

NAGY MÁRIA

VÁLSÁG ÉS VÁLTOZÁSOK  
AZ OKTATÁSPOLITIKÁBAN

5

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
- 5 Nagy Mária: Válság és változások az oktatáspolitikában

ISKOLA  
MESTER

**ISKOLA  
MESTER**  
**5**  
**Oktatásszociológiai sorozat**

**NAGY MÁRIA**  
**VÁLSÁG ÉS VÁLTOZÁSOK AZ OKTATÁSPOLITIKÁBAN**

**TARTALOM**

Válság és elemzési technikák . . . . .	3
Válság vagy átrendeződés? . . . . .	6
Az angol modell . . . . .	11
A dán modell . . . . .	17
A szakmai válság kezelése az alapvetően politikai változásokkal működő oktatási rendszerekben . . . . .	22
Jegyzetek . . . . .	26
Szaksztyáyi hírek	

**Budapest, 1988**

ISKOLA  
MESTER

A Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztályának sorozata  
Sorozatszerkesztő: Kozma Tamás

*Bevezető: Bognár István*

ISBN 963 404 123 1  
ISSN 0238-4892

KÉZIRAT GYANÁNT!

Felelős kiadó: az Oktatókutató Intézet igazgatója

Terjedelem: 1,6 ív

Borító: Pajor Gyula

Készült: az Oktatókutató Intézet sokszorosító üzemében

Felelős vezető: Soós Károly

Engedélyszám: 59363 /1988

Munkaszám: 130 /1988

## GAZDASÁGI VÁLSÁG ÉS OKTATÁSPOLITIKAI VÁLASZOK

### *Válság és elemzései technikák*

A második világháborút követő időszak magyar közoktatási rendszere, a sorozatosan átért „reformok” (strukturális, tantervi, módszertani, szervezeti változások) ellenére a koalíciós időszak gyors átalakulásait követően gyakorlatilag ugyanabban a rendszerlogikában működött napjainkig. Az 1945-öt követő oktatásügyi átalakulás lényegében a politikai rendszerváltozáshoz kapcsolódó oktatási változás volt: az oktatási rendszer politikai-ideológiai alapon történő gyors és radikális átszervezése. A korszak legfontosabb oktatáspolitikai intézkedése, a kötelező és egységes nyolc osztályos általános iskola megteremtése, majd az iskolák csaknem teljes államosítása, gyökeresen átalakította a magyar iskolarendszert, és kijelölte a fejlődésnek egy, az egyenlőséget alapértékként definiáló útját.

A fejlődés gyakorlati menetét ugyanakkor alapvetően az határozta meg, hogy a szocialista tervgazdálkodás kialakuló rendszerében az infrastrukturális fejlesztés (ezen belül az oktatásügy fejlesztése) a népgazdasági célok rendszerében háttérbe szorult, és a nagy rendszerátalakító program (az oktatási rendszer radikális kiterjesztése) egy háborús károkból kibontakozó infrastrukturális rendszer tartalékaira épült alapvetően, illetve a fejlődésnek kialakult egy, a mennyiségi eredményekre összpontosító, szegényes megoldásokat, alaphiányokat maga előtt görgető menete.

Az iskolarendszer strukturális átalakulásában az alsófokú és az alsó középfokú oktatás radikális egységesítését követően lényegi változások nem zajlottak le, jóllehet az ötvenes évek vége óta, különböző formában újra és újra előtérbe került a középfok kiterjesztésének kérdése. Lényeges strukturális reformok nélkül is általánossá vált azonban a középfokú képzés a hatvanas-hetvenes évek folyamán, jórészt (az általános iskolából továbbtanulók több mint felét érintően) a középszintű végzettséget nem nyújtó szakmunkásképző iskolákban.

---

A tanulmány az OT Tervgazdasági Intézet megbízásából készült.

A hetvenes évek második felében az oktatásügy fejlődésének ez a mennyiségi növekedésre irányuló modellje, egész rendszerlogikája a bírálatok kereszttüzebe került. Nem kis mértékben az újraéledő gazdasági reformmunkálatokhoz kapcsolódóan, a szocialista tervgazdálkodást elemző közgazdasági munkák tanulságait az infrastrukturális fejlesztések területén is továbbgondolva, megfogalmazódtak a mennyiségi fejlesztés gazdaságtalanságával és csekély hatékonyságával kapcsolatos vélekedések. A korábbi időszak elsődlegesen az eredmények felmutatására összpontosító és a konfliktusokat háttérbe szorító oktatáspolitikai szemléletével szemben kialakult egy, az oktatási rendszer funkciózavaraival szembenéző, a fejlődés *alapvető* koncepcionális kérdéseit újragondolni kívánó szemlélet. A változás abban is jelentkezett, hogy a korábbi időszakok meghatározólag politikai-ideológiai kérdésfeltevéseivel szemben a közoktatáspolitikai gondolkodás egyre inkább a rendszer gazdasági-társadalmi-politikai fejlesztésével összefüggésben kísérli meg az oktatásügy fejlesztésének lehetőségeit és alternatíváit mérlegelni.

Ez a változás részben a szakmai közgondolkodásban érhető tetten, de a megújulást ösztönzik azok a reformelképzelések és gyakorlati gazdasági változások is, amelyekkel a nyolcvanas években az oktatásügynek is szembe kell néznie. Jól látható, hogy az oktatásügyben érdekelték alapvető érdekazonosságára épülő korábbi fejlesztési modell a nyilvánvalóvá váló gazdasági válság körülményei között egyre kevésbé tartható, és hogy az alapvetően az ideológiai-politikai értékekre alapozó fejlesztési koncepciók egyre kevésbé fordíthatók le a közvetlen gyakorlati lépéseket orientáló oktatáspolitikai megoldásokra. Az alapvető érték- és fejlesztési koncepcióváltás deklarálásán (a közoktatás távlati fejlesztési koncepciójának elfogadásán, illetve az erre alapozó oktatási törvény megalkotásán) túl azonban az oktatáspolitikai aktuális problémáinak definiálásában, a fejlesztés gyakorlati lépéseinek kidolgozásában nemcsak a különböző érintett felek megegyezése hiányzik, de jószerint a problémák azonosítása, illetve a markáns elképzelések kidolgozása is.

Ezeknek az alapproblémáknak az azonosításához, illetve feldolgozásához, megoldásához valószínűleg kétféle irányból is érdemes a magyar közoktatási rendszer megújításán munkálkodóknak vagy elgondolkodóknak elindulni: részben a magyar oktatási rendszer legutóbbi néhány évtizede tanulságainak számbavételezésével, részben pedig a megújuláshoz felhasználható ötletekkel, tanulságokkal, a problémák megfogalmazásához megfelelő fogalomrendszerrel rendelkező külföldi elemzések felhasználásával. Az oktatásügy utóbbi egy évtizedes változásainak külföldi szakirodalma ugyanis jól mutatja, hogy az „oktatási világválság” (vagy megújulás?) számos olyan problémát hoz



felszínre, amellyel a jelenlegi magyar oktatási rendszerben is találkozunk, illetve várhatólag a közeljövőben találkozni fogunk (az oktatás minőségi fejlesztése iránt megnövekedett elvárás; az oktatásügyi kiadások hatékonyabb felhasználásának erősödő kívánalma; az oktatási rendszer és a munkaerőstruktúra illeszkedésének problémái; az oktatáspolitikát alakító érdekviszonyok drasztikus változásai – illetve a jelentős változtatások szükségessége stb.). Sőt úgy tűnik, a megoldások gyakorlati lépéseinek kidolgozásában is sok hasonlóság mutatkozik a különböző országokban. Valószínű, hogy a különböző válságterületek leírása, a válságkezelési technikák, oktatáspolitikai minták megismerése a magyar oktatáspolitikai elemzői és irányítói számára is számos hasznos tanulsággal szolgálhat – ha a másik irány követését: a sajátos történeti fejlődés elemzését és megértését ez nem helyettesítheti is.

A magyar viszonyok belső elemzéséhez is szolgálhat azonban közvetlen tanulságokkal ezeknek a mintáknak a megismerése. Ugy tűnik ugyanis, hogy ehhez az elemzéshez a magyar oktatásügyi gondolkodás hagyományos fogalomkészlete nem nyújt elegendő segítséget. Az elmúlt négy évtized különböző működési nehézségei, a problémák és konfliktusok ellenére ugyanis ebben a gondolkodásban a legutóbbi időig meghatározó maradt egy alapvetően normatív kezelési mód, egy (többnyire központi pártdokumentumok által megjelölt) új fejlődési irány, cél felé közelítő koncepció kidolgozásának a gyakorlata. Ennek következtében kevésbé alakult ki egy, a működést elemző-értelmező fogalomkészlet és egy inkább megértésre, mintsem megváltoztatásra irányuló gondolkodásmód. A jelenlegi, átfogónak tűnő oktatási válság feldolgozásához azonban valószínűleg éppen a működés meghatározó erőinek, értékrendjének a megértésére van inkább szükség, mintsem egy új, korszerű (vagy annak tűnő) értékrend alapján álló szakmai koncepció megalkotására. Vagyis egy olyan fogalomkészlet, probléma-azonosítási technika használatára, amely éppen e külföldi mintákat leíró szakirodalomból ismerhető meg leginkább.

Itt egy viszonylag új tudományterület, az *oktatáspolitikai elemzések* szakirodalmára gondolunk elsősorban. Ez a kutatási irány, amely az ötvenes-hatvanas években világszerte megerősödő kormányzati beavatkozások, koherens kormányzati oktatáspolitikák kialakulásával párhuzamosan jött létre, elsősorban Svédországban, az USA-ban és Angliában, maguknak az oktatáspolitikai folyamatoknak, a bennük résztvevő érdekcsoportok erőviszonyainak, konfliktusainak és konfliktusfeloldási technikáinak megismerésére irányul, és jelentős szerepet játszik az oktatásügyi döntések orientálásában, hatásuk elemzésében. A döntések racionalizálását és egyben ellenőrzöttségét ígérő kutatások szerepe különösen megnőtt az utóbbi évtized oktatási válságában, nemcsak a

kormányzati döntések előkészítésében, de a szakmai és laikus közvélemény tájékozta-

tásban, és általában az oktatáspolitikai konfliktusok, érdekellentétek racionálisabb kezelésében is.

Ezek az elemzések nemcsak egy-egy adott nemzeti oktatáspolitikai kurrens folyamatának a megértéséhez kívánják az eredményeik iránt érdeklődőket hozzásegíteni, de egy-egy nemzeti oktatáspolitikai kialakulásának, történelmi hagyományainak föl-tárásához is hozzájárulnak történeti elemzéseikkel. Sőt, az egyre inkább megélénkülő nemzetközi összehasonlító kutatások az oktatáspolitikai konfliktusok és feldolgozá-suk általános jellemzőire, a különböző megoldási módok átvehetőségére is figyelmez-tetnek. Ugy tűnik, hogy az oktatásügyi kormányzatokban egyre erősebb is a hajlam az általános problémák együttes kezelésére, meghatározott konfliktusfeloldási mód-szerek átvételére. A hetvenes évek második felétől például jelentősen megélénkült az EKG országok oktatási miniszterei 1971 óta működő tanácsának a tevékenysége, és néhány területen közös állásfoglalások, problémakezelési technikák elfogadására is sor került.

Amikor tehát a következőkben megkíséreljük felvázolni az utóbbi évtized „oktatá-si világválságának” néhány általánosabb jelenségét, illetve néhány ország sajátos válság-kezelési technikáit, innovációs megoldásait, voltaképpen kétféleképpen kívánunk – közvetett módon – hozzájárulni a magyar oktatási válság értelmezéséhez és feloldásá-hoz. Részben néhány problématerület azonosításával és a leírásukban használható fo-galomkészlet felvillantásával szeretnénk a magyar rendszer belső elemzéséhez is hasz-nálható elemzési technikákra irányítani a figyelmet, részben pedig néhány konkrét válságkezelési megoldás bemutatásával szeretnénk azt érzékeltetni, hogy valószínűleg a magyar oktatási rendszer változási gyakorlatában sem kell mindent „újrafelfedezni”, hanem érdemes a különböző változtatási megoldások előnyeit és hátrányait mérlegel-ni, a magyar viszonyok között átgondolni.

### *Válság vagy átrendeződés?*

A hetvenes évek második felében, elsősorban a nyugat- és észak-európai oktatási rendszerekben jelentkező változásokat a korabeli szak- és napisajtó hajlamos volt vál-ságjelenséggént értékelni és bemutatni. Mindez jól illeszkedett az „olajválság” a „gaz-dasági válság”, a politikai rendszerek „legitimációs válsága” fogalomkörével leírható változás- és válsághangulatba. P.H. Coombs 1985-ös kiadású „Az oktatás világválsága” c. könyvét azonban, amellyel hasonló című 1968-as könyvsikerét akarta megismételni, már meglehetősen fanyalogva fogadta a szakmai közvélemény, nemcsak információinak



mélységét és relevanciáját utasítva el, de a „válság” fogalom használatának jogosultságát is megkérdőjelezve. M. McLean e kérdőjellel ellátott című recenziójában (Oktatási világválság?) például arról ír, hogy a Coombs által leírt világjelenségek és más, egyéb, általa nem vizsgált, de talán fontosabb jelenségek nem feltétlenül válságtendenciák, hanem inkább egy átrendeződés jelei, amelyben az oktatásügy a használók egy adott rétegétől (a tanulók, tanárok), a használók egy másik rétegének (a munkáltatók) igényei felé mozdul el.<sup>1/</sup>

A változás jól mutatja, hogy az oktatásügy fejlődésének a második világháború utáni nemzeti és nemzetközi tendenciáiban a hetvenes évek második felétől bekövetkező radikális átalakulási folyamatok a nyolcvanas évek közepére valamiféle koherens rendszerré kezdtek összeszerveződni. Ennek elfogadása, azaz olyan szakmai-tudományos feldolgozása, elemzése is megindult, amely már nemcsak a „veszteségek” (a válságjelenségek) számbavételezésére irányult, hanem a változások által életrehívott új logika megértésének és elfogadásának vágya is vezetett.

A változások alapvetően három, egymással összefonódó területen jelentkeztek: az oktatásügy finanszírozásában; az oktatás működését legitimáló értékrendszerekben, ideológiákban és végül, az oktatáspolitikát alakító erőviszonyokban.<sup>2/</sup>

Az oktatásügy *finanszírozása* területén a hetvenes években meginduló legjelentősebb változást a gazdasági recesszióval szembenézni kényszerülő kormányzatok költségvetési kiadásainak csökkenése jelentette, amely érzékenyen érintette a legnagyobb „fogyasztót”, az oktatási rendszert. Az ötvenes-hatvanas években addig soha nem látott mértékű expanziót és ezzel párhuzamos költségvetési növekedést megélt oktatásügy a csökkenések időszakában érkezett. A változás azonban – a legújabb elemzések szerint<sup>3/</sup> – nem köthető egyértelműen a gazdasági válsághoz, hiszen részben már az olajválság előtt megindult a csökkenés, részben viszont nem is a csökkenés – különböző helyeken nagyon eltérő mértékű – aránya, hanem sokkal inkább a költségráfordítással kapcsolatos elvárások és megítélések változtak. (Nem elhanyagolható persze az a tény sem, hogy a költségvetési csökkenés a tanulói létszámok drasztikus csökkenése mellett következett be Észak- és Nyugat-Európában.)

Az oktatási kiadások általános csökkenése sem értelmezhető tehát a változások másik két területén – az oktatási rendszerek működését legitimáló ideológiák és a hatalmi-politikai erőviszonyok átrendeződésében – lezajló változásoktól függetlenül. A csökkenések tényleges mértéke mellett így inkább a költségráfordítások megítélésével kapcsolatos változások – a hatékonyság és elszámoltathatóság kívánalmának erősödése – látszanak meghatározónak. Az oktatással kapcsolatban a hatvanas években uralko-

dónak tűnő emberi tőke-elmélet láthatólag tért vesztett; ma a kormányok kevésbé tekintik az oktatásügyet a gyorsan és biztosan megtérülő beruházások fő terepének. A változás leginkább a kötelező oktatáson túli területeken érzékelhető: elsősorban a felsőoktatásban tapasztalható radikális költségcsökkenésben, illetve létszámkorlátozásokban.

Ez utóbbi – mint azt Guy Neave a nyugat-európai kormányok recesszió utáni felsőoktatáspolitikáját elemző tanulmányában bemutatja<sup>4/</sup> – korántsem vált általános gyakorlattá. A hatvanas évek „igényorientált” (demand-led) felsőoktatáspolitikájáról (amelyben a kormányok a diákok munkaerőpiaci helyzet-megítélésére bízta a felsőoktatási létszámok alakulását, és ezt jelentős anyagi eszközökkel támogatták), általában a magas költségvetési ráfordítással működő észak-európai kormányok (Anglia, Dánia, Hollandia, Svédország) tértek át egy „költségorientált” (expenditure-led), a beiskolázási keretszámokat korlátozó felsőoktatási politikára. Az alacsonyabb költségigényű dél-európai felsőoktatási rendszerek (Franciaország, Spanyolország, Olaszország, Görögország), továbbra is megmaradtak a felsőoktatás iránti társadalmi igényeket nem korlátozó politikájuk mellett. Ezekben a rendszerekben is átalakult azonban a felsőoktatással kapcsolatos felelősségi rendszer: fokozódott a helyi szintű kormányok bevonása a felsőoktatás támogatásába, és erősödött a felsőoktatás és a közvetlen munkáltatók, az ipar és a magánszektor kapcsolata, azaz a felsőoktatás és a kutatás szervezése mindenütt elmozdult egy „Szilícium-völgy”-szerű modell felé.

Az alternatív (a központi és helyi oktatásügyi kormányzatokon kívüli) erőforrások bekapcsolása – és ezzel az oktatás fölötti ellenőrzés megosztása – az oktatásügy egyéb szintjein is megnőtt az utóbbi egy évtizedben. A korábbi költségfogyasztók megszorítása (például Angliában a helyi hatóságok oktatási kiadásainak jelentős mértékű csökkenése) mellett így új finanszírozók léptek be az oktatásügy területére (például Angliában az eredetileg – 1974-ben – a munkanélküliek, főként az iskolából kilépők elhelyezkedési-átképzési gondjainak csökkentésére létrejött kormány szerv, a Manpower Services Commission tevékenysége – és költségátfordítása – mára jelentős mértékben benyúlik és kiterjed a hagyományos oktatási rendszer területére is), illetve mindenütt jelentősen nőtt – a részben a lakosság által finanszírozott – magánoktatás súlya, az oktatásügy minden szintjén.

A változások másik területét, az oktatási rendszer működését legitimáló *ideológiák, értékek* átalakulását egy, az angol rendszer átfogó elemzését nyújtó, marxista indíttású tanulmány az ötvenes-hatvanas évek „szociáldemokrata konszenzusa”, a „szociáldemokrata oktatásügyi egyezség” felbomlásaként írja le.<sup>5/</sup> A szociáldemokrata oktatási

értékek tartós uralma természetesen nem jelentett Európa minden részén tartós szociáldemokrata párturalmat – bár erre is volt példa Svédország esetében –, hanem sokkal inkább a kormányon egymást váltó pártoknak az alapértékek tekintetében megegyező politikáját.<sup>6)</sup> Ezek az alapértékek pedig az iskolázás kiterjesztése és a társadalmi harmónia erősítését szolgáló esélyegyenlőség humanisztikus értékei voltak, amelyeket az oktatási rendszert a gazdasági prosperitás dinamikus forrásaként kezelő emberi tőke-elmélet gazdasági ideológiája egészített ki harmonikus formában. A különböző társadalmi partnereknek ezen értékek körül kialakított konszenzusán szerveződött az ötvenes-hatvanas évek alapvetően expanzív oktatáspolitikája. Ez az alsófokú oktatásban mindenütt a progresszív, gyermekközpontú módszerek elterjesztését: a középfokon a szelekciós mechanizmusokat kizáró vagy gyengítő strukturális egységesítést, a komprehenzív középiskolázás kiterjesztését vagy (például Nyugat-Németország, Ausztria és Svájc esetében) legalábbis kísérleti bevezetését jelentette. A felsőfokon is radikális módon kiterjedt a képzés (vagy egyfajta kettős rendszer – egyetemi és főiskolai szintű képzés – kiépítése formájában, mint a francia, brit vagy norvég rendszerben, vagy valamiféle komprehenzív egyetemi képzés formájában, mint például Németországban, illetve a felnőttek részére „második esélyt” nyújtó „szabad egyetemek” megnyitásával.<sup>7)</sup>

Ez – az alapvetően az oktatási költségvetési eszközök viszonylagos bőségén alapuló – értékconszenzus bomlott fel a hetvenes évek második felében a különböző oktatási rendszerekben különböző élességű harcokban (legkevesbé talán a skandináv államokban történt meg ez a felbomlás). A Centre for Contemporary Studies oktatási csoportjának korábban idézett munkája a változást mint „konzervatív offenzívát” írja le. Itt sem pártpolitikai offenzíváról van szó elsősorban – bár kétségtelen tény a konzervatív pártok áttörése a hetvenes évek végi észak- és nyugat-európai politikai színtéren. Angliában például az értékconszenzus alapvető felbomlása, illetve átrendeződése a Callaghan miniszterelnök vezette munkáspárti kormányzat uralma alatt zajlott, sőt a miniszterelnök híres, 1976-os Ruskin College-beli beszéde adta meg az oktatási értékek átrendeződésének alaphangját, amikor is a Nagy Vita néven ismertté vált oktatásügyi társadalmi vita nyitányaként megjelölte az új korszak néhány fontos új értékét.

A változásokat részben előkészítette a korábbi időszak oktatási reformjaival kapcsolatos elégedetlenség, a szociáldemokrata értékek konszenzusán alapuló oktatáspolitikába nem váltott ígéretei miatti csalódottság, de átfogó válsággá a gazdasági válsággal jelentkező új oktatási-társadalmi problémák megjelenése növesztette. A legsúlyo-

sabb problémát a rohamosan növekvő ifjúsági munkanélküliség jelentette. Ez részben felvetette az oktatásügy felelősségét a diákokkal és szüleikkel szemben, részben pedig átfogó vizsgálatra készítette az oktatásügy irányítóit a képzési-oktatási rendszer nemzetgazdasági szerepét, illetve funkciózavarait illetően. Az oktatás korábban előtérben álló társadalmi-politikai funkcióval szemben felértékelődtek gazdasági funkciói, illetve az azok teljesítéséhez fűződő elvárások. A bírálókat felvetették az oktatásügy érték- és felelősségi rendszerének teljes újragondolását.

Alapvető értékként fogalmazódott meg két követelmény: az oktatási költségek *hatékony* felhasználása, valamint az oktatásügyi szolgáltatások elsődleges fogyasztóival (a munkáltatókkal és a szülőkkel) szembeni *elszámoltathatóság* iránti igény. Erősödtek a társadalmilag-gazdaságilag releváns tudás, tágabban: az *oktatás színvonalának növelésével* kapcsolatos elvárások. A szakmai és a laikus közvélemény előtt is egyre inkább elfogadottá vált, hogy a színvonalemelítés eszközeként szükség van az iskolai szelekció, a tanulói fegyelem és a tanári munka ellenőrzöttségének növelésére.

Az oktatáspolitikai erőtér, a *hatalmi-politikai erőviszonyok* változásai alapvetően két formában jelentkeztek: új intézmények, szervezetek bekapcsolódásával az oktatáspolitikai alakításába, illetve a hagyományos szereplők közti erőviszonyok átrendeződésében. Az előbbire a legnyilvánvalóbb példát azok az oktatásügyön kívül megalakult szervezetek jelentik, amelyek az ifjúsági munkanélküliség problémáinak kezelésére jöttek létre a hetvenes években – mint például a már említett angol MSC vagy más, decentralizáltabb irányítású európai rendszerek hasonló feladattal létrejövő szervezetei.<sup>8/</sup> Ezek tevékenysége, – lévén hogy az iskola és a munka világa közti szakadék áthidalására voltak hivatottak – óhatatlanul áttejt a hagyományos oktatási rendszerre is.

Az oktatásügy hagyományos szereplői közti erőviszonyok átrendeződése a különböző rendszerek hagyományainak megfelelően más és más megoldásokat eredményezett. A következőkben a hatalmi erőviszonyoknak ezt az átrendeződését néhány nemzeti minta leírásával részletesebben is bemutatjuk. Most csak két, általánosnak tűnő tendenciára hívjuk fel a figyelmet. Az első tendencia, amelyet Kogan „a központi- és a helyi szint közötti általános feszültség”-ként ír le, a központi és a helyi kormányok közti erőviszonyok változásait jelenti, és úgy tűnik, e tendencia éppen az egyes rendszerek hagyományaival ellentétes irányú változásokat hozott.<sup>9/</sup> A tradicionálisan erős helyi kormányokkal rendelkező angol rendszerben például a központi kormányzat politikaformáló tevékenységének megerősödését, míg a hagyományosan centralizáltabb francia vagy svéd rendszerben a politikai döntések megosztottságának erősödését, és

ezen belül a helyi kormányzati erők szerepének a növekedését. A változások részben technikai jellegűnek tűnnek (mintha e rendszerek egymás hibáiból kívánnának tanulni, és egymás előnyeit szeretnék átvenni), részben viszont azt jelzik, hogy az általános politikai átrendeződés az oktatásirányítás e fontos területén is végbemegy, viszont az új politikának nincs valamiféle egységes irányítási modellje. A változásban mindennél fontosabbnak tűnik a korábban kialakult és rögzült hatalmi viszonyok megbomlása.

A változások egy másik, általánosabbnak tűnő jelensége a szülői érdekek megnövekedett szerepe az oktatáspolitikai alakítása terén. Jóllehet, ez többnyire leginkább a kormányzatoknak azt a törekvését jelzi, hogy a szülői szervezeteket erősítsék, illetve a különböző szintű irányítói testületekben a szülői részvételt növeljék, és nem annyira a szülők „alulról jövő” kezdeményezéseiben nyilvánul meg, ez a változás is jól jelzi az új időszak politikusainak a törekvéseit arra, hogy az oktatásügyet a korábbi időszaknál erőteljesebben állítsák a piaci igények szolgálatába. Ez a demokratikus oktatásnak a kollektivistikus intervencionalizmusra épülő szociáldemokrata modelljével szemben egy liberálisabb, az egyéni választás jelentőségének deklarációjára épülő formáját jelentené.

A válság (vagy átrendeződés?) néhány jellegzetességének elnagyolt bemutatása után most ismerkedjünk meg részletesebben is néhány nemzeti oktatáspolitikai modellel.

### *Az angol modell*

Az angol példa alaposabb megismerése két szempontból is érdekes lehet. Részben azért, mert a változások elemzése talán semelyik más ország oktatásügyi szakirodalmában sem követhető ilyen frissességgel és részletességgel. Másrészt talán ezeknek az oktatási változásoknak a környezete, illetve összefüggésrendszere hasonlít leginkább azokhoz a feltételekhez, amelyekkel a magyar oktatásügyi változások irányítóinak szembe kell nézniük, hisz mindkét esetben hasonlóak a célok, lévén hogy egy jelentős gazdasági rendszer-átalakulással való összefüggésében átgondolt modernizálási program megvalósítása a tét. E változások nem tekinthetők pusztán egy ágazatnak a költségvetési megszorítások kihívásaira adott válaszainak, sokkal inkább jelennek meg úgy az oktatáspolitikusok és szakértők nyilatkozataiban, mint egy, a gazdasági versenyháttérrel lépést tartani kívánó kormányzat törekvései elavultnak és kevésbé hatékonyak tűnő oktatási rendszere reformjára.



A hetvenes évek Nyugat-Európájában legmagasabb arányú ifjúsági munkanélküliséget felmutató Angliában a gazdasági hanyatlás tényének felismerése a nyilvánosság előtt összekapcsolódott egy számos kiválósággal is rendelkező, de alapvetően rugalmatlanná és korszerűtlenné vált oktatási rendszer bírálatával, és a rendszer korszerűsítésének programja a nemzet gazdasági fellendülését célzó kormányzati törekvések integráns részeként fogalmazódott meg. A szakértői jelentések a gazdaságilag Angliánál sikeresebb versenytársak (elsősorban az USA, Japán és Nyugat-Németország) oktatási rendszereit a gazdasági siker fontos összetevőiként írták le, és azt kutatták, mit tanulhat e rendszerek példáiból a gazdasági fejlődést korszerűbben szolgáló oktatási rendszer kialakításán fáradozó angol kormányzat. A kérdések elsősorban az oktatás és a gazdaság illeszkedésének, a korszerű munkaerőstruktúrára felkészítő oktatási rendszer kialakításának problémáira irányultak. A külföldi példák elemzése azt mutatta, hogy nagyon különböző középiskolai struktúrájú rendszerek (például az alapvetően általános képzést nyújtó japán középiskolák vagy a korai szelekciót megvalósító, erős szakmai jellegű képzést nyújtó német rendszer) egyaránt jól szolgálhatja ezt a feladatot. Megfogalmazódott az a felismerés, hogy gyökeresen át kell alakítani a fiatalokat bármiféle szakmai jellegű képzés és magas szintű általános képzettség nélkül 16 évesen az iskolákból tömegesen kibocsátó angol rendszert.

Mindez az erősen hagyományörző angol oktatási rendszer számos alapvető jelenségének teljes újragondolására vezetett. Így például felvetődött az oktatás és az oktatási rendszertől elkülönülő, alapvetően a munkáltatói felelősségben megvalósuló szakképzés közelítésének a feladata; a kiválóak kiválasztására, az alapvetően a felsőfokra felkészítő középiskolai tantárgyi- és vizsgastruktúra átalakításának a gondolata; azaz: a hagyományosan erősen differenciált oktatási rendszer valamiféle egységesebb tömegoktatási rendszerré való átalakításának szükségessége. Mindez az oktatáspolitikát a második világháború utáni időszakban meghatározó hagyományos erőviszonyok felbomlásához és átrendeződéséhez vezetett. A következőkben a változásokon keresztül próbáljuk meg bemutatni ennek a napjainkban is sok konfliktussal járó átalakulásnak néhány alapvető tendenciáját.

Az angol oktatáspolitikai szerkezetét az 1944-es Oktatási Törvény utáni időszakban alapvetően három társadalmi partner: az oktatási minisztérium (DES), a helyi oktatási hatóságok (LEÁ-k) és a tanárok szakszervezetei – elsősorban a legnagyobb tanárszakszervezet (a NUT) – közti partnerkapcsolatként szokták jellemezni. Ebben a partners viszonyban a hetvenes évek folyamán alapvető változások következtek be, amelyeket leginkább a központi kormányzati hatalom megerősödéseként írhatunk le.

A helyi oktatási hatóságok működését az oktatási expanzió és a költségvetési összegek viszonylagos bőségének korában nagymértékű önállóság jellemezte mind a többfunkciójú helyi hatóságokkal, mind a központi oktatási kormányzattal való kapcsolatában. Az oktatási szolgáltatást végző hivatalnokok és a munkájukat támogató-ellenőrző helyi választott képviselőkől álló oktatási bizottságok szerepe meghatározó volt a helyi hatóság területén folyó alsó- és középfokú oktatás megszervezésében. A növekedés időszakában a költségek viszonylagos bősége és az alapvetően a helyi oktatásirányító testületek által definiált szükségletekhez igazított költségvetési ráfordítások jellemezték munkájukat. Az oktatásirányító hivatalnokok és választott képviselők önállóságát először a hetvenes évek elejének általánosabb igazgatásracionalizálási folyamatai csökkentették mind a helyi erőviszonyok tekintetében, mind a központi irányítással való viszonyában. A helyi kormányok 1974-es átszervezése nyomán a korábbi bensőséges rendszert egyre inkább az egyes szakágazatok tevékenységének összehangolására törekvő korporatív irányítás váltotta fel, ahol a különböző szakirányítási egységek fölé rendelt irányító bizottságok kezébe került át a források elosztásával és a fejlesztések mértékével kapcsolatos döntések joga.<sup>10/</sup> A korporatív irányítás erősödése mellett a helyi irányítás szintjén megerősödött a pártok helyi szerveinek irányító szerepe; az oktatási szolgáltatás szervezése a korábbi időszakoknál erőteljesebben vált a helyi pártpolitikai harcok függvényévé.<sup>11/</sup>

A változások nagyrészt a helyi kormányzatok költségvetésének csökkenésével voltak kapcsolatban. 1975 és 1981 között a helyi kormányok kiadásai 21%-kal csökkentek (eközben a központi kormányzat költségvetése 8%-kal nőtt)<sup>12/</sup>, ami részben a központi támogatások csökkenését jelentette (ennek aránya igen magas – 60% körüli – az angol elosztási rendszerben), de a nyolcvanas évek elejétől a központi kormányzat a helyi költségvetés helyi adókból történő pótlását is korlátok közé szorította. A költségtakarékosabb megoldások iránti igényt az oktatási szolgáltatások területén mindamellett az ebben az időszakban rohamosan csökkenő tanulói létszámok is indokolták. Az ezáltal felvetett szervezési problémák területén (a tanárlétszámok csökkentésével, a csökkenő létszámú tanulók középszkolai oktatásának költségracionális megszervezésével, a megfelelő tantervi megoldások választásával kapcsolatban) a döntéshozatal korábbi helyi rendszere nem bizonyult megfelelőnek: a tanárok alkalmazásának iskolai szintű problémái a helyi hatóságokhoz, a középszkolaszervezési kérdések a helyi hatóságoktól a minisztériumi szintre tolódtak át; nőtt a felelősség megosztása, a központi útmutatások iránti helyi igény.

A felelősség megosztása természetesen a helyi hatóságok korábbi önállóságának, hatalmának csökkenését is jelentette. Ez különösen szembetűnően jelentkezett az okta-

táspolitikai erőter új szereplőjének, az MSC-nek a működésében. Míg az nyilvánvaló-  
nak tűnik, hogy az ifjúsági munkanélküliséggel jelentkező új problémák kezelésére a  
helyi hatóságok, de a központi oktatási kormányzat sem rendelkezik megfelelő erő-  
kel, az eleinte csupán munkanélküliséget csökkentő részprogramokkal jelentkező  
MSC munkanélküliséget csökkentő részprogramokkal jelentkező MSC tevékenységének  
viharos gyorsaságú kiterjedése a 16–17 éves fiatalok képzési-oktatási problémáinak  
egészére, azaz tulajdonképpen az MSC országos oktatáspolitikát alakító szervvé váli-  
sa, a LEÁ-k nyilvánvaló hatalomvesztésével is járt. Az oktatási minisztérium hivatalos  
álláspontját tükröző 1984-es Fehér Könyv például már azt javasolta, hogy a helyi ok-  
tatási hatóságok szakképzésre fordított költségvetésének egy része kerüljön át az átló-  
góbb szakmai programokban, országos szakképzési preferenciákban is gondolkodni ké-  
pes MSC kezelésébe. A helyi hatóságok ellenállási nyomán olyan kompromisszum szü-  
letett, hogy a LEÁ-kat – az MSC közreműködésével – három éves helyi fejlesztési  
tervek készítésére kötelezték.<sup>13/</sup>

A LEÁK struktúra-alakító tevékenységével kapcsolatos központi kormányzati elé-  
gedetlenség tükröződik abban a jelenleg előkészítés alatt lévő törvénytervezetben is,  
amelyben a középiskolák számára lehetővé kívánják tenni azt, hogy a LEÁ-k irányítá-  
sa alól kikerüljenek, és közvetlen minisztériumi irányítás alatt működjenek.<sup>14/</sup>

Hasonló elégedetlenség jele az is, hogy a minisztérium új szakmai jellegű közép-  
iskolákat (City Technology Colleges) kíván létrehozni az ipari körök támogatásával.<sup>15/</sup>  
Jelentős erőfeszítéseket tesz a központi kormányzat annak érdekében, hogy a regioná-  
lis irányítású főiskolai jellegű felsőfokú oktatási intézményekben a LEÁ-k irányító  
szerepét csökkentsék a helyi üzleti érdekeket képviselők javára.<sup>16/</sup> A hetvenes évek  
elejétől bekövetkező változásokat tehát a helyi szakirányítás térszerkesztésének írtadjuk  
le mind a helyi politikai és üzleti erőkkkel, mind a központi ágazati és ágazatok közöt-  
ti (MSC) kormányzati irányítással szemben.

Még jelentősebb a helyi oktatási hatóságok és az oktatáspolitikát alakító „harmadik  
partner”, a tanári szakma térszerkesztése az angol oktatásügy egy különösen fontos terüle-  
tén; a tantervi és vizsgakontroll terén. Az angol oktatási rendszer – Európában egye-  
dülálló módon – sokkal kevésbé írható le iskolafokokat és iskolatípusok egymásba  
illeszkedő rendszereként, mint az egyes iskolák választása nyomán alakuló különböző  
tantervi választékok és az egyes tanulók által választott vizsgamódok és fokokatok la-  
za rendszeréből összeálló iskolakínálatokként. Az utóbbi évtized változásai talán ezen  
a területen voltak a leglátványosabbak, a hagyományokat a legdrámaikabban felszámó-  
lók.

A változások irányát már az említett 1976-os miniszterelnöki beszéd is jelezte, amikor felvetette bizonyos „tantervi mag” kialakításának szükségességét. A tantervi kontroll központosításának gondolata természetesen nem új az angol oktatáspolitikában sem; a színvonalemelés, teljesítménynövelés céljaiban gondolkodó konzervatív kormányzatok természetesen fordulnak ehhez az eszközhöz. Így a hatvanas évek közepén már létrejött egyfajta tantervi értékelő csoport a minisztériumon belül – amelyhez hasonló a Ruskin College-beszéd után is megalakult. Csakhogy míg a hatvanas években ennek a változásnak legfőbb eredménye az lett, hogy a tanári szakszervezetek ellenállása és ellenakciója révén ez a minisztériumi egység megszűnt, és létrejött egy főként tanári irányítású, tantervekkel, értékelésekkel foglalkozó szervezet, a Schools Council, a hetvenes évek végén a központosítás a Schools Council felszámolásához vezetett és egyre elfogadottabbá vált az országos tantervek gondolata. Ez azt jelenti, hogy bizonyos tantárgyakat általános kötelező lesz tanulni, a tantárgyakon belül kötelező törzsanyagot jelölnek ki, és ehhez kapcsolódik a normatív vizsgák rendszere. Ezzel a vizsgák bizonyos mértékig egységesebbé válnak – azaz az angol rendszer közelít az egységes érettségi vizsgákkal működő kontinentális oktatási rendszerekhez.

A tantervi anyag kijelölése területén tehát erősödik a bürokratikus kontroll a szakmai kontrollal szemben. Egy másik, szakmai jelentőségét jóval meghaladó politikai súlyú változás az, hogy az MSC a tantervek „titkos kertjébe” is behatolt. Thatcher miniszterelnök személyes felkérésére indított jól körülhatárolt tantervi kísérlete, a műszaki-szakmai oktatási kezdeményezés (TVEI) a kötelező iskolázásba is benyúlva, a 14–18 éves korosztály számára különböző szakmai előkészítő jellegű programválasztékot kínál és a kísérletre vállalkozó helyi hatóságoknak nem csekély anyagi támogatást is nyújt.

A tantervi és vizsgakontroll központosításával párhuzamosan nőtt a központi kormányzat ellenőrző szerepe az iskolai munkában is. Öfelsége tanfelügyelőinek – egy központi, bár a minisztériumtól szervezetileg elhatárolódó intézmény tagjainak – a jelentését az egyes iskolák működéséről 1983 óta nyilvánosságra kell hozni. Mindez lehetőséget teremt arra, hogy az egyes iskolák, LEÁ-k teljesítményét a közvélemény összevethesse, sőt – mint erre is volt példa – az egyes LEÁ-k tantervi értékelését és költségvetési ráfordításait egymással összefüggésben vizsgálja. Bár az értékelések értelmezése – értelmezhetősége – körül heves viták zajlanak, az eredmények nyilvánosságra hozatala mindenképpen ellentétes a tanári és helyi oktatási hatósági önállóság korábbi értelmezésével.

Drasztikus változások következtek be a hagyományos tanári autonómia területén is. A változások sorrendjét és oksági összefüggéseit a különböző elemzések különbözőképpen értékelik. Ugy tűnik azonban, hogy a hatvanas évek végének politikai mozgalmába bekapcsolódó, radikalizálódó, militánssá váló tanárszakszervezetek vagy tanári csoportok megbontották azt a jó három évtizedes konszenzust, amely a tanárok politikamentes professzionalizmusának ideológiáján alapuló harmonikus tanár–állam viszonyt jellemezte, és visszatértek egy korábbi, a századelőt jellemző viselkedéshez, a politikai konfrontáció stratégiájához.<sup>17/</sup> A hetvenes évek Nagy Vitájában a különböző támadások éppen ezt a korábbi politikamentes, a társadalmi partnerekkel való együttműködésen alapuló professzionalizmust kérték számon a bírálatok szerint túlságosan is önállósodott tanárokon. „Vádolom a tanárokat” – kezdte nagy jelentőségű írását egy ipari nagyvállalat igazgatója a tekintélyes oktatásügyi szaklapban, a tanárokat téve felelőssé az angol oktatási rendszer és az ipar munkaerő-kíváncsalmi közti szakadék elmélyüléséért. Az ipari érdekek figyelmen kívül hagyásának vádjá mellett a híressé vált William Tyndale Junior School esete kapcsán nagy hangsúllyal megfogalmazódott az a vád is, hogy a szülők és a tágabb helyi környezet érdekei háttérbe szorultak. Ebben az iskolában a tanárok progresszív tantervi kísérletezése nagy társadalmi ellenállásba ütközött, és a közvélemény ez utóbbi mellé állt. A minisztérium által ezközben felkért szakértői bizottság jelentésében (Taylor Jelentés, 1977) „új partnerkapcsolatot” sürgett az iskolák irányításában, a szülők ellenőrző szerepének erősítését javasolnám, amely javaslat az 1980-as oktatási törvény révén hivatalos rangra is emelkedett.<sup>18/</sup>

A tanári autonómia korábbi értelmezését nemcsak a külső partnerek (ipari érdekek, szülők) felől érték támadások, de erősödött a pedagógusok bürokratikus ellenőrzésének fokozására irányuló törekvés is. A kormány 1985-ös Fehér Könyve – amely a „Jobb iskolákat!” címet viselte – felvetette, hogy be kell vezetni a tanári értékelés országos rendszerét. A tanárszakszervezetek béremelési követeléseit a kormányzat össze kívánja kapcsolni egy ilyen értékelési rendszer bevezetésével. Ez a tanári fizetési rendszert gyökeresen új alapokra helyezné: az érintett felek folyamatos érdekegyeztetése helyett egy bürokratikusabb kritériumrendszeren alapuló új szisztémát jelentene. Természetesen a tanári munka bürokratikus értékelésének és ellenőrzésének gondolata sem új az angol oktatáspolitikában,<sup>19/</sup> a tanárszakszervezetek rohamosan csökkenő taglétszáma és a közvélemény tanári radikalizmussal szembeni hangulata<sup>20</sup> azonban azt mutatja, hogy az oktatáspolitikai erőter átrendeződésének jelenlegi szakaszában ez a gondolat na sikeresebben megvalósítható, mint korábban bármikor.



Az angol modell e vázlatos áttekintése is érzékelteti talán, hogy a formálódóban lévő, a hagyományos angol oktatási rendszert számos ponton gyökeresen újragondoló, a gazdasági megújulás szolgálatába állított oktatási reform a hagyományos erőviszonyok teljes újrendeződéséhez vezet — nem csekély társadalmi és politikai konfliktus árán.

### *A dán modell*

Kevésbé radikálisak a változások a dán oktatáspolitikában, bár a politika alakítói-nak ott is nagyjából hasonló kihívásokkal kell szembenézniük (a gazdasági recesszió és a demográfiai helyzet miatt sürgetett költségcsökkenés, az iskolarendszerből kilépők elhelyezkedési nehézségei, az oktatás társadalmi-politikai funkcióinak háttérbe szorulása a gazdasági funkciókkal szemben stb.). Mindez azonban nem jelenik meg a dán oktatási rendszer strukturális válságaként, és nem kapcsolódik — mert nincs ilyen — radikális gazdaságátalakítási programhoz. A folyamatos átalakulással, innovációval, konfliktuskerüléssel működő dán oktatási rendszerben a változások jórészt a megszokott csatornákon, az erőviszonyok szokásos és lassú egyeztetésekkal alakuló átrendeződési mechanizmusain keresztül zajlanak.

Ennek a nagyobb megrázkódtatásoktól mentes organikus fejlődésnek az okai összetettek, az oktatási rendszeren kívül keresendők. A legfőbb okot valószínűleg abban a kifinomult döntéshozatali és konfliktusfeloldási technikákkal, az érdekérvényesítés bonyolult rendszerével működő politikai rendszerben kell keresnünk, amely a történe-szekeket, politológusokat, szakszociológusokat jóval nagyobb számban vonzza e kis ország megismerésére, mint azt az országnak a világpolitika alakításában játszott legújabb-kori szerepe indokolná. A politológiai elemzések általában nagy jelentőséget tulajdonítanak e nagyobb társadalmi-politikai összeomlások elkerülésében annak a sajátos politikai pártrendszernek, amelyet a múlt század vége óta kiformalódó „négy nagy párt” (a liberális, a szociáldemokrata, a konzervatív és a radikális párt) uralma jellemez. Ezek a pártok a lehetséges politikai ellentéteket két dimenzió mentén is tagolják (a vagyonosság és vagyonnélküliség, illetve az ipari és agrárérdekek mentén). Az éles konfrontációt a négy párt közti szövetségek különböző kombinációi mindig képesek voltak megakadályozni az ország modern fejlődése folyamán. Ez a sajátos politikai alakulás — és általában az erőteljes érdekszervezetek működése — tette lehetővé, hogy — a skandináv államokban egyedülálló módon — a gazdasági fejlődés és a társadalmi igazságosság imperatívusza e fejlődésben ne egymást kizáró alternatívákként működjenek, hanem folytonosan egymást kiegészítő társadalmi szervező elvvé váljanak.<sup>21/</sup>

Az expanzív oktatáspolitikai korszak végét a hetvenes évek közepén egy szokatlan politikai esemény jelezte Dániában:<sup>22/</sup> az egységes képzést újabb két évre (a népiskola nyolcadik és kilencedik éveire is) kiterjesztő 1975-ös törvényt az oktatási törvények huszadik századi történetében egyedülálló módon egy párt (a konzervatívok) nem szavazták meg. Ez az esemény jól mutatta, hogy az ellentétek elsímítására, az alapvető konszenzus kialakítására szolgáló – meglehetősen hosszú – döntéshozatali időszakban mennyire felgyorsultak az oktatáspolitikát is befolyásoló, elsősorban gazdasági változások. A jelzés azonban nem jelentett egyértelmű és folyamatos politikaváltást. Az 1978-ban, egy szakértőkből és érdekképviselői testületek küldötteiből álló bizottság által az 1990-ig terjedő időszakra készített előrejelzés, az „U-90”, még alapvetően az oktatásügy társadalmi értékeire és feladataira alapozott, szociáldemokrata értékeken alapuló jelentés volt. A munkában ugyan a szociáldemokrata pártelkötelezettségű tudósok tervezete (amely a 12 osztályos komprehenzív, egységes iskolát irányozta elő a jelzett időszakra) kisebbségi véleményként jelent meg, a bizottsági vitákban azonban ezzel szemben koherens és átfogó oktatási ideológiát senki sem képviselt. Az egyes érdekszervezetek (a Kisgazdálkodók Szövetsége vagy a Munkáltatók Szövetsége) szintén kisebbségi véleményként csatolt oktatási elképzelései csak a bizottsági anyagok elkészülte után születtek meg, az érdekszervezetek központjaiban, a túlzottan elkötelezettnek, ideologikusnak minősített bizottsági véleményeket ellensúlyozandó.

Olyasfajta koherens „konzervatív” oktatáspolitikai előrejelzésére, mint amilyenre Angliában a munkáspárti Callaghan miniszterelnök 1976-os beszédében láttunk példát, a sokkal inkább pragmatikus dán oktatáspolitikában voltaképpen csak a baloldali kormányzatot a nyolcvanas évek elején felváltó többpárti (alapvetően konzervatív-liberális koalícióra épülő) Schlüter-kormányzat működési idején került sor. 1985-ben publikálta a korábban már nagyhatású ideológusként megismert liberális párti oktatási miniszter, Bertel Haarder 2000-ig szóló programtervezetét, amelyben megfogalmazta a gazdasági szükségletek iránt érzékeny, hatékony, a központi értékelés megerősítésével működő, a színvonal növelésén alapuló oktatási rendszer kialakításának szükségességét.<sup>23/</sup>

Valójában nem is az oktatási ideológia-váltás a leginkább jellemző a dán változásokra, hanem azok az egy-egy problématerületre összpontosító intézkedések, politikai döntések, amelyek ebben az időszakban – egymással nem mindig szoros összefüggésben – megszülettek. Az első az 1977-ben a felsőoktatásban bevezetett numerus clausus volt, amely bizonyos képzési formákban (elsősorban az orvostudomány területén) korlátozta a felvételi keretszámot, és jelezte a korábbi társadalmi igény-orientált felsőoktatáspolitikával szemben a munkaerőigény-orientált felsőoktatáspolitikai beköszöntését. Ezzel egyidőben azonban – részben a skandináv országokban szokatlanul magas dán

ifjúsági munkanélküliség problémájának egyfajta levezetéseként is – kiterjedtek a „rövid”, főiskolai jellegű képzési formák, és megerősödtek a rendkívül erős hagyománnyal rendelkező felnőttoktatási lehetőségek is. A nagy költségigényű „hosszú” felsőfokú képzés visszaszorítása mellett erősödik a minisztériumnak az a törekvése is, hogy a felsőoktatási intézmények működésének finanszírozásába – és ezen keresztül munkájának irányításába is – egyre inkább bekapcsolják a gazdálkodó szervezeteket. Nőtt a minisztérium szerepe az alapvetően a felsőoktatási intézményekben folyó kutatások ellenőrzésében és irányításában is.

A felsőoktatás és a kutatás mellett a változások másik fő területe a kilenc (illetve választható tizedik) osztállyal működő egységes népiskolából kilépő fiatalok oktatásának-képzésének területe, illetve a munkanélküli fiatalokkal kapcsolatos politika. A dán középfokú képzésben – egyéb skandináv országokkal ellentétben – a hetvenes évek elejének egységesítési törekvései ellenére is megmaradt uralkodó szervező elvként a szelektivitás. Változatlanul önálló iskolatípusként létezik az alapvetően felsőfokú továbbtanulásra felkészítő gimnázium, valamint a hagyományos – a német rendszerre emlékeztető – ipari tanoncképzés is. Ez utóbbi a tanuló és a munkáltató egyéni munkaszerződésén alapul, és belső arányai, tantervei a munkáltatók szövetsége, a szakszervezetek szövetsége és az oktatási minisztérium hármasság együttműködésében alakulnak. A hatvanas évek elejétől a hetvenes évek közepéig a magasabb képzettségi formákban résztvevők arányának folyamatos növekedése volt a jellemző tendencia. A hetvenes évek elején a szakképzésben létrejött egy, a tanoncképzést a hagyományos oktatási rendszerhez közelítő képzési forma, az egy éves általános alapképzést nyújtó, iskolai szervezésű (tehát nem munkáltatói szerződésen alapuló), szakközépiskolai jellegűnek mondható képzés (az efg-képzés). A gimnázium területén is jelentős oktatási kísérletek indultak be, melyeknek az a célja, hogy az általános képzést közelebb hozzák az „élethez”, a „munka” világához.

A gazdasági válság és a fokozódó elhelyezkedési nehézségek azonban csökkentették a középfokú oktatás egységesítése irányába mutató kísérletek vonzerejét. Az egyetemekre való bejutás esélyének csökkenésével jelentősen csökkent a gimnáziumi képzés vonzereje, nőtt a szakképzésben résztvevők aránya. Ez utóbbin belül is csökkent a biztos elhelyezkedéssel nem kecsegtető efg-képzés vonzása, amely a magasabb szintű szakképzést nyújtó forma helyett egyre inkább a munkáltatói szerződés megszerzésére képtelen, rosszabb pozíciójú tanulók továbbtanulási formája lett. Jelentősen nőtt a szakképzést elkezdő tanulók lemorzsolódási aránya.

A 16–19 évesek képzésében kialakuló válságra az oktatásügyi kormányzat kettős módon reagált. A szakképzési problémákat – annak ellenére, hogy 1977 óta napirenden van, és az érdekelt felek alapvető egyetértése kíséri a képzés egységesítésének, az efg-képzés irányában történő egységes elmozdításának tervét – a tanügyi kormányzat – a hagyományos partnerek: a munkáltatók és a szakszervezetek felelősségébe utalja alapvetően. A szakmunkásképzés és a munkaerőpiac illeszkedési gondjait lényegében gazdasági problémaként (és nem oktatási gondként) definiálva, a megoldást is a gazdaság, illetve a kormány gazdaságélénkítő lépéseitől várja az oktatásügy – ezzel csupán megerősítve az ezen a területen korábban kialakult hagyományos érdek- és hatalmi erőviszonyokat. A gimnáziumi képzés területén viszont az oktatási kormányzat erőteljes beavatkozást tervez, akár a társadalmi partnerek (elsősorban a baloldaliabb érzelmű, az egységesítés eszméje mellett elkötelezett tanárszakszervezetek, illetve csoportosulások) visszaszorítása árán is. A jelenleg is napirenden lévő gimnáziumi reformmunkálatokban a miniszter megerősítette a minisztériumi irányító egység szerepét, és a kezdeményező szerepet egy szűk körű szakértői bizottságra bízta, amely az előzetes érdekegyeztető tárgyalások mellőzésével meglehetősen radikális tervezetet készített. A tervezet a felsőfokú képzés erőteljes differenciálódásához igazodó, differenciálódó gimnáziumi képzést vázol fel, amelyben a gimnázium egyetemre előkészítő funkciójának lényeges erősítése mellett (például a latin nyelv újbóli kötelező bevezetése, az idegen nyelvek tanításának erősítése, a szaktárgyak alap- illetve haladó fokon történő tanulásának lehetősége stb.), azzal párhuzamosan, elkülönülne egy gyakorlatiasabb (közvetlen munkába állásra vagy rövid továbbtanulásra felkészítő) középfokú képzési funkció.

A munkanélküli fiatalok képzési-ellátási gondjainak megoldásában is, a visszahúzódó magatartás jellemzi az oktatásügyi kormányzatot. Míg az akkori szociáldemokrata kormány 1981-ben ambíciózus munkanélküliséggel kapcsolatos programot hirdetett meg, és külön funkcionális egységet hozott létre az oktatásügyi minisztériumon belül a probléma kezelésére, a munkaügyi minisztériummal közösen nagyszabású megyei kísérleteket indított be, az új, jobboldali kormányzat inkább az egyes helyi hatóságok egyéni válság-leküzdő programjainak kidolgozását szorgalmazza, és ehhez kíván központi támogatást nyújtani. Az oktatási minisztérium korábbi nagyobb kiterjedésű egysége jelentős létszám- és funkciócsökkenéssel átkerült a szakképzést irányító egységhez, és tevékenysége a korábbi, nagyobb szabású, programalakítással szemben kisebb, operatív jellegű tevékenységek ellátására szorítkozik.

Míg a felső- és középfokú képzés területén kialakuló új dán oktatáspolitikai megoldások egyfajta liberális-konzervatív gondolkodásmód megerősödését jelzik /amely per-

sze esetenként gyökeresen eltérő gyakorlati megoldásokat eredményez, mint amilyeneket az angol példánál láttunk), a népiskolai oktatás területén egy határozott koncepció él ma – igaz, inkább a jövőre, mintsem a jelenre orientálódva –: a baloldali (a dán politikai spektrumon belül szélső-baloldalinak minősíthető, az európai pártokhoz mérten valószínűleg inkább középpárti jellegű) népiskolai tanárszakszervezet „Az iskola jövője, a jövő iskolája” c. tervezete. Az új utilitarizmust elutasító tervezet alapvetően egy közösségi iskolát képzel el, amely a kötelező oktatáson túl, helyi kulturális központként működik. A társadalmi egyenlőtlenségeket a tervezet szerint túlságosan felerősítő akadémikus orientáltságú oktatás helyett az iskolázásban a nevelés szerepét kívánnák megerősíteni, a játéknak és a gyakorlati munkavégzésnek nagyobb szerepet szánva az iskolai munkában. A tervezet realitását növeli a jelenlegi oktatáspolitikai klímában, hogy ésszerű és költséghatékony megoldást kínál a drasztikus gyereklétszám-csökkenés következtében elnéptelenedő iskolák és potenciálisan munkanélkülivé váló tanárok gondjaira. A minisztérium ugyanakkor a szülői szervezetek szerepét kívánja erősíteni a tanárszakszervezetekkel szemben, és a szülőket igyekszik meggyőzni a tanítás-központú iskola hasznáról. Hogy ez utóbbi mennyire vonzó a szülők számára, arról az állami iskoláknál általában szigorúbb munkafegyelmű magániskolák iránti kereslet jelentős és folyamatos növekedése tanúskodik.

Bár a dán modell valószínűleg nagyon messze áll a magyar oktatási rendszer lehetőségeitől és működési hagyományaitól, közvetett tanulságokat e példából is nyerhetünk. Ugy tűnik, hogy ez a fajta eklektikusnak minősíthető oktatáspolitikai ezért tud (viszonylag) sikeresen, innovatív módon működni, mert a politikát meghatározó felelősségi rendszerben nagyon erőteljes a különböző szereplők törekvése a racionális viselkedésre és az ésszerű kompromisszumok megkötésére. Ha a változások irányát összefoglalóan kívánnánk leírni, akkor talán azt mondhatnánk, hogy a különböző területeken azoknak a szereplőknek a politikát irányító szerepe erősödött meg, amelyek korábban is a legtöbb hagyománnyal, befolyással, fejlesztési potenciállal rendelkeztek az adott terület irányításában (a szakképzésben a gazdasági szféra, a gimnáziumi képzésben a központi ágazati irányítás, a népiskolai oktatásban pedig a tanár-szakszervezet). Vagyis az erőteljes átalakításra törekvő angol modellel szemben, amely a hagyományos erőviszonyok radikális átrendezését választotta, a korrekcióval működő dán modell a hagyományok megerősítéséhez nyúlt.

Ezzel is összefügg a két változási modellnek az a különbsége, hogy a lényegi, strukturális változásra törekvő angol rendszerben nagyon erős a mintakövetési, modellkeresési hajlam (elsősorban a nyugatnémet rendszer felé tájékozódni), míg a dán rend-



szerben inkább a saját korábbi hagyományok felé való tájékozódás a jellemző. Részben magyarázható ez a kis skandináv ország egyéb területeken is tapasztalható elzárkózóbb jellegével. (Ugyanakkor éppen az oktatásügy területén volt már arra példa, hogy reform-jellegű átalakulás esetén a dánok is szívesen fordulnak külföldi példákhoz. A korábbi merev, poroszos belső iskolastruktúrával működő dán oktatási rendszer a második világháborút követő radikális átszervezése például éppen a liberális angol hagyományok készséges és alkotó jellegű átvételén alapult.)

Mindeddig a magyar rendszertől eltérő, alapvetően decentralizált irányítású oktatási rendszerek válságkezelő technikáiról volt szó. Valószínű, hogy a magyar oktatási rendszer átalakulásaiban ezeknek a rendszerlogikáknak a megértése rendkívül fontos tényező lesz, mert elkerülhetetlen, hogy itt a fejlődés ne egy megosztottabb felelősségi rendszer irányában vigyen (ennek szükségességét egyébként a központi dokumentumok is hangsúlyozzák). Nem nélkülözhetők azonban talán azok a tapasztalatok sem, amelyek a centralizáltabb oktatási rendszerek ilyen irányú változásaiból leszűrhetők. A következőkben két ilyen rendszer-változást kísérlünk meg vázlatosan áttekinteni: a hagyományosan erősen központosított irányítású francia oktatási rendszerben az utóbbi időkben lezajló decentralizálási kísérletet, illetve azokat a decentralizálás-recentralizálás kettősségében zajló változásokat, amelyek egy – igaz, hagyományaiban tőlünk rendkívül távol álló, de – a szocialista modellel kísérletező kínai oktatási rendszer reformjában zajlanak napjainkban.

### *A szakmai válság kezelése az alapvetően politikai változásokkal működő oktatási rendszerekben*

A francia oktatásügyi változások sokkal kevésbé fogalmazhatóak meg a hagyományos szakmai gondolatrendszerben. Itt is – mint a centralizált irányítású oktatási rendszerekben általában – a szakmai szféra kevésbé különült el a politikaitól, a szakmai konfliktusok kevésbé jelennek meg önálló, belső problémaként, és a kezelésükre kialakított technikák alapvetően politikai csatornákon keresztül születnek meg.<sup>24/</sup>

Az oktatási rendszer hatékonyabb működése és áttekinthetőbb felelősségi rendszerre iránt a hetvenes évek végén megerősödő kíváncsiság így egy általánosabb, a bürokratikus francia közigazgatási-politikai rendszer egészét érintő, szakmai és társadalmi kritikus közhangulat részeként jelentkeztek. A szakértők e rendszerekben betöltött politikai szerepét jól dokumentáló módon, ebben az időben vált nagy szakmai sikerre Crozier-nek a centralizált, bürokratikus francia szakirányításról készített elemzése. Az elemzés rámutatott a bürokratikus rendszer és az ezt gyakran megkerülni képes helyi

politikai erők ellenőrizhetetlen és átláthatatlan rendszerével működő francia irányítási szisztéma merevségére, kevésbé demokratikus jellegére, a felelősségre vonhatóság kívánalmának alacsony fokú teljesülésére. E bírálókat mintegy előkészítették a hatalomra kerülő szocialisták 1981-es decentralizálási tervét.<sup>25/</sup> A központi állami hivatalnokokkal szemben a helyi politikusokat megerősítő új politikai szabályozás alapvetően nem érintette a közigazgatási rendszeren belül elkülönültséggel, szakmai autonómiával rendelkező oktatásirányítási rendszert, amelyben csak 1983-ban került sor decentralizáló intézkedésekre.

A rendelkezések nem változtattak a bürokratikus irányítás felülről kiépített hagyományos rendszerén, de velük szemben megerősítették a helyi szintű politikai erők szerepét. A legfontosabb intézkedés talán a megyei szintű oktatási bizottságok létrehozása volt, amelyek – a korábbi szétszórt bizottsági rendszert felváltva – képessé váltak arra, hogy a területet érintő oktatási ügyeket egységben és folyamatosan kezeljék, és így potenciálisan nagyobb politikai erőt képviseljenek az információk egészének monopóliumával rendelkező szakbürokráciával szemben.<sup>26/</sup> Valójában persze a helyi politikai erők politikát befolyásoló szerepe korábban sem volt elhanyagolható mértékű. Egy, a decentralizálás előtti időszak helyi oktatáspolitikáját vizsgáló – de jellemző módon, a decentralizálás időszakában keletkezett – kutatás tanulsága szerint az alsófokú oktatásban a tanári kinevezések, az iskolamegszüntetések és -építések területén a tanári szakszervezeteknek, illetve a helyi politikusoknak jelentős befolyásolási szerepe volt, míg középfokon ezt a szerepet inkább az iskolaigazgatók töltötték be. A kutatás még a különböző pártirányítású szakszervezetek eltérő politikai viselkedését is kimutatta, azaz különböző helyi politikák meglétéről tudósított.<sup>27/</sup> Más elemzések szerint az államilag kinevezett tankerületi felügyelők viselkedésében, működési stílusában már a hetvenes évek elejétől kimutatható volt egy folyamatos változás, a korábbi dirigista stílus helyett egy együttműködőbb, kreatívabb, a helyi igényeket inkább figyelembe vevő, kliensorientált viselkedési stílus kialakulása.<sup>28/</sup>

A felülről indított, politikai jellegű decentralizáló változások hatását ma még kevésbé tudják értékelni az elemzések, joggal feltételezhető ugyanakkor, hogy a választott politikusok szerepének erősödése növeli a rendszer demokratikus jellegét.<sup>29/</sup> A megyei oktatási bizottságok létrehozása instrumentális szinten is hozzájárulhat ahhoz, hogy az oktatáspolitiká nyíltabbá, a külső partnerek számára is ellenőrizhetőbbá váljon. A bizottság működéséhez nélkülözhetetlen dokumentációs, információs tevékenység hatására érzékelhetően megnőtt a különböző érdekszervezetek hasonló tevékenysége is, ami megfelelő társadalmi érdeklődés mellett, az ellenőrizhetőség és felelősségre vonha-

tóság kívánalmának erősebb teljesüléséhez vezetett.

Végül, e rendszer lehetőséget nyújt arra, hogy önálló megyei oktatáspolitikák alakuljanak ki – illetve a helyi különbségek elfogadottabbá váljanak –, és az egységesség politikai kívánalmának gyengülésével, a szakszerűség technikai követelményei erősödésével a rendszer merevséget okozó átpolitizáltsága gyengüljék.

Sajátos ellentmondások jellemzik a kínai oktatási reformot.<sup>30/</sup> Retorikájában, ideológiájában és egyes intézkedéseiben kísérteties hasonlóságot mutat a nyugat-európai liberális oktatáspolitikai változásokkal (ami persze nem véletlen, hiszen a kínai politikai vezetés deklaráltan is e példákban kíván elsősorban tanulni). A politika végrehajtási módjai, politikai-intézményi környezete és maga az oktatási rendszer jellege azonban alapvetően eltérő. Az oktatáspolitikaváltás itt egy politikai eseményhez kötődik: Mao Ce Tung 1976-ban bekövetkezett halálához. Az új politikai vezetés gyökeres leszámolást hirdetett a Kulturális Forradalom oktatáspolitikájával: az oktatásügy politikai-társadalmi funkcióinak prioritást biztosító, az egalitárius-nivelláló mao-i oktatáspolitikával szemben Teng Hsziao Ping a gazdasági fejlődés szolgálatába állított oktatáspolitikát kialakításának szükségességét hirdette meg. A változások elsősorban a felsőoktatásban és a középfokú oktatásban jelentkeztek, erőteljes differenciálódás formájában. Felsőfokon az elit szektorban növekedett a szelektivitás, felvételi keretszámokat határoztak meg, míg a kevésbé presztizses felsőfokú képzés kiterjedt. Középfokon a magas színvonalú, egyetemre képző elit intézmények irányítása, finanszírozása és működtetése jelentősen elvált a tömeges középfokú oktatástól, amelyben erőteljesen megnőtt a szakmára való előkészítés kívánalma. Az oktatás finanszírozásában jellemzővé vált az alternatív erőforrások keresése: a gazdasági önállóságot kapott ipari üzemeket, a helyi irányítókat a központi politika az oktatásügy finanszírozására ösztönzi, és megnőtt a magániskolák létesítése iránti politikai nyitottság is.

Maga a kínai oktatási rendszer azonban az európai és általában a fejlett országokétól jellegzetesen eltérő utat járt be. Ma sincsen az országnak kötelező és ingyenes elemi oktatási rendszere, aminek következtében – az 1982-es népszámlálás adatai szerint – ma is csaknem minden negyedik kínai analfabéta. A liberális oktatáspolitikát egy, európai mércékhez mérten rendkívül elmaradott oktatási rendszerben hirdették meg. Mindez azt eredményezi, hogy a politikát megvalósító eszközrendszer is egészen sajátos: a teng-i racionalizáció egy, a kettős, egyidejűleg recentralizáló és decentralizáló oktatáspolitikára való átállás révén valósul meg.

A decentralizáció valójában nem új jelenség a kínai oktatáspolitikában, a Kulturális Forradalomra is – bizonyos mértékig – ez volt jellemző. Hiányoztak a központi tantervek, a rendszert a fenntartók sokszínűsége jellemezte (brigádoktól kezdve a minisz-

tériumig sokféle fenntartója volt az iskoláknak). Az irányítás decentralizáltsága ellenére rendkívül erős egységesség is jellemezte a rendszert, amit a szoros pártirányítás tett lehetővé. Ennek segítségével az erőforrások elosztásában az egyenlőség alapelve érvényesült (például a tanárokat elirányították az elit iskolákból a munkaerőhiánnyal küszködő térségekbe), középfokon eltörölték a különböző képzési irányokat: minden iskola egyidejűleg nyújtott akadémikus és szakmai jellegű képzést. A középfokú képzésben rendkívüli mértékű expanzió következett be: a diákok létszáma az 1965-ös 14,3 millióról 1977-re 68,5 millióra emelkedett. A teng-i irányváltás szoros recentralizációt hozott az elitképzésben: a kiválasztott iskolákat minisztériumi irányítás alá vonták, finanszírozásukat központi alapokból biztosították, az akadémikus képzésben résztvevők arányát korlátozták. A tömegoktatást ugyanakkor decentralizálták, ami a párt politikai kontrolljának megszűnése mellett valójában azt jelentette, hogy a tömeges oktatást végző intézményeket magukra, illetve helyi irányítóikra hagyták (a brigádiskolákat felszámolták). Ez helyi szinteken sokféle megoldást jelentett: többnyire azt, hogy a helyi irányítók, intézmények (akik a teljes oktatási költségvetés 28%-át biztosítják a központi kormányzat 64%-os és az egyének 8%-os ráfordítása mellett) maguk is inkább a helyi elitiskolák finanszírozása felé fordultak, más tartományok viszont kötelező elemi oktatást vezettek be. Mindez tovább fokozta az iskolák közti differenciálódást.

A kínai reform sajátos vonása az is, hogy nem költségcsökkentés mellett következik be. A Kulturális Forradalmat a jelenlegi politikai vezetők azért is elmarasztalják, mert az alacsony oktatási költség-ráfordítások miatt az oktatási rendszer fejlődése fokozottan lemaradt a fejlett országokétól. Az oktatási költségek növekedésének szükségességét illetően ma általános az egyetértés Kínában, de az oktatásügyi és a gazdasági szakemberek között nagy vita dül akörül, hogy a nagyobb oktatási ráfordítás megelőzze vagy kövesse a gazdaság újjáépítését. Az oktatásügyi szakemberek között viszont arról folyik a vita, hogy a költségeket inkább az elit szektorra vagy a tömegoktatásra fordítsák.

A teng-i oktatási reform politikai következménye az, hogy szoros szövetség alakult ki a politikai vezetés, a minisztériumi irányítás és az akadémikus körök között, az értelmiségiek egalitárius vonzódású rétegével és az elmaradt térségek helyi irányítóival szemben. Bár a mao-i egalitárius és nivelláló politika – gyakorlati közelsége miatt – ma kevésbé vonzó Kínában, az új liberális politika sikere attól függ, hogy milyen gyors és látható eredményeket tud elérni, és mennyire képes a vele szemben megnyilvánuló politikai ellenérzéseket kezelni.

1. Martin McLean: A World Educational Crisis? = Compare, Vol. 16. No.2. 1986. pp. 199–221.
2. A változásoknak ezt a három színterét jelöli meg Brian Salter és Ted Tapper: Education, Politics and the State. London, Grant McIntyre, 1981. c. könyve is.
3. L. a Prospects c. folyóirat 1986/2-es különszámát, különösen Francois Orivel: Economic crisis and educational crisis: looking ahead. c. tanulmányát: pp. 197–204.
4. Guy Neave: On the Road to Silicon Valley? The Changing Relationship between Higher Education and Government in Western Europe. = European Journal of Education. Vol. 19. No.2. 1984. pp. 111–129.
5. Centre for Contemporary Cultural Studies, Education Group: Unpopular Education. London, Hutchinson, 1981.
6. Jól tükrözi ezt M. Kogan: The Politics of Education. London, Penguin, 1981. c. könyve, amely két – egy munkáspárti és egy konzervatív – oktatási miniszterrel készített interjúsorozaton alapul.
7. L. Guy Neave: New Influences on Educational Policies in Western Europe During the Seventies. In: Politics and Educational Change. An International Survey. Ed. by P. Broadfoot, C. Book, W. Tulesiewicz. London, Croom Helm, 1981.
8. L. Guy Neave: The Changing Balance of Power: recent developments in provision for the 16–19 years age range in Europe. = Comparative Education, Vol.16. No.2. 1980. pp. 93–105.
9. M. Kogan: The case of Education. In: National Interests and Local Government. Ed. by Ken Young, London, Heinemann Educational Books, 1983.
10. A helyi kormányok átalakulásáról I. T. Bush, M. Kogan: Directors of Education. London, Allen and Unwin, 1982. c. könyvét.
11. L.R.E. Jennings: Education and Politics: Policy-Making in Local Education Authorities. London, Batsford, 1977.
12. M. Shipman: Education as a Public Service. London, Harper and Row, 1984. p.56.



13. Az MSC tevékenységéről részletesebben írok Ifjúsági munkanélküliség, szakképzés és oktatás Angliában c. munkámban. Bp. 1986, OT TGI, Kézirat.
14. L. pl. a Times Educational Supplement (TES) 1987. 6.19. számában a Grammars alerted to dangers of opting out c. cikket.
15. L. pl. a TES 1987. 3.13. számában Ray Hammond: Centres of Excellence c. cikkét.
16. L. pl. a TES 1987. 4.24. számában Martin Loney: Defects in the central line c. cikkét.
17. G. Grace: Teachers and the State: a Changing Relation. In: Teachers: The Culture and Politics of Work. Ed. G.Grace, M. Lawn. London, Falmer Press, 1987.
18. L. pl. M. Kogan: The Politics of Educational Change. Glasgow, Fontana 1978. c. könyvét és a 2. ill. 5.sz. jegyzetben idézett műveket.
19. L. Hartley, P. Broadfoot: Assessing Teacher Performance. Sheffield, 1985. Kézirat.
20. L. pl. a TES 1978. 4.10. számában James Meikle: Troubled state of the unions c. cikkét.
21. A dán politikai rendszer átfogó leírását adja K.E. Miller: Government and Politics in Denmark. Boston, Houghton Mifflin Company, 1968. c. kitűnő könyve. A hetvenes évek elejének változásairól l. pl. Erik Damgaard: Stability and Change in the Danish Party System over Half a Century. = Scandinavian Political Studies. Vol. 9. 1974. pp. 103–125.c. tanulmányát.
22. A dán oktatási rendszer változásait elsősorban az 1986. február–márciusában Dániában töltött tanulmányutam alatt oktatásügyi kutatókkal, tisztviselőkkel és politikusokkal készített interjúim, illetve az ott összegyűjtött dokumentumok alapján tekintem át. A tanulmányútról részletesebben beszámoltam „Utazás a dán oktatásban” c. útijelentésemben. (Oktatáskutató Intézet, Bp. 1986, Kézirat)
23. Bertel Haarder: Mod aar 2000. Uddannelsespolitiske overvejelser. = Uddannelse, 1985/7.
24. Erről ad leírást a francia egyetemek „oktatási válságá”-nak a politika sztrájk útján történő rendezési kísérletét bemutató tanulmányában Darvas Péter, (Felsőoktatás és politika. Az 1986-os diáksztrájk nyomán).-Ifjúsági Szemle 1988/1.

25. Michael Keating: Decentralization in Mitterand's France. = *Public Administration*, Vol. 61. Autumn 1983. pp. 237–251.
26. D.A. Howell: The Inspecteur d'Académie in French Educational Administration. = *Local Government Studies*, Jan/Feb. 1985. pp. 39–51.
27. R. Duclaud-Williams: Local Politics in Centralized Systems: the Case of French Education. = *European Journal of Political Research*, 1985/13. pp. 167–186.
28. D.A. Howell: i.m.
29. L.M. Keating: i.m. és Bajomi Iván: A franciaországi helyi oktatáspolitikai küzdelmek intézményes keretei. *Szociológia*, 1988/1. (Megjelenés alatt).
30. A kínai oktatási reform bemutatását Stanley Rosen: Recentralization, Decentralization, and Rationalization. Deng Xiaoping's Bifurcated Educational Policy. = *Modern China*, Vol.11. No.3. 1985. pp. 301–345.c. tanulmányára alapozom.

## SZAKOSZTÁLYI HÍREK

**Ütibeszámló** A nemzetközi Szociológiai Társaság oktatásszociológiai bizottságának féldős konferenciájáról, Salamanca (Spanyolország), 1988. augusztus 23–26. Az eddigi hagyományoknak megfelelően, a társaság különböző bizottságai igyekeznek megrendezni legalább egy nemzetközi konferenciát két szociológiai világkongresszus között. Erre került sor Salamancában f. augusztus végén, amikor az oktatásszociológiai bizottság tagjai találkoztak. A találkozót lehetővé tette a salamancai székhelyű German Sanchez Ruiperez alapítvány, illetve az általa is támogatott, újonnan induló Universidad Iberoamericana de Postgrado elnevezésű nemzetközi oktatási központ.

A konferencia témája „Education and Development Revisited. A Sociological Perspective” volt. A párhuzamosan futó altémák a hat ülészakon a következők voltak: Universities and development I–IV; The macroeffects of educational expansion I–II; Women and development; Educational systems and development I–II; Culture and development I–II.

A konferencia elnöke az oktatásszociológiai bizottság vezetője, O. Albornoz (Caracas) volt. A konferencia nyitó előadását M.A. Escotet, az alapítvány igazgatója és az új oktatási intézmény rektora tartotta. A konferencia tanulságait M. Archer, a Nemzetközi Szociológiai Társaság soros elnöke vonta le.

A konferencián mintegy 40-en vettek részt, tizenöt különböző országból (elsősorban latin országokból). A Magyar Szociológiai Társaság oktatásszociológiai társaságát két előadás képviselte. Lukács Péter (Oktatáskutató Intézet) a magyarországi felsőoktatási intézmények szelekciós mechanizmusairól készített konferencia anyagot Kozma Tamás (Oktatáskutató Intézet) pedig a hazai nemzetiségi oktatásról és annak fogadtatásáról.

A Nemzetközi Szociológiai Társaság a soron következő világkongresszust 1990-ben rendezi Madridban. Ezen a különböző bizottságoknak – így az oktatásszociológiai bizottságnak is – mintegy kilenc ülése lesz. A bizottság tagjai értékelték a kilenc lehetséges ülésre beküldött különböző témajavaslatokat, és mintegy tizenegy témát javasoltak lehetséges ülések témájaként (ebből 9–10-et J. Donkers, a bizottság titkára fog kiválasztani, aki a bizottság szereplését szervezi a nemzetközi kongresszuson). Többek között fölmerült egy, a kisebbségek oktatásával foglalkozó ülés megszervezése is, esetleg a kisebbségkutató bizottsággal együttműködve. A végleges témákról a társaság és a bizottságok tagjai f. év végéig értesülhetnek; ekkortól várják az ülések szervezői a jelent-

