztül lépnek kapcsolatba vele.”^{65/}

Az expanziót tekintve a kommunikáción alapuló érdekérvényesítés térmayerésének három főbb következménye van, s ezek egymással összefüggenek. Először is az egyetemi-tudományos körök, melyek immár inkább a nemzetközivé vált tudományágakhoz, mintsem egy-egy helyi intézményhez kötődnek, mindenekelőtt a „változatosságot” – a magas presztízt biztosító új gyakorlatot, magyarázatmódokat és megközelítéseket – közvetítik egymás felé. Ezzel nemcsak a tanítás hagyományos meghatározása foszlik szét, de múlékonnyá válik minden új meghatározás, melyek felülvizsgálat alá kerülnek, amint új ismeretek sarjadnak ki és válnak elfogadottá. Ez közhellyé vált a természettudományokban, de a társadalomtudományok virágzása is az ilyen közvetítések eredménye, hiszen ezek alacsonyabb forrásigények miatt az alku-elem kisebb jelentőségű volt a fejlődésükben. Ezen az úton a tercier szintjén új tudományágak, szakterületek és köztes-területek jelentek meg. Erre önmagában az expanzió nem tud magyarázatot adni a szakmai integráció fentebb bemutatott megerősödése nélkül.

Másodszor az érdekközvetítés új formája azt is jelenti, hogy az egyetemi-tudományos szférában keletkezett újabb gondolatok gyorsabban leszűrődnek, s az iskolákban megjelennek az „új matematika”, az „integrált természettudomány” s a különféle más új tantárgyak és módszerek formájában.^{66/} A középiskola felső szakaszának a tanulói előtt egyre több választási lehetőség, a témák nagyobb gazdagsága és relevánsabb témák jelennek meg, s a következő fokozaton már meg is vannak azok a helyek, ahol a választott tárgyat továbbvihetik. Van-e a nevelői szakma által gyakorolt belső nyomóerő mellett más oka is annak, hogy ezt tegyék? Van, és pedig a húzóerő, amely szintén a szakmai-tudományos szférában zajló érdekközvetítésekből származik. Végül soron ezek magyarázzák meg a belső kezdeményezés és az expanzió összefüggését.

Harmadszor, az iskolai jellegű ismeretek a különböző foglalkozási területek egyre nagyobb hányadát hálózzák be, s ezek a képzést, diplomát és továbbképzést nyújtó egyetemekkel kölcsönös függésbe kerülnek – így például a társadalmi szolgáltatások, az igazgatás, a tervezés, a gyermekellátás, az újságírás, sőt még a vendéglátás is. A hagyományos foglalkozások így szokás szerint képzési igényeikkel együtt bekerülnek az egyetemekre: az egyetemi-tudományos szférában új emberek tűnnek fel, akik új szakmákban nyújtanak alapképzést. Az ismeretek, a funkciók és az eredmények kiterjedése egyaránt a terciér szektor számbeli kiterjedését hozzák magukkal.

(b) Külső érdekcsoportok

Az egyetemek által kezelt tudásanyagnak az érdekérvényesítési akciók nyomán történő kiterjedése közvetlen hatást gyakorolt a külső érdekcsoportokra, melyek egyre kevésbé fordulhatnak sajátos szolgáltatásokra való igényeikkel s az ezek kielégítéséért felajánlott forrásaikkal a rendszer egyes részeihez. Valójában ezek közül a leginkább szokatlanul újszerű kutatási és fejlesztési szolgáltatásokat igénylők maguk is belépnek az érdekközvetítési hálózatba, s ezáltal a rendszer legfelső részén újabb formák kialakulását idézik elő. A kevésbé bonyolult igények megfogalmazását viszont egyre inkább maguk az egyetemi-tudományos körök diktálják. A szakmai érdekekből az következik, hogy a külső igények kielégítésének a helye a rendszer legmagasabb pontjaira kerüljön. Az egyetemi-tudományos szférával együttműködő vagy annak eredményeket tevő külső érdekcsoportok így az expanziót erősítik, bár sokan közülük ezzel egyidőben már úgy érzik, hogy a folyamat túlságosan messzire jutott.

A külső érdekcsoportok kollektív stratégiája kétszeresen is hátrányosnak bizonyult. Egyfelől a terciér szint kiépítésében való közreműködésük oda vezetett, hogy túl sok „előrehaladott” tanulóval van dolguk, akik túl sokba kerülnek és túl nagy elvárásaik vannak. Másfelől, az alsóbb szintekről való kivonulásuk, amit gazdasági érdekeiknek megfelelően éreztek, azt eredményezte, hogy az alacsonyabb szintű alkalmazottait

vagy munkavállalók olyan képzéssel jelentkeznek, melynek a tartalmát a nevelői szakma határozta meg. Márpedig a „progresszív” iskolákból kikerülők különféle készségkiválmánynak és értékeknek nem felelnek meg. Az emiatt siránkozó érdekcsoportok szeretnék, ha ezt valamilyen meglévő tudásra alapozott tanulási forma bevezetésével hoznák helyre, de a gyakorlatban a korrigálásra a felnőttoktatásban kerül sor. Itt megint kétarcú helyzetben találják magukat, mert ha a rendszer a szükséges képzést a felnőttoktatás keretein belül ingyen tudja nyújtani, s győz a megtakarítás szelleme, akkor az elégedetlenkedés eredménye ismét újabb oktatási expanzió lesz, nem pedig a munkahelyi képzés fejlődése amivel persze az eredeti probléma sem feltétlenül oldódott meg.

Ezt a mozgást nemcsak az egyetemi-tudományos szférában zajló érdekérvényesítési tevékenység hozza magával: fakad ez magának a rendszernek a nagyságából is, ami hozzáférhetetlenné teszi a fiatalabb munkavállalókat, gazdaságtalanná teszi az alternatív képzési formák kialakítását és erősíti a magasabbrendűnek hitt diplomásokért való versengést (amely magasabbrendűségben a szelekció és a diplomásokra fordított közkiadások tükröződnek vissza).

(c) A politikai szféra

Az oktatás központi hatóságai kétségtelenül maguk is osztják a külső érdekcsoportok elégedetlenségét: az expanzió túl sokba került, túl messzire terjedt és végsősoron nem erősíti a politikai integrációt sem. A hatóságok azonban a democráciákban éppúgy, mint a nem democráciákban alapvetően megosztottak. Mint központi hatóságok visszafejlesztést, racionalizálást és mindenekfelett a növekedés szabályozását szeretnék; mint politikai hatóságok nem tudják visszautasítani a demokratizálásra, az esélyek egyenlősítésére és a képességeknek megfelelő tanítás biztosítására irányuló követeléseket, melyeket a politikai befolyásolás csatornái folyamatosan közvetítenek feléjük. Ezek a kiküszöbölhetetlen kettőségek gátolják meg a politikát abban, hogy olyan hatékony regulatív tényezővé váljon, amely képes a saját magát vezető nevelői szakma visszafogására és a rendszer növekedésének a vezérlésére.

Azonnal megjegyezzük, hogy a legtöbb kormány megpróbál valamilyen szabályozó szerepet eljátszani, de látnunk kell, hogy ebben nem túlságosan sikeresek, annak ellenére, hogy a jelenlegi világgazdasági visszaesés lehetővé teszi, hogy megkettőzzék az erőfeszítéseiket. Valamivel hosszabb időtávot nézve mindenképp világos, hogy a különböző racionalizálási és visszafejlesztési kísérletek nem vezettek eredményre.

A centralizált rendszerekben a rövidebb képzési formák újra meg újra történő differenciálása minden szinten meglehetősen népszerűtlennek bizonyult: az „alacsonyabb-

rendű” alternatívákat elutasítják s az expanzió nem áll le. Hasonlóképpen, az a kelet-európai megoldás, amely olymódon próbálja visszafogni a főáram növekedését, hogy jelentős kiterjedésű felnőttoktatási szektort enged működni, mennyiségi szempontból maga ellen fordul, amikor ez utóbbi elkezd átnőni a permanens képzés grádiózus formájába. A különböző szabályozó eszközök alkalmazása a decentralizált rendszerekben is ellenállásba ütközik vagy felforduláshoz vezet. Azok a próbálkozások, melyek az USA egyes részein a meglévő tudásra alapozott bizonyítványokat akarták bevezetni, rögtön beleütköztek a feketék ellenállásába; a közvetlen költségvetési megszorítások Angliában csak éles tiltakozásokat és kisebb létszámbeli korlátozásokat eredményeztek, de racionalizálását nem. A lényeg az, hogy az ilyen intézkedések csakúgy, mint a legkidolgozottabb központi reformok (amilyen pl. a felsőoktatás átszervezéséről rendelkező 1968-as törvény volt Franciaországban) ténylegesen nem aknázzák alá a szakmai önmeghatározást – az érdekérvényesítő akciók során történő átcsoportosításokkal és újradefiniálásokkal ki lehet játszani azokat a meglehetősen törekény politikai kényszerítőeszközöket, melyek a források cseréjén nyugszanak (pontosabban a cserearány csökkentésén).

Nem arról van szó, hogy a szakmai önirányítást ne lehetne ellenőrzés alá vonni – egy tényleges forráselvonással ezt meg tudnák tenni –, hanem arról, hogy a politikának az az alapvető ellentmondása, amely a szülők reagálásától való félelemből fakad, nem enged meg többet könnyű diétánál. A legtöbb, amit el lehet érni az, hogy a rendszer lassan zsugorodni kezd, de az önmeghatározást nem éri csorba – vagyis az érdekérvényesítés motorja tovább jár s a szabályozást nem lehet érvényesíteni. Továbbá, a megbántottság mai pesszimista légkörében csak kevesen ismerik fel, hogy a költségvetési megszorítások hatásait mennyire jóvá tudják tenni a különböző érdekérvényesítési akciók s a belső kezdeményezés nyomán megjelenő új tanítási módszerek, oktatási technológiák és tananyagpárosítások.

Mindeztidáig a III. szakasszal kapcsolatban amelelt érveltem, hogy a szervezett társadalmi csoportok tevékenysége az oktatási rendszer szabályozatlan növekedését eredményezi. Olyan tágabb kontextus alakul ezzel ki, amely az oktatási változások irányítatlan folyamatát jelenti, ami azonban önmagában még nem vonná magával az inflációt. Inflációról csak akkor lehet beszélni, ha a tágabb kontextust és a szűkebb környezetet együttesen vizsgáljuk. Most tehát a mikroszintű folyamatok felé fordulunk, hogy lássuk, az egyének hogyan alkalmazkodnak a tanári önirányításhoz és hogyan teszik semmissé a központi hatóságok szabályozási próbálkozásait.

Az egyéni cselekvés

Az egyének ebben az időszakban egyszerre áldozatai az expanciónak, s – a rendszer működésére adott kollektív válaszaik révén – okozói is az áldozattá válásuknak. A tágabb kontextus és a szűkebb környezet pozitívan megerősíti őket s ez gyorsuló, de szabályozatlan expanziót eredményez. Továbbra is az együtt-cselekvés az uralkodó, s végsősoron az egyéni döntések összegződésének a hatása hozza létre az inflációt. Az együtt-cselekvés azonban mikroszinten kezd átalakulni közös cselekvéssé, ami a strukturális adottságok válaszmeghatározó szerepének s a társadalmi tanulásnak az együttes hatására jön létre. Akárcsak a II. szakaszban, a rendszer most is eltérő iskoláztatási pozícióba (vagyis a lehetőségeket eltérő módon strukturáló iskolákba és képzési irányokba) helyezi a különböző társadalmi csoportokat, de a III. szakasz idejére az egyének már sokat megtanultak abból, hogy a rendszer egészével, illetve a többi társadalmi csoporttal és osztállyal szemben milyen relatív előnyökkel vagy hátrányokkal rendelkeznek.

A társadalmi osztályok közötti határvonalakat követő szövetkezési formák, illetve az ezen alapuló cselekvés jelentőségre tesz szert, s ez lesz a növekedés új motorja. Az egyéni döntéseket immár részben az orientálja, hogy informálisan felméri, a többi társadalmi csoport mit csinál s annak mi a haszna. A tágabb kontextus a versengést erősíti, s az egyének maguk elkezdik megtanulni a versengésnek megfelelő viselkedést. Ez a kölcsönös orientáció az expanziót erősíti. Ennél korlátozottabb mértékben hatnak a különféle sajátos formájú, szövetkezésen alapuló – nyelvi, etnikai vagy nemi alapon szerveződő, a népesség hátrányos helyzetű rétegeihez kötődő, országos fogyasztói érdekszervezetek által vagy egy-egy konkrét ügy körül szervezett – akciók.⁶⁷ Mivel a közös akciók célja vagy meglévő privilégiumok megőrzése, vagy új előnyökhöz való hozzájutás (pl. igazságos starthelyzet, egyenlő lehetőségek, pozitív diszkrimináció), ezek kumulatív hatása is az expanziót erősíti.

(a) Az egyéni döntések

Az inflációs folyamat dinamikájában az egyéni döntések kulcselemet alkotnak. E döntések még azt a fényt tükrözik, amely a II. szakaszból sugárzik át az új periódusra, s elfedik a növekvő belső homályt. Az előző periódusban a bennmaradás mellett hozott döntés kifizetődő volt; hatott a rendszernek az a jellegzetessége, amit Green és munkatársai úgy írnak le, hogy a beiskolázási arány még nem érte el a zéró-korreláció pontját. Azok, akik az iskolakötelezettség életkorán túl bennmaradtak, a növekedési görbe közepén voltak, ahol az iskolázottsági szint emelkedése gazdasági és társadalmi előnyökkel járt együtt, s ennek learathatták a gyümölcsét. Egyéni és társadal-

mi szinten ennek megfelelő üzenetet közvetítettek a gyerekeik felé, ám az ennek megfelelően reagáló egymást követő korosztályok az előnyzónából lefelé kezdték el hajlítani a görbét.

(b) A ténylegesen meglévő választási lehetőségek

Minthogy az iskolázási létra egyre inkább egy elevátorra hasonlít, s az egymásra épülés elvének a megvalósítását az alsóbb szinteken, mint láttuk, a differenciáltság komoly csökkenése kíséri, a ténylegesen meglévő választási lehetőségek nagyon eltérőek lettek attól, amilyenek a II. szakaszban voltak. Mivel a rendszer bármelyik szintje elvégzésének az értéke, vagyis az, hogy ez milyen gazdasági és társadalmi hasznot hoz, görbeszerűen függ össze azzal, hogy az egyes korcsoportok hány százaléka végzi el ezt a szintet, a növekedési görbe különböző pontjai a bennmaradásból fakadó előnyök eltérő mértékét jelzik, tehát a költségek és a haszon aránya az idő során eltolódik. Amikor a rendszer az n -dik szinten növekedni kezd, az ide eljutók haszna is növekszik (a II. szakasz közepén ez tükröződik a nekik kijáró magasabb jövedelmekben); amikor a növekedési görbe meredekké válik, az előnyök csökkenni kezdenek (a II. szakasz végén ez tükröződik abban, hogy az iskolából az n -dik szint előtt kilépők s az ezt elvégzők között csökkennek a jövedelemkülönbségek); s amikor a görbe eljut az n -dik szint teljes beiskolázásáig, a jövedelemkülönbségek megint meredeken felfelé emelkednek, mert e szint el nem végezése immár ráfizetessé válik. Így az idő előrehaladtával a rendszer nagyságának a növekedése (a II. szakasztól a III. szakaszig) azt eredményezi, hogy a társadalmi előnyök elosztásának a helyébe a társadalmi hátrányok elosztása lép. Mindez a rendszer növekedéséből fakad és nem a munkaerőpiac viselkedésének a visszatükröződése.^{68/}

A törvényes iskolakötelezettségen túli iskolabajárás azért válik elkerülhetetlen kötelezettséggé, mert ennek az elmaradása aránytalan hátrányt jelentene, vagyis a korai kilépésnek a választása objektíve büntetést von maga után. Mivel a társadalmi intézmények, szervezetek és szövetkezők egyre inkább kölcsönös függésbe kerülnek az oktatással, a hosszabb iskolázás gyakorlatilag elkerülhetetlenné válik – talán a popvilág ezalól az egyetlen kivétel, hiszen ez az egyetlen olyan független mobilitási csatorna, ahol, mint az egyik ismert dalban éneklük, „nem kell nekünk iskola”. Továbbá, a bennmaradók előtt álló tényleges választási lehetőségeket az adott oktatási szinten a zéró-korreláció megjelenésekor az is átalakítja, hogy az adott szint elérését a még magasabbra való feljutásra lehet felhasználni. Az oktatásból fakadó társadalmi hasznok kollektív keresése azt jelenti, hogy egyetlen olyan eszköz marad, amellyel egyéni hasznohoz lehet jutni, s ez a még több oktatás.

(c) Az egyének rendelkezésére álló információk

Az egyének rendelkezésére álló információkban általában két elem keveredik: egyfelől az a II. szakaszból eredő tudás, hogy a hosszabb iskolázás előnyökkel jár, másfelől az a III. szakaszban megtanult összefüggés, hogy a korai kilépés ráfizetést jelent. Mindkét féle tudás a hosszabb iskolákban maradásra bátorít, tehát a növekedést erősíti. Mindazonáltal, akárcsak korábban, a különböző társadalmi csoportok eltérő mértékben juthatnak hozzá az információhoz és a társadalmi osztályok szerint eltérő a társadalmi tanulás mértéke is.

Általában a középosztályok hamarabb lerázzák magukról a II. szakaszban keltett illúziók elvesztése miatt érzett elkeseredésüket: ők fogadják el először az egyre hosszabb bennmaradás elkerülhetetlenségét, s lépnek be az egyetemekre, a posztgraduális képzésbe vagy a hosszabb szakmai előképzési formákba. Kollektíve megtanulták, hogy előnyre csak az tehet szert, aki az állandóan följebb csúszó norma felett teljesít: többé nem rögzített előnyökkel járó, változatlan környezetet látnak maguk előtt, hanem, immár több tényezőt számba véve, maguk is elkezdik följebb lökni a célokat. Információszerzésük módja kifinomultabbá válik, s ez nem csak az értelmesebb gyermekeknek biztosítható előnyök számbavételét jelenti. Tudják, hogy mindig valami többletre van szükség és rendkívüli találegonyságot mutatnak a különböző, rövid időtartamú plusz kurzusok létrehozásában (általában a magánszektor keretein belül), melyek foglalkozási vagy társadalmi többletet adhatnak azoknak, akik nem végeztek egyetemet: kélszalagos szakácsok, végzett gyermekgondozók, dekoratőrök, formatervezők, speciális szakmák mesterei, nyelvtudással rendelkezők és hasonlók válhatnak belőlük.^{69/}

Az alsóbb osztályokhoz általában ugyancsak az a nevelői szakma által folyamatossan továbbított üzenet érkezik, hogy haladjanak tovább, de az ő rendelkezésükre álló információk még a II. szakaszból valók. Éppen azért, mert a munkásszármazású gyerekeknek csak egy kis hányada marad benn és aratja le a gyümölcsöket, ezek sikere nagyon feltűnő, s ez a példa erősen eltorzította az osztály egészére jellemző társadalmi tanulást. Azt „tanította” nekik, hogy egy kis többlettanulás lényeges hasznot hozhat, ám amikor nagy számban kezdtek erre az útra lépni, az új iskolai fokozat szintjén bekövetkezett a zéró-korreláció, s a várt haszon elmaradt. A magasabb osztályokkal való összehasonlításból az derült ki, hogy az előnyökre mindig azok tettek szert, akik még egy évig vagy még tovább bennmaradtak, úgyhogy az alacsonyabb osztályokba tartozók lassan feljebb kényszerítették magukat, amivel kialakult az egymásra épülés elvének önromboló hatása: ezt írja le Green az „utolsó belépő törvényével”.^{70/} Kérdéses persze, hogy itt valóban törvényszerűségről van-e szó, mint ahogy az is kérdéses, amit Millot mond az osztályok stratégiai versengéséről, s aminek az a lényege,

hogyan az uralkodó húzó erők által megszervezett pazarlás egy rést hoz létre, s ezt próbálják meg betölteni az alávett toló erők, amikor beállnak a versengésbe.^{71/} Mindkét szerzőnek igaza van, amikor a mikroszintű cselekvésnek az inflációra gyakorolt hatását akarják bemutatni, de én úgy vélem, az egyenlőtlen informáltság önmagában is megmagyarázza az inflációs mechanizmusokat, azok nélkül a további és sokkal vitathatóbb feltételezések nélkül is, melyeket a szerzők megfogalmaznak.

(d) Az egyéneknek az iskolázáshoz való viszonya

Az új objektív feltételek között a tanulók szándékai is elcsúsznak. Egy adott oktatási szint elvégzése ezután nem az előnyökhöz való hozzájutást szolgálja, hanem a büntetés elkerülését. A kollektív tanulás lassan ráébreszti a hallgatókat arra, hogy „a diploma semmit sem ér, de ha nincs, az katasztrófa.”^{72/} Az iskolázáshoz való viszony pozitívól negatívá válik. Az attitűdök a fegyelmezetlen morgolódástól a konok ritualizmuson át a végigjutást célul kitűző ádáz elszántságig terjednek. Azonban még az utóbbi sem garantálja a kollektív előnyöket – s marad a 27 éves filozófia doktor végső csalódása, aki engedelmesen alávette magát minden egyetemi beavatkozásnak, tiszteletben tartotta a rendszer minden előírását s most ott találja magát a munkanélküliek és munkát nem is remélők között.^{73/} Az ilyen tapasztalatok negatív módon hatnak az iskolázáshoz való viszonyra, leszámítva azon kevés szerencséseket, akik elsőként érkeznek be és le tudják aratni a gyümölcsöket, illetve azt a körvonalatlan csoportot, melynek tagjait valóban az őszinte belső érdeklődés vezérli: a nagy többség számára az oktatás pusztán védekező fegyverré válik.

(e) Az egyének által észlelt lehetőségek és ezek értékelése

Az érintett tanulók és hallgatók alapvetően két választási lehetőséget érzékelnek: bennmaradni a büntetés elkerülése érdekében vagy kihullani. (A hallgatóknak csak egy kisebbsége kezd szervezett akcióba a rendszer radikális átalakításának az igényével.) A valóságban a többség továbbhalad s maga is táplálja az oktatási inflációt annak a reményében, hogy talán egyénileg védetséghez jut. Ironikus módon az egyének formálódó szövetkezése is a rendszer expanzióját erősíti. Követeléseiknek, melyek a második lehetőség megadására, a létszámkvóták biztosítására vagy a pozitív diszkriminációra irányulnak, kettős hatása van: egyfelől közvetlenül növelik a létszámot minden szinten, másfelől csökkentik a színvonalat (vagy meghosszabbítják az ott töltött időt) azon a szinten, amelyik éppen belenő az iskolázás általános meghosszabbodásába.

Ugyanakkor odavezetnek ezek a követelések, hogy egyik szinten sem lesz elegendő mértékű lemorzsolódás ahhoz, hogy a beiskolázási arány a görbe hasznát jelző oldalára szoruljon vissza, ami csökkentené az inflációt, s ami a továbbhaladást valóban szabadon választható lehetőséggé tenné.

① ① ① ①

• Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az egyéni cselekvés nem hat fékezően az expanzióra, hanem, éppen ellenkezőleg, az inflációt erősíti. Ezt az összefüggést egyfajta ideáltípusos modellben mutattuk be, melynek a dinamikáját az jellemzi, hogy ha a beiskolázás egy adott szinten általánossá válik, akkor az iskolázás elkezd az $n+1$ szintre terjedni, majd amikor itt válik általánossá, akkor a cél az $n+2$ szint lesz, és így tovább. Ennek az inflációs magyarázatnak a példákkal való alátámasztása egy sor olyan tényező meglétét feltételezi, melyek kultúránként változnak, s amelyeket a maguk teljességében és együttesen ritkán lehet megtalálni. Ezek közül az alábbiak a legfontosabbak:

- az egyetlen sikerlétrától eltérő út ne legyen (az egymásra épülés elvének tökéletes érvényesülése);
- a közép fokú oktatás nagy részében ne legyen jelentős programbeli differenciálás;
- a nevelői szakma folyamatosan elkötelezett legyen az expanzió iránt;
- a tanulói/hallgatói lemorzsolódási ráta ne emelkedjen jelentősen;
- a központi hatóságok ne hajtsanak végre komolyabb költségmegvonást.

(E tényezők ellentétének különböző kombinációi nyilván az infláció csökkentését eredményeznék.)

Az eddig elmondottakban megpróbáltam bemutatni, hogy a társadalmi interakció kellőképpen megmagyarázza, hogy a fenti feltételek miért állnak közel a teljesüléshez. Az, hogy közel állnak, azt jelenti, az oktatási expanzió keleten és nyugaton egyaránt elveszítette a kapcsolatát a munkaerőpiaccal, és a dolgok olyan állása alakult ki, amely fényvékre van attól, amit a munkaerőtervezés elmélete megfogalmaz. Mindazonáltal, nemcsak azért fontos hangsúlyozni, hogy az expanzió ebben a stádiumban a feltételek függvénye, mert az ideáltípus néhány rendszerre jobban illik, mint másokra, hanem azért is, mert egyes elméletalkotók kikerülhetetlen „logikát” vélnek felfedezni az oktatási rendszer növekedési hajlamában. Ennek a kísértésnek, úgy vélem, ellen kell állni.

Tanulmányom az oktatási növekedést az utolsó szakaszban csakúgy mint a megelőzőekben, a szervezett és az egyéni cselekvők együttes játékának a szándékolatlan következményeként mutatta be. Ez azonban nem jelenti a tagadását sem annak, hogy igen gyakran és igen sokan tudatosan akarták a növekedést, sem annak, hogy a rendszer saját életre tett szert, s hogy ez maga is a növekedés meghatározójává vált. Az, amit e tanulmány határozottan elutasít, nem más, mint annak a feltételezése, hogy a növekedés ténylegesen megfigyelhető mértékére közvetlen (vagy funkcionálisan) magyarázatot adhat bármely társadalmi csoport törekvése (ahogy azt a konspirációs vagy a komplementaritásra építő elméletekben látjuk). Ugyanilyen erélyesen elvet minden olyan feltételezést, mely szerint a növekedés a rendszer dinamikájából következő logikai szükségszerűség. Ezekkel ellentétben azt állítom, hogy *az oktatási expanzió jelenlegi természete olyasvalami, amit senki sem akart, és ami semmilyen értelemben sem szükségszerű.*

1. Mivel az „állami oktatási rendszer” fogalmát az irodalom a legteljesebb összevisszaságban használja, fontos pontosítani, milyen jelentéssel használjuk e fejezetben: Az állami oktatási rendszer „a formális nevelés intézményeinek egy ország egészét felölelő differenciált együttese, amely legalábbis részben kormányzati ellenőrzés és felügyelet alatt áll, s amelynek az összetevői és folyamatai egymáshoz kapcsolódnak.” M.S. Archer, *Social Origins of Educational Systems. (Az oktatási rendszerek társadalmi eredete)*, London and Beverly Hills: Sage, 1979. p.54.

2. Antoine Prost, *Historie de l'Enseignement en France 1800–1967 (Az oktatás története Franciaországban 1800–1967)*, Paris: Armand Colin, 1968, p.97.

3. F. Ponteil, *Historie de l'Enseignement en France, 1789–1964, (Az oktatás története Franciaországban, 1789–1964)*, Paris: Sirey, 1966, pp.11–15.

4. Az angol elemi iskolák beiskolázási arányait először Henry Brougham becsülte fel a „Királyi Főváros Alsóbb Rendjeinek Nevelésügyi Bizottságában”, melyet 1816-ban hoztak létre. Az adatait az egész országra vonatkoztatta, de a parlamentben erőlyesen bírálták azért, mert 487-es mintájából egyszerű szorzással következtetett az országos adatokra. Azonban, amikor Lord Henry javaslatára egy 33 megye valamennyi egyházközségére (tehát az ország egyharmadára) kiterjedő mintán végeztek vizsgálatot, az itt kapott adatok (Parliamentary Paper No.62, 1835) megerősítették Brougham becslését. V.ö. Brougham beszéde a Lordok Házában 1835. május 21-én a „Nép neveléséről”.

5. Az anglikán egyház húzódkódását jelzik Broughamnak azok az adatai, melyek szerint Angliában körülbelül 12000 egyházközség vagy lelkészség volt, ezek közül 3500-ban nem volt nyoma semmilyen iskolának: ezekben amyi oktatás sem volt, mint a sivatagban. A maradékból 3000-ban működött alapítványi iskola, a többiben pedig olyan esetleges forrásokból fenntartott iskolák működtek, melyek fennmaradása nagyon bizonytalan volt.

6. V.ö. M.S. Archer i.m. 5. fejezet: *Structure: State Systems and Negotiations (A struktúra: az állami rendszerek és az alkufolyamatok)*

7. i.m. p.105–126.

8. „Az egyház ágai lenyúlnak a legkisebb parókiáig, ahol azt egy tanultabbnak számító ember képviseli, aki, ha a tanítást alá is veti a vallásnak, semmiképpen sem tartja azt elhanyagolhatónak. Ő az aki meg tudja győzni a parasztokat arról, hogy

szükségük van egy iskolamesterre.” Antoine Prost, *Historie de l’Enseignement en France 1800–1967*, i.m. p.89.

9. Két intézkedést említhetünk illusztrációképpen: azoknak, akik magániskolából jelentkeztek az érettségire, egy olyan „tanulmányi igazolást” kellett bemutatniuk, amely tanúsította, hogy az utolsó iskolaévüket nyilvános intézményben töltötték. A másik ilyen intézkedés az volt, hogy a „kis szemináriumok” hallgatóinak a számát 20.000-ben maximálták, ami éppen a papi utánpótlás fedezésére volt elegendő. Ily módon minőségileg és mennyiségileg egyaránt visszafogták a magánoktatást.

10. V.ö. Fritz Ringer, *Education and Society in Modern Europe (Oktatás és társadalom a modern Európában)*, Bloomington and London, Indiana University Press, 1979. p. 200. Én inkább annak a bemutatására törekszem, hogy mindkét országban ugyanaz a mechanizmus, a szervezett csoportok versengése, okozta a nekilendülést. Azt igazolandó, hogy a helyettesítő stratégia gyorsabb növekedést eredményez, több összehasonlítható adatra lenne szükség, hiszen nyilván nem csupán logikai szükségyszerűségről van szó.

11. V.ö. Michalina Vaughan és Margaret S. Archer, *Social Conflict and Educational Change in England and France 1789–1848 (Társadalmi konfliktus és Oktatásügyi változás Angliában és Franciaországban 1789–1848)*, Cambridge: Cambridge University Press, 1971, 3,5 és 6. fejezet.

12. Eric E. Rich, *The Education Act 1870 (Az 1870-es Oktatási törvény)* London: Longmans, 1970, p.64.

13. Newcastle Commission, *Report of the Royal Commission on the State of Popular Education in England and Wales, 1861 (A királyi bizottság jelentése az oktatás állapotról Angliában és Walesben)*, Part VI, Statistical Report, p.581.

14. A.S. Bishop, *The Rise of a Central Authority for English Education (Az oktatás központi irányításának kiépülése Angliában)*, Cambridge: Cambridge University Press, 1971, p.101.

15. Az 1870-es oktatási törvénytől 1900-ig 1.372 magániskola alakult át nyilvános iskolává. Ebből 973 az anglikán egyházé volt, 24 a metodistáké, 271 pedig a Brit és külföldi iskolatársaságé. V.ö. E. Rich, i.m. p.109.

16. A növekedésnek e jellegzetességével kapcsolatban Levynek úgy tűnik, igaza van, amikor amellett érvel, hogy az erős államoknak a magánszektorral szembeni ellenállása ritkán tudja meggátolni a privát iskolák kialakulását (még Napóleon monopóliuma sem volt soha teljes), ugyanakkor azok a rendszerek, melyek korlátozzák az államot és elfogadják a privát hálózat növekedését, ennek gyakran azt a részét támogatják, amely alkalmazkodik hozzájuk, míg a kevésbé beilleszthető részeket igyekeznek

visszafogni. V.ö. Daniel Levy, *The Rise of Private Universities in Latin America and the USA (A magánegyetemek kialakulása Latin-Amerikában és az USA-ban)*, M.S. Archer (szerk.) *The Sociology Educational Expansion (Az oktatási expanzió szociológiája)* London and Beverly Hills, Sage, 1982, pp.93–122.

17. John E. Craig and Norman Spear, *Rational Actors, Group Processes, and the Development of Educational Systems (Racionalis cselekvők, csoportfolyamatok és az oktatási rendszerek fejlődése)*, M.S. Archer (szerk.) *The Sociology of Educational Expansion*, i.m. pp. 65–92.

18. Erre a legszélsőségesebb példa az orosz ortodox egyháznak az a próbálkozása, hogy egyetemessé tegye hittételeit. Legfőbb alapítványa, a Moszkvai Szláv-Görög-Latin Akadémia az ortodox hittételek propagálását szolgálta, s a tanításnak e lehatárolt meghatározását az egyház olyan intézkedésekkel is alátámasztotta, melyek az eretnek könyveket tiltották, be a nyugati tudománnyal való érintkezés szálait metszették el, illetve a nem ortodox hitűek gyermekei számára lehetetlenné tették a tanulást. V.ö. S.M. Johnson, *Russia's Educational Heritage (Oroszország nevelési öröksége)*, Pittsburg, Carnegie Press 1950.

19. D. Diderot, *Plan d'une université pour le gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les sciences, (Tervezet az orosz kormányzat számára egy egyetem felállításáról avagy a minden tudományát felölelő közoktatásról)*, in: *Oeuvres Complètes (Assezat-Tourneux szerk.)* Paris: Garnier, 1875, p.441.

20. V.ö. Willis Dixon, *Education in Denmark (Az oktatás Dániában)*, Copenhagen: Centraltrykkeriet, 1958, p.29.

21. Hogy emeljék az általuk nyújtott szolgáltatás vonzerejét a Keresztény Testvérek Franciaországban közvetlenül a forradalom előtt ingyenesen és a helyi dialektus alkalmazásával tanítottak, illetve a vallási nevelés és az írni-olvasni tanítás mellett a városi igényekre válaszolva franciát, földrajzot, számtant, kereskedelmi ismereteket, műszaki rajzot és számvitelt tanítottak. „A Keresztény Testvérek egyfajta modern szakmai oktatást nyújtottak, ami a kisiskolák és a college-ok között helyezhető el”, F.Ponteil, i.m.16.

22. A Newcastle Bizottság érdekes eltéréseket fedett fel a mezőgazdasági, kézműipari és nagyvárosi körzetek iskoláinak a tantervei között. Noha a durva felszínes mintavételi eljárás miatt minden statisztikai adatát óvatosan kell kezelni, az adatok annyit mindenképpen jeleznek, hogy a nagyvárosi körzetekben több mechanikát, algebrát, mértant, fizikát, zenét és rajzot tanítottak. *Report of the Royal Commission on the State of Popular Education*, i.m. Part VI, Statistical Report, p. 664.

23. Thaubault kimutatja, hogy Mazieres-en-Gatine-ban a boltosok, a kézművesek, a pécek, a fűszeresek, a kötélgyártók, az asztalosok és patkolókovácsok rendszeresen iskolába küldték a gyerekeiket, míg a mezőgazdasági népesség visszatartotta őket. Roger Thaubault, *L'ascension du peuple, Mon village ses hommes, ses routes, son école*, (1848–1944). (*A nép fölemelkedése. Szülőfalum, lakói, útjai és iskolája, 1848–1944*), Paris, Delagrave, 1944, p.247.

24. Ez a bevett európai minta, amely különösen Dániára jellemző. Franciaországban például az 1834-es évben nyáron kevesebb mint fele annyian jártak iskolába, mint télen. Ez az arány 1840-ra 58%, 1950-re 65%, és 1867/77-re 79% lett. Antoine Prost, i.m. p.102.

25. Thomas F. Green, David P. Ericson és Robert M. Seidman, *Predicting the Behavior of the Educational System (Az oktatási rendszerek viselkedésének az előrejelzése)*, Syracuse, Syracuse University Press, 1980.

26. Lawrence, J. Saha, *National Development and the Revolution of Rising Expectations: Determinants of Career Orientations Among School Students in Comparative perspective (A nemzeti fejlődés és a növekvő igények forradalma: a tanulók pályaaorientációját meghatározó tényezők összehasonlító vizsgálata)*, in: M.S. Archer (szerk.), *The Sociology of Educational Expansion*, i.m. pp. 241–266.

27. M.S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, i.m. 5. fejezet.

28. u.o. pp. 239–262

29. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy itt nem *logikai szükségszerűségről* van szó: az, hogy a belső kezdeményezést, a külső tranzakciókat és a politikai befolyásolást mire használták fel, az érintett csoportok értékeitől, céljaitól és a rendelkezésükre álló forrásoktól függött.

30. Ezek közül néhány kölcsönösen feltételezi egymást, mások nem. Így például az iskolák számának a növekedése nagyobb számbeli (és nem társadalmi) hozzáférhetőséget jelent, viszont a hosszabb iskolázás nem vonja magával a hozzáférhetőség kiszélesedését stb.

31. Ez a befejező pontok körüli tülekedés nemcsak a kollektív beruházási stratégiákban nyilvánul meg, hanem az egyéniekben is. Így például Angliában az 1950-es években a magánoktatásra költött családi kiadások mértéke a gyermekek korával együtt emelkedett. Ugyanígy, az összes iskolás közül a magániskolába járók aránya a 11 éveseknél még csak 7% volt, de a 14 éveseknél már 11%, a 15 éveseknél 33% és a 16 éveseknél 50%. V.ö. John Vazey és John Sheehan, *Ressources for Education (Az oktatás forrásai)*, London, Allen and Unwin, 1968, p. 107.

32. u.o. p. 122.

33. E példák közé tartozik a dániai, ahol végül is egyetemi státuszt adtak a virágzó mezőgazdasági, kereskedelmi és műszaki magániskoláknak, mert a tradicionális egyetemek a XX. század közepén is ellenálltak a modernizációnak.

34. A kiegészítő típusú ellátás korai példáját jelentik az amerikai Woman's College-ok. Az ilyen intézményi formák az idő során ugyanazoknak a társadalmi-demográfiai tényezőknek a hatására terjedtek el, mint amelyek a közoktatás kiszélesedését okozták.

35. A szakmai szövetségeknek mint nyomásgyakorló csoportoknak a kormányzatra és a helyi hatóságokra gyakorolt befolyása a politikai befolyásolás egyik formája, így ezzel itt nem foglalkozom.

36. A centralizált rendszerekben ez egy hosszú és nehéz küzdelmekkel tarkított folyamat, melyre az jellemző, hogy a szakmai szövetségek állami pénzből támogatott szervezetek maradnak (mint a legtöbb kelet-európai és néhány dél-európai országban), vagy pedig – esetleg emellett – a nevelőkre szigorú központi kontroll nehezedik s a közalkalmazottak jogai csak korlátozott mértékben illetik meg őket. A decentralizált oktatási rendszerekben az erős szakmai szövetségek kialakulása általában jóval korábban zajlott le s ezek jelentősebb mértékben élveznek szakszervezeti típusú jogokat.

37. V.ö. például R.J.W. Selleck, *English Primary Education and the Progressives. (Az angol elemi oktatás és a progresszívek, 1914–1939)*, London, Routledge and Kegan Paul, 1972

38. Harold Perkin, *Key Profession (Kulcsszakma)*, London, Routledge and Kegan Paul, London, 1969

39. V.ö. Michael Sanderson, *The Universities and British Industry, 1850–1970 (Az egyetemek és a brit ipar, 1850–1970)*, London, Routledge and Kegan Paul, 1972, p. 370. Különösen érdekes annak a bemutatása, hogy a tudományos-egyetemi szféra kezdeményezésére hogyan vezették be az egyetemi fokozatokat a kereskedelmi és az alkalmazott közgazdaságtani képzésben.

40. Ezeket a kezdeményezéseket is a kitűzött s a politikai befolyásolás eszközével elért célokkal összefüggésben kell szemlélni: Angliában az egyetemi oktatók új egyetemeiket hozták létre, elősegítették a főiskolák magasabb fokra emelését, elhárították a rövid műszaki kurzusok szervezésére irányuló terveket és kiterjesztették az első és a magasabb fokozatok megszerzésének a lehetőségét.

41. A belső kezdeményezések központi korlátozásának a természetét illetően – a politikai rendszerek jelentős eltérését figyelembe véve – lásd a francia és orosz-szovjet oktatási rendszerek fejlődésének az elemzését *Social Origins of Educational Systems* c. könyvemben, i.m. pp. 285–289, 306–309, 327–331 és 357–359.

42. P. Bourdieu – J-C. Passeron, *Les Héritiers (Az örökösök)*, Paris, Editions de Minuit, 1964, 3. fejezet („Apprentis ou Apprentus Sorciers”), pp. 83–99.

43. A nevelőképzés időtartamát megnövelték és a színvonalát fokozatosan az egyetemi képzés első ciklusával egyenértékűvé tették azokban az országokban is, ahol a nevelőknek még nem minden kategóriájától követelik meg a felsőfokú végzettséget, így pl. Dániában.

44. Seymour E. Harris, *A Statistical Portrait of Higher Education (A felsőoktatás számokban)*, New York, McGraw-Hill, p. 318., 2. 3-4.sz. táblázat.

45. Amikor és ahol az önmeghatározásra irányuló közvetlen követeléseket hivatalosan elutasították (vagyis a politikai befolyásolás kudarcot szenvedett) ennek lényegesebb elemei gyakran a belső kezdeményezésen keresztül valósultak meg.

46. Antoine Prost, i.m. p. 329.

47. A.H. Halsey, A.F. Heath és J.M. Ridge, *Origins and Destinations Family, Class and Education in Modern Britain (Kiindulópontok és célállomások: Család, osztály és oktatás a modern Angliában)*, Oxford, Clarendon Press, 1980, különösen a 9. fejezet.

48. Fritz K. Ringer, i.m. p.185.

49. Wladislaw W. Adamski, *Social Structure Versus Educational Policy: Polish and European Perspectives (Társadalmi szerkezet kontra oktatáspolitikai: lengyel és európai távlatok)*, i.m. M.S. Archer (ed.) *The Sociology of Educational Expansion*, i.m. pp. 161–204.

50. V.ö. M.S. Archer, *Social Origins ...* i.m. 6.,7. és különösen a 8. fejezet.

51. A mobilitás egyéb csatornáinak a beszűkítésében jelentős szerepet játszott az is, hogy kisebb üzletek életben maradása a jövedelem egyre nagyobb hányadának a tőkésítését kívánta meg, valamint az is, hogy az imperializmus tengerében egyre kisebb lehetőség kínálkozott a gyors gazdasági-társadalmi felemelkedésre.

52. Thomas F. Green és mtsai, i.m. pp. 92–93.

53. Pierre Bourdieu és J-C. Passeron, *La Reproduction (Az újratermelés)* Édition de Minuit, 1970, p. 66.

54. Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, i.m. pp. 704–705.

55. Antoine Prost, i.m. p. 416.

56. Fritz K. Ringer, i.m. p. 164.

57. „A tradicionális középiskolai úttól már nem az különböztette meg, hogy az oktatás egy eltérő modelljét alkotta, hanem pusztán az, hogy a középosztály spektru-

mán belül a társadalmi felemelkedés eltérő lehetőségét nyújtotta. A klasszikus és modern középiskolai oktatást szembeállító konfliktus, amely a századforduló idején robbant ki Franciaországban, lényegében a középosztály alsó és felső rétegei közötti versengést jelezte.” U.o. p. 166.

58. Robert H. Seidman, *The Logic and Behavioural Principles of Educational Systems: Social Independence or Dependence* (Az oktatási rendszerek logikája és viselkedési elvei: társadalmi függetlenség vagy függőség), In: M.S. Archer (szerk.), *The Sociology of Educational Expansion*, i.m. pp. 267–292.

59. Amitai Etzioni, *The Active Society (Az aktív társadalom)*, New York, Free Press, 1968, különösen a 18. fejezet („A nehezen mozgó társadalmak és átalakulásuk”).

60. Walter Buckley, *Sociology and Modern Systems Theory (Szociológia és modern rendszermélelet)*, New York, Prentice Hall, 1967. A szerző a lehető legfrappánsabban bírálja azt, hogy a tévedésszabályozáson alapuló visszacsatolási rendszerek általános kibernetikai modelljének öt fő stádiumát leíró kijelentések nincsenek összhangban a legtöbb társadalmi-kulturális rendszer lényegi jellemzőivel (pp. 173–176). E bírálat teljes egészében helytálló az oktatási rendszereket illetően.

61. Általában a politikai jobboldalt leszámítva.

62. Henry Teune és Zdravko Mlinar, *The Development Logic of Social System (A társadalmi rendszerek fejlődési logikája)*, London and Beverly Hills, Sage, 1978, pp. 98–100.

63. Az egyetemi-tudományos körök, melyek a huszadik században folyamatosan arra törekedtek, hogy a nevelőképzésben legfőbb tekintéllyé váljanak, erős ellenőrző hatalomra tettek szert a szelekció, a vizsgáztatás, a diplomák elismerése és a diploma kiadás felett.

64. Henry Teune és Zdravko Mlinar, i.m. pp. 121 és 132–135. 65. I.m. p.121.

65. I.m. p.121.

66. Mindazonáltal nem szabad elfelejteni, hogy ezek az új „megközelítések” és „tantárgyak” egy integrált tanulási módszeren belül jelentkeznek, minélfogva növelik a diverzifikációt, de nem erősítik a különböző programokra, tagozatokra vagy tanuló-csoportokra való differenciálódást.

67. Angliát illetően lásd Maurice Kogan, *Educational Policy Making: A Study of Interest Groups and Parliament (Oktatáspolitikai tanulmány az érdekcsoportokról és a parlamenti rendszerről)*, London, Allen and Unwin, 1975; és Michael Locke, *Power and Politics in the School System (Hatalom és politika az oktatási rendszerben)*, London, Routledge and Kegan Paul, 1974.

68. Ez az egyéni cselekvésről szóló rész erősen épít Green és munkatársai művére (*Predicting the Behavior...i.m.*), különösen annak VI. fejezetére („A rendszer mozgásban”). Mint máshol kifejtettem (a fenti mű ismertetésében a *British Journal of Sociology of Education* c. folyóiratban, Vol. 2., No. 2., 1981), Green és munkatársai a véleményem szerint tévednek, amikor azt állítják, hogy az oktatási rendszerek viselkedésének, szerkezetének és dinamikájának van valamilyen sajátos „logikája”, ugyanakkor igazuk van abban, hogy az oktatási rendszerek egyre inkább a „saját életüket élik”. Ez utóbbi tétel az, amihez tanulmányomnak ez a része a leginkább kapcsolódik.

69. Érdekes elemzését találhatjuk annak, hogy a felsőbb osztályokból jövők miképpen kompenzálják iskolai kudarcukat a munkavégzés során „kulturális tőkéjüknek”, a szülőktől kapott anyagi támogatásnak és információknak a felhasználásával (pl. a kézműves szakmákban vagy a régiségkereskedésben), v.ö. P. Bourdieu és L. Boltanski, 'Changes in Social Structure and Changes in the Demand for Education' in: S. Giner és M.S. Archer (szerk.), *Contemporary Europe: Social Structures and Cultural Patterns (A mai Európa: társadalmi struktúrák és kulturális minták)*, London, Routledge and Kegan Paul, 1978, pp. 211–214.

70. T.F. Green, D.P. Ericson és R.M. Seidman, *Predicting the Behavior of the Educational System*, i.m. pp. 108–112.

71. i.m. p.103.

72. P. Bourdieu és J-C. Passeron, *La Reproduction*, i.m.

SZAKOSZTÁLYI HIREK

A Magyar Szociológiai Társaság oktatásszociológiai szakosztálya május 17-én tartotta ez évi harmadik ülését, Budapesten, az Oktatókutató Intézetben.

Az ülés előadói Andor Mihály (Művelődéskutató Intézet) és Liskó Ilona (Oktatókutató Intézet) voltak. Témául az iskolai igazgatóválasztással kapcsolatos kutatásaikat választották, és ismertették az első eredményeket. Minthogy az igazgatóválasztásokat új, demokratikusabb jellegű minisztériumi irányelvek szabályozzák, indokoltnak látszott, hogy a kutatás ezeknek az irányelveknek az érvényesülését próbálja követni, és a megvalósíthatóság fényében jelezze az irányelvek előnyeit is, hátrányait is.

Az előadás és vitája során kiderült, hogy egyfelől az iskolák „olyan igazgatót kapnak, amilyent megérdemelnek”. A tantestületek vétőjoga elég ahhoz, hogy megakadályozzák egyes igazgatók megbízását; arra azonban nem elég, hogy a számukra kívánatos személyt a pozícióba juttassák. A vita során másfelől az is kiderült, hogy az irányelvek sok ponton értelmezési lazaságokat engedélyeznek, s ezeket az érdekelt felek (testületek, tanácsok és pártszervek) saját törekvéseiknek megfelelően alkalmazhatják. E tekintetben az irányelvek módosításai sem jelentenek tökéletes megoldást.



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, Netherland (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 – fizetség nélkül is tag lehet. Érdemes is belépni, hiszen nemzetközi kapcsolatokat és első kézből nyert kutatási információkat jelent.



Az Oktatókutatási Intézet és az oktatásszociológiai szakosztály meghívására június 17-én kutatási konzultációt tartott Ralph W. Harbison, a washingtoni Világbank osztályvezetője. Konzultációjának témája az az oktatáspolitikai áttekintés volt, amelyet a Világbank Magyarország oktatásügyéről tervez. Az áttekintés fő témái: a szakképzés és az ipari szerkezetváltás kapcsolata, különös tekintettel a munkanélküliek át- és továbbképzésére; a (műszaki) felsőoktatás és az (ipari) kutatások viszonya; illetve a pedagógusok és szakoktatók ki- és továbbképzése Magyarországon. Egy korábbi megállapodás alapján, amelyet a Világbank és a Magyar Nemzeti Bank kötött, ezt az áttekintést magyar részről Balassa Ákos (Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság) fogja vezetni, a Világbank részéről pedig Julian Schweitzer felel érte. A kutatási konzultáción részt vevők azonban egyetértettek abban, hogy egy szakértői anyag ki-munkálása nem rekedhet meg a kormányhivatalok szintjén. Kíváncsún tartották ezért kutatóhelyek közvetlen bevonását is az 1988–89. közt folyó munkába, amely közvetlen kormányajánlásokkal zárul majd.



Június 20-án zárult az az oktatásszociológiai szeminárium, amelyet a Művelődési Minisztérium egyetemi főosztálya mellett működő szociológiai szakbizottsága és a pedagógiai szakbizottság rendezett az Oktatókutatási Intézet, valamint a budapesti Tanítóképző közreműködésével. A szeminárium, amely az 1987/88. tanévben működött 23 hallgatóval (közülük rendszeres látogató 17), elsősorban felsőoktatási intézmények neveléstudományi, szociológiai és marxizmus tanszékeinek oktatóit hívta meg. Célja volt a pedagógusképzésben bevezetésre kerülő nevelésszociológia oktatásra való előkészítés. Emellett azonban a szeminárium résztvevői – előadók és hallgatók – arra is törekedtek, hogy időszerű oktatáspolitikai kérdéseket az oktatásszociológia megközelítéséből értelmezzenek; illetve hogy kutatási együttműködések létesítsenek oktatásszociológiai műhelyek – elsősorban az Oktatókutatási Intézet –, illetve felsőoktatási tanszékek között. A szeminárium előadásainak és hallgatói korreferátumainak anyagát az IskolaMester későbbi számában közreadjuk.

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET

„Iskolamester”

Pf. 427. Bp., 1395