

A Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztályát közel két évtizeddel ezelőtt Kozma Tamás alapította. A szakosztály Kozma Tamás 65. születésnapja tiszteletére kétnapos konferenciát rendezett. A felkért előadók témaválasztását egyetlen dolog befolyásolta: azon kérdés, hogy „Hol tartunk?“, azaz hol tart a mai magyar oktatásszociológia, hol tartanak tudományos munkásságukban a magyar oktatásszociológia meghatározó alakjai. Szemle rovatunkban az elhangzott előadások közül néhányat bemutatunk.

Állami szerepnövekedés és individuális jogok az oktatásban

Az állami expanzió akkor vezet hatalomkoncentrációhoz, ha az állam pusztán a tanügyigazgatás hatalmának növelésével, nem pedig új szereplők bevonásával erősíti befolyását.

Anyolcvanas évek derekán megjelent tanulmányaim azt a felismerést variálták, hogy a magyar oktatás államosítása – a tulajdoni viszonyok megváltoztatása nélkül, a tanügyigazgatási kontroll eszközeivel – nem 1948-ban, hanem az 1935/38-as időszakban történt meg. Minthogy a harmincas évek oktatáspolitikájával kezdtem el először foglalkozni, az állam hatalmi expanziója a szememben teljes egészében összekapcsolódott a szabadság korlátozásával. Ennek következtében sok tekintetben úgy láttam, hogy a harmincas évek előtti oktatásügyben azért volt magasabb a szabadságfok, mert az állami hatalom mértéke kisebb volt.

Ez a gondolat nagyon is egybevágott oktatáskutató barátaim anglofilijával, azaz az elképzeléssel, hogy az angolszász oktatásügy azért tudta és tudja elkerülni mindazt, ami nekünk akkor (a horthysta és pártállami „velünk élő múltból”) ellen-szerves és fenyegető volt – azaz az ideológus tanügyigazgatás hatalmát –, mert az oktatásügyben gyenge az állam.

A kilencvenes évek elején azután olvastam Kozma Tamás könyveit s reflexióit a kortárs oktatáspolitikai vitákra – és hát persze egyre többet beszélgettünk, s kide-

rült: tanítványá nemcsak egyetemi tanórán lehet válni, de a Victor Hugo utcai épület legfelső szintjén lévő ebédlőben is.

E beszélgetésekben egy olyan világ tárult fel előttem, amelyben a kontinentális oktatásügy sajátosságának az állam nagy szerepe látszott. Olyan sajátosságnak, mely nemcsak a demokráciahiányos és szabadsághiányos időszakokban igaz, hanem a normális polgári fejlődés évtizedei alatt is – múltban és jelenben egyaránt.

S nyilván nem véletlen, hogy ekkor elkezdtem az állami szerepvállalás olyan korszakával is foglalkozni, amihez nem kötődött az általunk oly mértékben visszataszítónak talált ideológiai expanzió képlete: a dualizmus kori állammal.

S az 1860–70-es évek, de még inkább a kilencvenes évek államhatalmának elemzésekor új összefüggések váltak világossá. S lassan az ezzel az állami szerepvállalással foglalkozó korabeli és későbbi szakirodalmat is másképpen kezdtem olvasni.

Kiderült, hogy az állam oktatásügyi befolyásának növekedése az oktatástörténet egyik klasszikus témája, ott is, ahol sosem került sor totalitárius hatalomátvitelre. Kitént, hogy a magyar kutatók közül is viszonylag sokan érdeklődtek e téma iránt,

az oktatáspolitikai-történészek számára *Fináczy Mária Terézia* könyve óta vitathatatlanul ez az egyik fő téma. Más neveléstörténészek számára ez azért fontos, mert a 19–20. század tantervtörténete, az iskola-történet, a gyermekkortörténet, a neveléstudomány-történet, a pedagógusképzéstörténet alig-alig értelmezhető a tanterveket kibocsájtó, az iskolákat engedélyező és finanszírozó, a gyermekek jogait védő s egyben életidejük egyre nagyobb hányadára igényt tartó, professzorokat kinevező, tanárvizsgáló-bizottságokat fenntartó állam szerepvállalásának az értelmezése nélkül. S persze nemcsak a neveléstörténészek érdeklődnek: amiképpen a neveléstudomány-történet a mai pedagógiával, a gyermekkortörténet a mai pszichológiával érintkezik, az oktatástörténet éppúgy leginkább ezen keresztül érintkezik a kortárs kérdésekre koncentrált oktatáspolitikai-kutatással, illetve oktatásügyi szervezetszociológiával. A politikai, szociológiai nyelven beszélő érdeklődőket – különösebb erőfeszítés nélkül – funkcionalista és konfliktusos paradigmát követőkre oszthatjuk fel – e vita legmarkánsabb megfogalmazásait is Kozma Tamásnak köszönhettem.

Meddig jutottam az állam szerepét átértékelő gondolkodásban? Először egy fogalmat kell tisztázni.

A szakirodalmat gyakran jellemzi, hogy az állami befolyás expanzióján tulajdonképpen a kormányzat, illetve a tanügyigazgatás hatalomnövekedését értik. Epp ezért néha a kortárs oktatáspolitikai-elemzők az állam fogalmának használatát pontatlannak érzik, s szívesebben látnák, ha mondjuk „minisztériumról” beszélne a történész is. A társadalomtörténeti megközelítés viszont nem az állami szerepvállalásra, hanem a feltörekvő társadalmi (felekezeti, etnikai, foglalkozási, rendi stb.) csoportok által hordozott polgárosodásra, tanulási ambícióra helyezi a hangsúlyt.

Az állami szerepvállalás – legalábbis ma így látom – nagyságrendileg többet jelent, mint a tanügyigazgatás, vagy akár a minisztérium hatalmának kiterjesztése – tehát igenis indokolt – legalábbis bizonyos absztrakciós szinten – „államról” és nem minisz-

tériumról vagy kormányzatról beszélni. A másik állításunk azt kívánja bizonyítani, hogy „a feltörekvő csoportok által hordozott modernizáció” és az „állami modernizáció” nem egymást kizáró, hanem sok tekintetben egymást erősítő tényezők.

Amikor azt mondjuk, hogy a kulcskérdés az állami befolyás expanziója az oktatásban, nem pontatlanságból használjuk az állam kifejezést: nem pusztán (sőt nem elsősorban) a „minisztérium” vagy a „tanügyigazgatás” hatalmi expanziójáról szeretnénk írni, hanem arról, hogy mindaz, amit a modern állam jelent – azaz a parlament, a kormány, az önkormányzatok, a bíróságok, az államigazgatás – fokozatosan átveszi a szocializáció feletti uralmat a tradicionális intézményektől és közösségektől, melyek korábban birtokolták azt, azaz az egyházaktól, a családoktól, a helyi közösségektől, a szakmai (például céhes) testületektől. Ez az átvételi folyamat nyilvánul meg egyrészt oktatásszociológiai, másrészt oktatáspolitikai jelenségekben. Ennek az átvételi folyamatnak azonban a legfontosabb szereplője az egyén, hiszen az egyén az, aki vagy a tradicionális (öröklött közösségei által predesztinált) mintákat követi, avagy az új (választott vagy kialakított) közösségei által kínált szocializációs lehetőségek közül választ.

Az egyén szerepének hangsúlyozása és az állami és társadalmi modernizáció értelmezése természetesen összefügg. Ebben az értelmezési keretben úgy látszik, hogy a modernizáció nem más, mint az egyének fokozatos elszakadása a ligatúráktól (*Dahrendorf* népszerűvé vált, az öröklött, vallási, törzsi, családi kötelekeket összefoglaló kifejezése, melyet azután *Habermas* töltött fel némileg új jelentéssel), a szabad egyének individuális opcióinak megnövekedése. Ezért tehát az állami oktatáspolitikai azon törekvéseit, melyek objektíve segítséget nyújtottak a ligatúráktól szabad egyének mobilitási potenciáljainak felszabadításához, modernizációs törekvéseknek nevezhetjük. (Ezzel szemben azokat a törekvéseket, amelyek a szabad emberek szabad versengését akadályozzák, modernizáció-elleneseknek látjuk.)

Az első kérdéskört most nem fejtjük ki részletesen: ez arról szól, hogy az állam egyrészt az iskolatípus-kínálat bővítésével, másrészt állami gimnáziumok felállításával egyre szélesebb teret ad a nem származáson és felekezeti hovatartozáson, hanem tanulmányi kiválóságon alapuló érvényesülésnek. Így egészen addig, amíg az állam az 1920-as numerus clausussal nem korlátozza a tanulási szabadságot, addig az állam hatalmának és oktatási szerepvállalásának kiterjedése a hagyományos erők vereségét és az individuum jogainak kiteljesedését jelentette.

Térjünk át azonban a második kérdésre. 1867 után a liberális állam sorozatosan tesz olyan lépéseket, melyek az egyházaktól a társadalomszervezés monopóliumát fokozatosan elveszik, előbb községestítés, majd államosítás is zajlik.

A legfontosabb kérdésben, az iskola nyelvpolitikai szolgálatba állításában – mely az 1879-es törvénnyel veszi igazán kezdetét – nem véletlenül nem egyszerűen kormányzati, hanem szélesebb konszenzuson alapuló döntést kell látnunk: e törvénnyel kapcsolatban a parlament lényegében egységes volt, azaz a (pusztán a kormánypártra támaszkodó) kormánytól bizonyos értelemben független, önálló hatalmi ágként jelentette meg az állam oktatáspolitikai akaratát. Az egy-egy felekezettel a szekuláris – illetve ekkor, a kilencvenes években éppen kultúrharcos – állam szemében túlzottan összefonódott megyei elittek egy-egy felekezet számára aránytalanul előnyös döntéseit az állami politika nem a tanfelügyelői hatalom növelésével, hanem a bírói hatalmi ág szerepének megnövelésével ellensúlyozta. A huszadik század elején az egyházak hatalmának korlátozását az iskolaszéki intézmény tényleges rájuk kényszerítésével, illetve a felekezeti tanító közalkalmazotti státuszának megerősítésével próbálta az állam elérni.

Egyik legfontosabb állításunk, hogy az állami hatalom kiterjesztése az egyházakkal szemben az első korszakban egyáltalán nem a tanügyigazgatás hatalmának kiterjesztésével történt, hanem mindazoknak a tényezőknél – bíróságoknak, professzióknak, helyi

társadalomnak – a „helyzetbe hozásával”, melyek a kormány potenciális szövetségesei voltak. Az állami hatalom expanziója a felekezetekkel szemben nem csökkentte az oktatási erőtér pluralitását, ellenkezőleg, növeli azt. A szakirodalom egy részében képviselt állítást, miszerint az állami hatalom kiterjesztése az egyházakkal szemben szükségképpen a rendszer többpólusosságának csökkenéséhez vezet, cáfoljuk, sőt azt szeretnénk bizonyítani, hogy csak akkor vezet az állami expanzió hatalomkoncentrációhoz, ha az állam pusztán a tanügyigazgatás hatalmának növelésével, s nem új szereplők bevonásával erősíti befolyását.

Az állami beavatkozás második korszakában a szeparációs logikával szemben az 1920-as években az állam és egyház összefonódására valló jelek megerősödnek, s a szekularizálódó társadalom viszonyai között mind nagyobb mértékben egymásra támaszkodnak. A keresztény-nemzeti nevelés egész ideológiája végső soron az egyházakkal szemben növekvő állami befolyás egyik jele. Míg ugyanis a dualizmus korában az állam és egyház szétválasztása – a legutolsó másfél évtizedet nem számítva – egyértelműen előrehaladt, s ez a számukra meghagyott „területen” tulajdonképpen lehetőséget adott arcvonásaik markánsabbá tételére, addig a két háború között az állampolgári nevelés világnézeti tartalommal való feltöltése az első pillanattól kezdve az egyház és az állam szimbiózisának hiányába torkollott.

Addig, amíg az állam működési mechanizmusai nem alakultak át – lényegében a húszas években –, az egyházak számára ez a helyzet felhőtlenül előnyösnek tűnhetett, úgy, mintha semmilyen árat nem kellene fizetniük azért, hogy a kormányzat szelleme keresztényibb lett. Attól kezdve azonban, hogy az állam maga is a társadalom átfogó ideológiai „megdolgozásának” programjába kezdett – az 1930-as évektől, az új típusú kormánypárt, az új sajtópolitika kialakításával –, az egyházak már csak két alternatíva között választhattak: vagy megőrzik differenciált viszonyukat, az ellenzékiesség lehetőségét az új ideológiai gépezettel szemben, s ezzel elveszítik a húszas évek-

tól kezdve élvezett ideológiai privilégiumokat, vagy ellenkezőleg, készek „kifizetni” privilégiumaik „árát” az államnak, készek a konfliktusok titokban tartására, saját vezető elitjük olyan irányú átforgalmazására, mely személyileg alkalmasabb az 1930-as évek politikai viszonyainak befogadásához. Az utóbbit választották.

A harmadik kérdéskörben leszögezhetjük, hogy miközben a nagy társadalmi csoportok vetélkedtek az iskoláért, miközben az állam és egyház konfliktusának nagypolitikai folyamata zajlott, a szorosabban vett oktatás világában is megfigyelhetjük az állami hatalom növekedését. A szembenálló felek ebben a történetben: immár maga a szűkebben vett oktatási törvényhozás, minisztériumi szintű rendeletalkotás, az iskolákkal szemben fellépő tanügyigazgatás, s a másik oldalon az iskolák, tantestületek, tanárok s civil szervezeteik.

Az „óriások csatájában” a szűkebb értelemben vett oktatás főszereplőinek – a tanügyigazgatási apparátus munkatársainak, a tanároknak, tanítóknak, igazgatóknak, tanáregyesületi, tanítóegyesületi vezetőknek, szakmai szervezetek vezetőinek, tankönyvíróknak, -kiadóknak, taneszközigyártóknak, kisebb iskolafenntartóknak, szaktudományos egyesületeknek – természetes szerepük adott volt: azáltal, hogy professzionalizálódtak s megfogalmazták érdekeiket és sajátos egyensúlyt alakítottak ki, az állam szövetségesei voltak a tradicionális egyházakkal szemben.

A népoktatásügyben – a törvényhozással, a kormánnyal, az egyházzal, a megyékkel szemben – az oktatási rendszer saját szereplőinek semmiféle esélyük nem lehetett, hatalmuk, súlyuk egyszerűen összemérhetetlen volt e szereplők hatalmával. Természetesen „a lakossággal” szembeni érdekérvényesítés – az iskoláztatási kötelezettség kikényszerítése azoknál, akik nem akarnak iskolába járni – sem olyan méretű feladat, mely az oktatásügy szereplői számára a reális lépték lett volna.

A népoktatás története ekképpen mindig is a „nehézsúlyú” szereplők mérkőzési terepe maradt, azaz a minisztériumé, az e kérdésekre nemzetiségpolitikai megfonto-

lásokból odafigyelő miniszterelnökségé, a nagyegyházaké, a megyéké, a nagyvárosoké. A tanítók – önálló erőként – nem nagyon játszanak szerepet, s a tanfelügyelői testület is csak részben „a népoktatási szféra képviselője”, gyakran – minthogy az állás nyilvánvalóan politikai – a megyében tekintélyes birtokos család sarja tölti be e fontos tisztséget. A kisebb szereplők éppen azáltal jutnak szerephez, hogy az egyes intézményeket fokozatosan kiszakítják a tanfelügyelő befolyása alól.

A népoktatásból alapvetően háromféle intézmény szakított ki.

Már az 1868-as népiskolai törvényben is nevesített különállósággal rendelkezik a polgári iskola. A polgári iskolai érdekkör hamarosan kiforrálódott. A polgári iskola önállóságában érdekelték voltak a népiskolában már egyáltalán nem tanító polgári iskolai tanítók, az intézményigazgatók, azok a kisvárosok, melyeknek iskolavárosi körbe való belépését éppen a népiskolától világosan megkülönböztethető polgári iskola léte tette világossá, valamint azok a nagyvárosok, ahol az alsó-középiszkolázásra vágyó kispolgárság fontos helyi politikai szerepet játszott. Érdekelték voltak továbbá azok a minisztériumi tisztviselők, akik az állami tulajdonú iskolák kormányzását mint hatalmi és munkaformát jobban kedvelték, mint a zömében nem állami tulajdonú népiskolák felügyeletét.

A polgári iskola függetlenedésében érdekelték több egymással párhuzamos politikaterületen érték el a polgári iskola kiszakadását a népiskolai érdekkörből. Az iskolaszékek és gondnokságok – azaz a laikus kontroll – hatalmát visszaszorították: az iskolák teljes jogú vezetői államilag kinevezett közalkalmazottak, a polgári iskolai igazgatók lettek. Az iskola pedagógusai elérték, hogy ne tanítói, hanem tanári oklevelet és besorolást kapjanak. A tanfelügyelő a hatalmát több hullámban veszítette el, a végén szakmai jogköreit csak a polgári iskolai előadóján keresztül gyakorolhatta, hogy 1929-ben teljes hatáskörét a polgári iskolai főigazgatóra ruházza át.

Témánk szempontjából ez azt jelenti, hogy a központi államhatalom és egy kizá-

rólág az államtól függő szakmai csoport sajátos koalíciót alkot, mely fokozatosan kiszorítja a megyei erőktől is függő – s hagyományosan az állam-egyház-megye erőviszonyrendszer figyelembevételével kinevezett – tanfelügyelőt.

A polgári iskola az 1883-as minősítési törvény után, s tantervének az alreáliskolához igazítását követően fokozatosan alsó-középiskolává válik, de e tanári csoporttal szemben az állami tanügyigazgatás befolyása sokkal nagyobb, mint az alsó-középiskolák egyetemet végzett tanári csoportjaival szemben. Az alsó-középiskolákat, különösen, mivel tanáraik a felső-középiszkola tanáraival azonosak, némileg védi a tudományági autonómia, a polgári iskolában azonban semmi ilyesmiről nincs és nem is lehet szó. Ennek következtében a polgári iskolában a tanításmódszertan állami ellenőrzése sokkal hamarabb kap teret, mint az alreáliskolában vagy az algimnáziumban. Így a középiszkolai szféra későbbi ellenőrzése a polgári iskolai közegben kialakított normákkal, igazgatási patternekkel folyik.

A középfokú szakoktatás intézményei közül a felsőkereskedelmi iskolák az 1883-as minősítési törvénytől kezdve számítanak bizonyos értelemben középiskolának, de mivel érettségít adó intézmények, s mivel jelentősebb központi kapcsolatokkal – tudniillik az ipari és kereskedelmi szakminisztériumbeliekkel – rendelkeznek, hamarabb szakadnak ki a tanfelügyelő alól, mint a polgári iskolák

A tanítóképzős és gyógypedagógiai érdekkör – mivel bár különböző szempontból a legerősebben kötődött a népiskolai szférához – csak igen későn s csak részlegesen tud kiszakadni. A tanítóképzés – noha a polgári iskolára épül – sokkal kevésbé párhuzamos intézmény a felső-középiskolával, mint a polgári iskola az alsó-középiskolával. Az állami szabályozás gyakorlatilag egyedülálló példajaként a szakmai csoport által már kiharcolt hatév-folyamosságot, ötévfolyamosságra lépteték vissza a húszas években.

A klasszikus középiszkolai szférában az állami kontroll növekedése egyfelől abban

érhető tetten, hogy maga az állami középiszkolai tanterv – mely a formális képzésről a tudományági képzésre helyezi a hangsúlyt – az 1867 előtti régi rendszerben képzett tanárokat sok tekintetben kellemtlenül érintette. Másfelől pedig abban, hogy az állami befolyás növekedése az új – a klasszikus gimnáziumokétól eltérő – szellemiségű intézmények által kiadott évfolyam-bizonyítványok elfogadását a nagytekintélyű klasszikus intézményekre gyakorlatilag rákényszerítette.

A főigazgatói hatalom nagyon sok tekintetben növekedett, az igazgató a tanárok egyenrangú kollégájából egyes helyeken a testület felsőbbség előtti képviselőjévé, másutt viszont fordítva, az állami hatalom iskolákra kényszerítőjévé változott.

Az állami hatalom növekedése ellenére a dualizmus korában a tanári-igazgatói autonómia magas szintű, a rendszer alapvetően egyensúlyelvű maradt.

Az állami hatalom kiterjesztésének második korszaka két alkorszakra oszlik. A húszas években, a konszolidáció után látványosan visszaáll a dualizmus kori egyensúlyhelyzet, úgy tűnik, egyszerűen továbbhaladnak a dualizmus kori folyamatok. Ez azonban csak a látszat: a politikai érveléssel történő elbocsátások nemcsak a liberálisokat és baloldaliakat érintik, hiszen az állásban maradókat is orientálják ezek a fegyelmik és b-listázások, hogyan kell viselkedni, hogyan kell gondolkodni. A numerus clausus nemcsak a zsidókat érinti, hanem magának a középiskolának a minősítő erejét: eddig az volt a középiszkola szelektivitásának legfőbb ideológiája, hogy az alanyi jogon felsőoktatásba kerülő diákokat megfelelően szűrni kell. Ettől kezdve világossá vált, hogy az iskolának nem áll módjában, hogy saját minősítő rendszerével az egyetemre alkalmasnak nyilvánítson valakit. Ez a tény megváltoztatja az iskola egész – korábban versenyelvű – légkörét.

Az állami hatalom növekedése – eme jelzéseken túl – már ekkor egyre inkább a tanügyigazgatás hatalmának kiterjesztését jelenti. Amint a személycseréket és a központi politikai kormányzat szándékainak

megváltozását a nagy külső – 1930 utáni – válságjelenségek indokoltta teszik, lényegében felszabadul az út magának a rendszernek az átalakulására.

Az 1935-ös fordulat egyfelől a tanügyigazgatási ágak iskolatípus szerinti szakmai professzionális differenciálódása helyébe a politikai centralizáció-bürokratikus dekoncentráció sajátos kettősségét állította, másfelől pedig a tanfelügyelet hatalmát az igazgatókkal, tanárokkal, tanulókkal szemben erősen kiterjesztette. A törvény előbbi lépése a társadalmi partnerek befolyásának csökkentését célozza, a második viszont a szűkebb szereplők autonómiáját korlátozza.

Ennek az utóbbi kérdésnek a megvalósulása igényli a leginkább iskolaszintű, illetve levéltári jellegű kutatást. Míg ugyanis az egész társadalomban zajló oktatási folyamatokat elsősorban a statisztika alapján érthetjük meg s az állam és egyház küzdelmének bőséges politikai nyilvánossága, szakirodalma van, a kisebb s a szűkebben vett oktatási szférán kívüli társadalmi partnerek is rendelkeznek saját folyó-

iratokkal vagy más lehetőségekkel álláspontjuk megjelenítésére, addig a tanügyigazgatás és a tanárok/tanítók közötti konfliktusokról szinte kizárólag a tanító és tanár-egyesületi közlönyök számolnak be. Ráadásul a konfliktus egy bizonyos szintjén felül a beszámolók éppen, hogy csökkenő konfliktusról számolnak be, hiszen a nagy és tartós konfliktus mintegy meggyőzi a tanár- és tanítóegyesületek vezetését arról, hogy nem alkalmi visszaélésről, hanem rendszerszintű stratégiai elmozdulásról van szó.

Ez esetben pedig a cél, vélték, hogy az új stratégia fővonalát megkeressék. Általában

– hacsak valamilyen külső támogatóra nem számíthatnak – a tanár- és tanítóegyesületek ellenállása két-három év alatt elkopott, s az egyesületekben olyan személyi váltások játszódtak le, melyek eredményeképpen az egyesület akár „túl is teljesíthette” a tanügyigazgatási tervet. Az egyes iskolák, egyes tanárok szintjén természetesen az átformálódási folyamat sokkal lassúbb, sőt van, akinél meg sem indul. Az egyének egy része bízhat személyes tekintélyében és mozgásterében, kapcsolati hálóijában, s abban, hogy előbb éri el a nyugdíjkorhatárt, mint hogy az iskolai mindennapok átalakulása elérje azt a mértéket, hogy jobban emlékeztessen az 1933 utáni német, mint az 1918 előtti magyar viszonyokra. A tanárok és a tanügyigazgatás viszonyát éppen ezért csak kifejezetten levéltári anyagokkal tudjuk dokumentálni. (A nyolcvanas évek első felében még tudtunk néhány interjút is készíteni a harmincas évek második felének néhány jelentősebb tanáregyéniségével, ma már legfeljebb az egykori kezdő tanárok, s még inkább az egykori diá-

kok lennének interjúra foghatók.)

Természetesen a tanügyigazgatási expanziót nemcsak az oktatási rendszeren belüli szereplők ellenállása, illetve annak hiánya, hanem a kor alapvető belpolitikai és világpolitikai eseményei is érintik. Ezek pedig a területi revízió sajátos kihívásai, illetve a honvédelmi nevelés sajátos problematikája. Kutatásaink azonban azt igazolják, hogy ezek a tényezők csak felgyorsították azt a folyamatot, hogy az állam immár elsősorban a tanügyigazgatás segítségével fokozott kontroll alá kezdte vonni a magyarországi oktatásügyet.

Az állami befolyás növekedése az oktatásban nagyságrendileg komplexebb jelenség, mint korábban – elsősorban tanügyigazgatás-történeti megközelítésű neveléstudományi kandidátusi és történettudományi kandidátusi disszertációinkban, s az ezekből formált könyvekben – véltük. Az állami expanzió ugyanis nemcsak a tanügyigazgatás expanzióját jelenti – sőt néha egyáltalán nem jelenti azt –, hanem mindazoknak a társadalmi és nagypolitikai körülményeknek a tudatos alakítását, amelyek az oktatásban résztvevőknek az oktatás iránti igényeit, az iskolafenntartók iskolafenntartási lehetőségeit érintik.

Míndezekekkel az elemzésekkel azt szeretnénk igazolni, hogy az állami befolyás növekedése az oktatásban nagyságrendileg komplexebb jelenség, mint korábban – elsősorban tanügyigazgatás-történeti megközelítésű neveléstudományi kandidátusi és történettudományi kandidátusi disszertációkban, s az ezekből formált könyvekben – véltük. Az állami expanzió ugyanis nemcsak a tanügyigazgatás expanzióját jelenti – sőt néha egyáltalán nem jelenti azt –, hanem mindazoknak a társadalmi és nagypolitikai körülményeknek a tudatos alakítását, amelyek az oktatásban résztvevőknek az oktatás iránti igényeit, az iskolafenntartók iskolafenntartási lehetőségeit érintik. Az állami hatalom kiterjesztése korántsem szükségszerűen jelenti az egyéni „életvilág

gyarmatosítását”, az „egyének államosítását”, hiszen az állami expanzió – amennyiben ellenfelét a tradicionalitás erőiben találja meg – legfőbb szövetségese épp a racionalitás, a tudományosság, a jogszerűség, a piac stb. Ha azonban az állam – egy megváltozott történelmi helyzetben – nem „a racionalitás, a tudományosság, a jogszerűség és a piac” erőivel kíván összefogni, hanem éppen mindezeket kívánja korlátozni, akkor nincs az a tradicionalitás, amely a fenyegetett egyéni autonómiákat meg tudja védeni a tanügyigazgatás és az államilag támogatott politikai mozgalmak expanziójától.

Nagy Péter Tibor

Felsőoktatási Kutatóintézet,

Neveléstudományi Intézet, BTK, PTE

Oktatásökológia és regionális oktatáskutatás

A hátrányos helyzet fogalmának értelmezésébe Kozma Tamás első, több kiadást megért műve (1) új, de máig nem jelentőségén elismert dimenziót vitt be.

Az első nemzetközi tudásszint-mérés, az 1968-as IEA eredményeinek vizsgálata során a szülői ház szociokulturális adottságai, az akkor már ismert és a szociológiai kutatásban alkalmazott falu-város dichotómia mellett *Kozma Tamás* felhívta a figyelmet egy további fontos tényezőre. Nemcsak általában „a falu” és általában „a város” iskolásainak tudásszintjében mutathatók ki különbségek. Az egyes családok közötti társadalmi-gazdasági különbségeket mélyítheti az, hogy a lakóhelyi környezetben mely társadalmi rétegek dominálnak vagy egyáltalán melyek vannak jelen. Alaposan alátámasztott, argumentált gondolatmenete szerint az egyének hátrányos helyzete attól válik még súlyosabbá, hogy lakóhelye is „hátrányos helyzetű”. A lakóhely és az egyéni magatartás (adott esetben iskolai teljesítmény) egymásra vonatkoztatása a mindennapok narratívájában akkor is, ma is meg-

szokott, ám tudományosan korábban itthon nem vizsgálták.

A lakóhelyi szociális környezet és a mérhető iskolai teljesítmény összefüggésének bizonyítása két tudományos paradigma összekapcsolását is jelentette. Nemcsak – pedig ez is újdonságnak számított a múlt század hetvenes éveinek újonnan kialakuló nevelésszociológiájában – általában a szociológia és a neveléstudomány közös területeire vezetett el, hanem a szociológián belül is egy sajátos diszciplínához: a chicagai iskola városszociológiai kutatásaihoz. A múlt század harmincas éveiben virágzott, majd az ötvenes és hatvanas években újra felfedezett városszociológiai irányzat arra törekedett, hogy értelmezze a lakóhely szerepét az ott élők magatartásában. A *Max Weber*től származó kategóriákban gondolkodva annak idején arra kerestek választ, hogyan alakul ki és miként változik az egyes városrészek he-

lye és szerepe a társadalomban, s a helyi társadalmak milyen pozícióra tesznek szert vagy milyen helyzetekbe szorulnak be a globális társadalomban. Ez a paradigma napjainkra elvezetett egyik oldalról például az „underclass”, a társadalom alatti osztály elméletéig, másik oldalról – maradvá a Kozma Tamás által Magyarországon először bizonyított összefüggéseknél – például a regionális szemléletű oktatás-kutatásig.

Teoretikus szinten az a kérdés, hogyan ragadható meg, hogyan értelmezhető a társadalom vertikális szerkezete „horizontálisan”, a mindennapi élet szempontjából a színterén, a lakóhelyen. A kérdés paradigmátikusán a szociológia és a szociálintropológia érintkezésének tudományos területére tartozna, ha nem volna olyan aspektusa, amely a cselekvésre, a politika tevékenységére irányulna. Az a kutatás, amely például a hátrányos helyzet lakóhelyi meghatározottságára irányul, kénytelen feltenni a kérdést: mit tegyünk itt és most a helyzet javítására. Felteszi ezt a kérdést a szociológia is a társadalom egésze számára, de a lehetséges válaszok a makroszintekre vezetnek. A városszociológiához kapcsolódó szociálökológia azonban nem létezhet a kérdésre adandó konkrét és időben közeli válaszok nélkül.

A szociálökológia a városszociológiából nőtt ki, de szociálpszichológiai indíttatása folytán a környezetnek – a természeti, épített és szociális környezetnek – az emberi kapcsolatokban, magatartásokban játszott szerepét vizsgálja. A társadalom nem absztraktnak létezik, hanem mindig adott lokalitásokban kristályosodik ki. A társadalom helyi „kristályosodása” jelenti azt a környezetet, amelyben az egyének tevékenykednek, csoportokat alkotnak, bennük maradnak vagy kiszakadnak azokból. A környezet részint szociálisan értelmezhető – azaz jelenti a társadalmi rétegek, csoportok, politikák jelenlétét és együttjátszását – részint az adott természeti-földrajzi adottságokat, részint és nem utolsó sorban a társadalmi szervezetek, intézmények elérhetőségét. A szociálökológiai szemléletmód alapján szerveződő kutatá-

sok ezeket a tényezőket kísérlik meg együttesen értelmezni. Az oktatásra vonatkoztatva jellemzően területi-társadalmi és ellátottsági összefüggésekhez jutunk, jellemzően az oktatási intézmények elérhetőségéhez, s olyan döntések megalapozásához, hogy vajon meg kell-e tartani egy adott óvodát, iskolát. Az oktatásökológiai kutatás így közvetlenül kapcsolódik a helyi vagy (az iskolahálózat egészére vonatkoztatva) az országos oktatáspolitikák kutatásához, még inkább azok tervezéséhez.

A tervezés az 1970–80-as évek egyik kulcsfogalma volt nemcsak Magyarországon, hanem a nemzetközi irodalomban is. Mi a társadalmi tervezést úgy értelmeztük, hogy fel kell tárnunk, vizsgálunk és mérlegelnünk kell azokat a társadalmi folyamatokat, amelyek egy-egy oktatáspolitikai döntést megalapozhatnak, illetve vizsgálunk kell azokat a lakossági magatartásokat, amelyek egy ilyen döntésre válaszolnak.

Oktatásökológiai kérdés, milyen befolyást gyakorol az egyéni iskolai teljesítményre az adott iskolai környezet. Empirikus vizsgálatok alapján azt emeltük ki, hogy az általános iskolák és osztályok heterogén társadalmi környezete tekinthető optimálisnak, mivel ez kevésbé befolyásolja a magasabban képzett szülők gyermekeinek továbbtanulását, viszont (modellként is hatva) emeli az alsóbb rétegekhez tartozók tanulási teljesítményeit. Oktatásökológiai kérdés, vajon miért vannak rurális térségek, falvak, ahol a tanulói teljesítmények, továbbtanulási, pályaválasztási törekvések a közeli városéhoz hasonlóak, néha jobbak, de semmiképpen nem rosszabbak. Ebben az esetben úgy találtuk, hogy a „város és vidéke” összefüggés társadalmi hatásaival van dolgunk – a város „kiköltözik” a vidékére. Oktatásökológiai kérdés, miért vannak többen a társadalom hátrányos helyzetű rétegeiből is azokban az elit gimnáziumokban, amelyek földrajzilag és közlekedési szempontból is megközelíthetők a környék számára. Az emberek a „lábukkal szavaznak”, s elmennek onnan, ahol nincsen megfelelő infrastruktúra oda, ahol van. Persze nem tud mindenki elköltözni, a migrációnak kemény

társadalmi szabályai vannak. Kik az elköltozők, kik a maradók, és hogyan hatnak a migrációs folyamatok a különböző lokalitásokra, térségekre?

A falusi kisiskolák problémája az oktatáspolitikai (és a településpolitikai) örökzöld kérdése. A nyolcvanas évek közepéig több hullámban lezajlott iskolakörzetesítések mellett szóló érvek a rációhoz szóltak, alapvetően gazdaságossági megfontolásokra épültek, de nem hiányoztak a pedagógiai szempontok sem (színvonalasabb oktatás). Függetlenül attól, mekkora volt az érvelés valóság tartalma, a helyi iskola szociális hatásával nem számoltak. A helyben működő oktatási intézmény a társadalom jelenlétét reprezentálta azokban a falvakban, ahonnan már korábban kivonult a többi közintézmény (a helyi tanácstól a rendőrségen át az egyházig). Ráadásul a körzetközpontra talán csak pár kilométer volt a földrajzi távolság, ám a közlekedési távolság annál nagyobb. A nyolcvanas évek második felével kezdődően, de különösen a rendszerváltás után gyors ütemben feléledő kisiskolai hálózat azt bizonyította, hogy a gazdasági és pedagógiai „racionalitásokat” felülírja a helyi társadalom, mi helyt erre lehetősége adódik.

A lakosság – adott esetben a kisgyermekes szülők – helyi iskolára irányuló igényeit realizálta a helyi vezetés, amikor a kilencvenes évektől megnyitotta vagy újra önállóvá tette a kisiskolákat. Túlságosan messzire vezetne e kérdés tágabb politikai-oktatáspolitikai kérdéseinek még csak az érintése is. Itt arra a megállapításra szorítkozom, hogy a lakosságnak – illetve nyilván a helyi lakosság egyes csoportjainak – meghatározott igényei formálódnak ki az iskola iránt.

Kérdésünk – amely Kozma Tamással végzett kutatásaink e vonulatában megfogalmazódott – arra irányult, milyen tényezők határozzák meg az iskolázási igényeket, hogyan lehet ezeket a tényezőket mérhető változókkal kifejezni, hogyan lehet vizsgálni, előrejelzéseket tenni, problémákat megfogalmazni segítségükkel. A kisiskolák ügye e szempontból eléggé behatároltnak látszik. A korábbiakban, amikor

többé-kevésbé szigorú volt a körzeten belüli általános iskolázás szabályozása, a lakosságnak (a szülőknek) kevés volt a játéktere: egy szűk elit kivételével beíraták gyermekeiket, ahová kötelező volt beírni. Más a helyzet azonban a nem kötelező iskolafokozattal, a középfokú iskolákkal, ahol már választani lehetett.

Korábbi szociológiai-nevelésszociológiai kutatásokból jól tudtuk, hogy a szülők társadalmi réteghelyzete, a család szociokulturális helyzete szorosan összefügg a gyermekek iskolai tanulmányainak sikerességével, a továbbtanulás szintjével, irányával, továbbá a lakóhelyi település típusával is. Ám ezek a kutatások nem egészen vágtak egybe saját tapasztalatainkkal: Battonyán, Szarvason vagy Mezőtúron tömegesen középiskolába jártak a munkás- vagy parasztcsaládban felnőtt gyerekek is – hiszen a helyi értelmiség oly kis létszámú volt, hogy pusztán az ő gyermekekkel nem lehetett volna benépesíteni még egy kis létszámú osztályt sem. (Igaz, az itt érettségizettek ritkábban jutottak egyetemre, mint a nagyvárosi fiatalok.) Azt is figyelemmel kísértük, hogy a munkaerő-tervezésre hivatkozó oktatáspolitikai éppen az ilyen kisebb városokban tudja eredményesen szakmunkásképzőbe terelni a fiatalokat akkor is, ha ők érettségizni vágnának.

Úgy láttuk, hogy a szociológiai survey-kutatás, a város-falu dichotómia, de még a statisztikák legfeljebb megyei szinten aggregált adatai is fontos különbségeket fednek el a különböző társadalmi rétegekből származók, a városok és a falvak lakói iskolázási igényei és lehetőségei között.

E ponton ismét rövid kitérőt kell tennem. A hetvenes és a nyolcvanas évek fordulóján ismerkedtünk meg a társadalmi jelzőszámokkal, egy olyan paradigmával, amely mintegy életet lehel a statisztikai adatokba. Ebben az értelmezésben a születések száma, a migrációs, a foglalkoztatási, az oktatási stb. adatok lakossági magatartásokat mutatnak, ezek alapján – ha elég szorgalmasak, ügyesek és szerencsések vagyunk – viszonylag pontosan meg tudjuk ragadni egyes térségek társadalmát, mozgásait. Folyamatok vizsgálatához és

értelmezéséhez idősorok szükségesek, és az országos magyar statisztikák igen hosszú időn át kiválóak voltak. Az országon belüli társadalmi különbségek feltárására a településenként tagolt adatok, s ezek idő-sorba állítása nyújt lehetőséget. A szociál-geográfia nagy lendületet adott ahhoz, hogy ami náluk hiányzott – az iskolázással kapcsolatos területi-társadalmi folyamatok ismerete –, azt mi pótoljuk.

Ahhoz, hogy vizsgálni tudjunk olyan társadalmi folyamatot, mint az iskolázás, az iskolázás terjedése, szükségünk van demográfiai változókra (a megfelelő korú személyek, a lakosság korösszetételének, az el- és odaköltözések mutatóira stb.), iskolázottsági változókra (a népesség iskolázottsági szintjének mutatóira), foglalkoztatási változókra (legalább szektoronként), olyan változókra, amelyeket a gazdasági fejlettség mutatóiként értelmezhetünk. A területi-társadalmi folyamatok megértéséhez elengedhetetlen az országos változások ismerete. A következő lépés e társadalmi mutatók területenkénti megragadása.

Máig megújuló problémát jelent az adekvát terület kijelölése, azaz annak eldöntése, hol húzzuk meg a területi határokat, amelyeken belül vizsgálni kívánjuk tárgyunkat. Erről a területi egységről feltételeznünk kell, hogy lakói nagyjából ugyanott veszik igénybe a közjavakat, szervezik kulturális életüket. A szokásos megyei szint általában nem használható, mivel túlságosan nagy vagy éppen nem eléggé nagy terület, nem valóságos kerete lakói iskolázásának. A települési szinttel ugyanez a probléma, ráadásul a településhálózat túlságosan heterogén ahhoz, hogy elemeit ugyanazon súllyal lehetne bevonni az elemzésbe.

Hogyha az óvoda igénybevételének területi eltéréseit vagy terjedésének folyamatait vizsgáljuk, egy közepes falu, egy városrész a megfelelő terület. Ha a közép-

fokú iskolázás folyamatait elemezzük, akkor nagyobb területet kell választanunk, amelyről feltételezzük, hogy lakói többsége a térség iskoláiban tanulnak tovább. Ez a terület a mai kistérség, a korábbi – Kozma Tamás szavával – „művelődési városközpont”. Ha a felsőfokú oktatást helyezük vizsgálódásunk középpontjába, akkor még nagyobb területet kell lehatárolnunk, s ez a régió. Az adekvát terület kiválasztása nemcsak azt jelenti, hogy itt tanulmányozzuk az adott társadalmi jelenséget, folyamatot, hanem azt is, hogy a hiányokra és hiányosságokra, a fejlesztés lehetőségeire és szükségleteire is e területeken belül maradva mutatunk rá.

A nehézségeket növeli, hogy meglévő statisztikai bázissal dolgozunk, tehát nincsen arra lehetőségünk, hogy valamely szempont szerint tovább bontsuk a meglévő adatokat.

Ezt legjobban talán azzal a nehézséggel tudom megvilágítani, amit a 14–18 évesek iskolaválasztásának területi elemzése jelent. Nincs ugyanis olyan adatbázis, amely településsorosan adná meg e kor-

csoport iskolázását, következésképpen nem tudjuk kistérségi vagy más, a megyeinél kisebb területen aggregálni az adatokat.

A regionális oktatáskutatás alapvetően a Központi Statisztikai Hivatal adataival dolgozik, amelyeket a kutatás céljának megfelelő szinten aggregál. Idősorokat dolgoz fel, és kutatási eredményeit kartográfiai módszerekkel, térképen is megjeleníti. *Híves Tamás* régi munkatárs a regionális oktatáskutatásban, az ő munkája az OTTIR-adatbázis megteremtése és a térképek elkészítése.

A regionális oktatáskutatás olyan empirikus nevelésszociológiai kutatás, amely alapvetően teljeskörű mintán dolgozik, és természete szerint nemigen tudja bevonni a mintavételen alapuló nevelésszociológiai felmérések eredményeit, ezeket legfeljebb orientáló háttérként, probléma-felvetésként tudja hasznosítani. Ugyanakkor

A nyolcvanas évek második felével kezdődően, de különösen a rendszerváltás után gyors ütemben feléledő kisiskolai hálózat azt bizonyította, hogy a gazdasági és pedagógiai „racionálisokat” felülírja a helyi társadalom, mihelyt erre lehetősége adódik.

nem mondhat le az érintettek személyes megkérdezéséről sem. A kérdőívvel vagy interjúkkal folytatott információgyűjtés nem képez „reprezentatív mintát”, esettanulmányokként egészíti ki a statisztikákkal és térképekkel megjelenített társadalmi folyamatokat.

A legsikerültebb regionális oktatáskutatások azok, amelyekben sikerül összevizsgálni a statisztikai alapú elemzést az esettanulmányokkal. Ilyen Kozma Tamás észak-alföldi kutatása, amely a Debreceni Egyetem regionális szerepének feltárása köré szerveződött (eredményeit tanulmányokban, konferencia-előadásokban ismertük meg), s pontos láttelepet ad az Észak-Alföld társadalmi-területi folyamatiról, a határon átnyúló kapcsolatairól, kisvárosainak és kisvárosi iskoláinak erőfeszítéseiről, hogy hátrányos helyzetükből kivergődjenek.

A hátrányos helyzet leírása már nemcsak egyének és családok rossz életfeltételeinek és esélyeinek megjelenítését szolgálja, hanem a lakóhelyeken, az egyes térségekben meglévő sokféleség fölfedezését is. S nem utolsósorban azokat az utakat és lehetőségeket, amelyeket a hátrányos helyzetű vagy éppen leszakadó térségek népe – boldogulása érdekében – önerőből megteremt, s amelyekhez az országos politikának kötelessége segítséget nyújtania.

Jegyzet

(1) Kozma Tamás (1974): *A neveléstudomány szaknyelve*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Forray R. Katalin

Neveléstudományi Intézet, BTK, PTE

Akadémiai kapitalizmus?

Hazánkban a felsőoktatásról folyó viták során ma még a létszámnövekedés és következményeinek elutasítása vagy elfogadása, az expanzió visszafordítási lehetőségeinek keresése látszik a legérdekfeszítőbb kérdésnek. A nálunk fejlettebb országokban azonban ez a vita már korábban elült, s ott a kilencvenes évek eleje óta egy új politikai törekvés, a felsőoktatási menedzserizmus, a felsőoktatás piacosítására irányuló állami politikák foglalkoztatják az oktatókat, kutatókat, illetve a tágabb közvéleményt.

Az egyes elemzők szerint „akadémiai kapitalizmus” vagy „tudáskapitalizmus” terjedéseként értékelt új hullám ismét alapvető változásokat diktál az intézmények külső kapcsolatrendszerében és belső életében egyaránt.

A felsőoktatás fejlett országokbeli expanziójának szembeeszközö ellentmondása, hogy miközben a „harmadfokú képzésbe” járók száma és aránya ezekben az országokban az 1950-es, hatvanas évtizedek óta rendkívül gyorsan növekszik, az állami felsőoktatási kiadások növekedésének üteme ezzel a fejlődéssel a hetvenes évek közepe óta egyáltalában nem tart lépést.

Pedig éppen ez volt az az időszak, amikor a felsőoktatásnak a gazdaság és társadalom fejlesztésében játszott szerepét kulcsfontosságúnak deklaráló politikát hirdettek meg mindezekben az országokban. Ennek az „emberi tőke” elméletére, a tudás felértékelődésére, közvetlen gazdasági tényezővé válására hivatkozó elvnek a hangsúlyozása kivétel nélkül mindenütt máig is tart. Mégis országonként változó módon, de általánosnak mondható, hogy a hetvenes évek elejei „olajsokkot” követően a fejlett világ államai visszafogták a felsőoktatás finanszírozását. Bár az erre szánt költségvetési pénzeszközök (az

időnként és egyes országokban végrehajtott deklarált csökkentések időszakát kivéve) mindenütt növekedtek, a hallgatólétszám töretlenül gyors növekedését a költségvetés távolról sem követte és egyre kevésbé követi még a leggazdagabb országokban sem.

Ezt a szembeszökő ellentmondást a politikusok mindenütt azzal igyekeztek és igyekeznek feloldani, hogy kinyilvánítják: a felsőoktatási intézmények akkor működnek hatékonyan, ha egyre jobban gazdálkodnak, és, ami a fő, ha a működésükhöz szükséges fedezet növekvő részét maguk teremtik elő.

Piacosítás

A képzési létszámok felduzzadását a nyolcvanas évektől gyorsan követte egy azóta is erősödő új szemlélet, a „felsőoktatási menedzserizmus” terjedése előbb az angolszász, majd általában is a nyugati felsőoktatásban, mára pedig már az EU új tagországaiban is. Ennek egyik kiinduló hivatkozási pontja a thatcherizmusnak, Reaganizmusnak, azóta pedig e politikusok mai utódainak, vagy tágabb értelemben a modern újkonzervatívizmusnak a neoliborális ideológiája volt és maradt. E szerint a piaci mindig jobb az államinál, a cél tehát a felsőoktatásban is a privatizálás, vagy legalább a „piacszimulálás”: az egyetemek, főiskolák olyan szabályozói környezetének megteremtése, hogy piaci szereplők módjára kelljen viselkedniük, hogy minden tekintetben versenyezniük kelljen.

Közvetlenül az 1968-as nagy európai és észak-amerikai diáklázadások után sok fejlett ország oktatáspolitikusai a felsőoktatás-irányítás úgynevezett „participációs”, részvételi modelljét erőltették: azt várták el, hogy az állami egyetemek, főiskolák vezető testületeiben kapjanak nagyobb szerepet a hallgatók, az alacsonyabb beosztású oktatók, az egyéb személyzet, és hogy ezek képviselője országos szinten is megjelenjen az irányításban. Ez gyakorlatilag mindenütt meg is történt, a hallgatók az intézményeknek mint auto-

nóm tudományos közösségeknek lettek úgymond teljes jogú, irányításra is jogosult tagjaivá, a képzésükben való érdekeltségük okán. A következő hullámban viszont, a nyolcvanas években a felsőoktatás-politikusok a hallgatókat inkább „megrendelőként”, „kliensként” kezdték emlegetni, s a piacosítási elképzelések erősödésével azt várták el az állami intézmények vezetőitől, hogy azok már ne kollégáiknak tekintsék a diákokat, hanem kvázi piaci megrendelőiknek, vagyis üzleti partnereiknek, „vásárlóiknak”. Ehhez képest is új megközelítést hoztak a kilencvenes évek, amikor a nemzeti felsőoktatások vezetői azt kezdték szorgalmazni, hogy immár ne csak a hallgatók, hanem maguk az intézmények is piaci szereplőként működjenek. A legfejlettebb országok kormányai ennek megfelelően a kilencvenes években fokozatosan olyan irányítási reformokat vezettek be, amelyek arra ösztönözték a felsőoktatási intézményeket, hogy

- versenyezzenek a hallgatókért (ezt szolgálja az ezredfordulóra majd mindenütt valamilyen formában bevezetett fejkvóta-finanszírozási rendszer – aki több hallgatót vesz fel, több pénzhez jut);

- versenyezzenek az állami erőforrásokért (ezt a kutatási és egyéb támogatások elosztásában a „block grantek” helyett, vagyis a célzott, általános támogatások helyett szintúgy mindenütt terjedő versenypályázati rendszer segíti elő).

Ugyanezt célozza „az intézmények helyett a hallgatók támogatása” (a hallgató vigye oda az államtól tanulásra kapott pénzt, ott lépjen fel vásárlóként, ahol elégedettebb a szolgáltatással), esetenként a voucher-rendszer alkalmazásával. Ugyancsak főleg a fogyasztónak tekintett hallgatók védelmére hivatkozva hoztak létre a kilencvenes években Európa-szerte akkreditációs-minőségbiztosító testületeket az addigi állami minősítés helyett.

A nyolcvanas évek oktatáspolitikájának nemzetközileg uralkodó áramlata szerint a cél a szolgáltató, a kilencvenes években a gazdálkodó egyetem létrehozása volt, ma pedig már a „vállalkozó egyetem” módjára történő működést sürgetik.

A „vállalkozó egyetem”

Mit is jelent ez? Fontos megértenünk, hogy a legfejlettebb országokban a felsőoktatás piacosítását hirdető politika ma egyáltalán nem az állami intézmények valószínűsítését tekinteli célnak. Nem akarják eladni, magánkézbe adni az egyetemeket és főiskolákat, hanem azt kívánják, hogy ezek az intézmények állami támogatásuk növelésének lefékezésével párhuzamosan, költségvetésük mainál jóval nagyobb részét szerezzék meg a piacon tandíjuktól, diákimportból, kutatási szerződésekből, szabadalmakból, vállalkozói bevételekből. A „piaci mindig jobb” logikáját ezekben az országokban a kilencvenes évek második felétől olyan érvelés egészítette ki, hogy a globalizálódó verseny körülményei között a felsőoktatás munkájának minél gyorsabban és közvetlenebbül kell hasznosulnia a nemzetgazdaság fejlesztésében, versenyképességének fokozásában, ezért közvetlen kapcsolatba kell kerülniük a gazdasággal. Nem „elvont, csak tudományos érdekű” kutatásokat kell folytatniuk, hanem olyanokat, amelyeket a gazdaság maga rendel meg, amelyek tehát így minden közvetítés nélkül azonnal hozhatnak kézzelfogható eredményeket – és nem csak profitot.

B. Clark közismert elméleti sémája szerint a felsőoktatás hatalmi viszonyait egy olyan háromszöggel lehet ábrázolni, amelynek csúcsein az akadémiai-tudományos világ, a piac és az állam helyezkednek el. A történelem folyamán az erőviszonyok (a felsőoktatás feletti tényleges befolyás) változásait e három tényező közötti elmozdulással, átrendeződéssel írhatjuk le. Nos, mostanában legalábbis furcsa irányú változással szembesülhetünk: az állam mintha nem a saját hatalmát akarná e vonatkozásban növelni. Ellenkezőleg: intézményeit arra igyekszik serkenteni, hogy azok közvetlenül lépjenek minél sokrétűbb és gazdagabb kapcsolatokba a piaccal, építsenek ki üzleti kapcsolatot minél több gazdasági vállalkozással. Szerezzenek profitotól megrendeléseket és működésüket orientálják ezeknek a megrendeléseknek a teljesítésére.

Mivel az állami felsőoktatási intézmények tandíjszedési képessége a majd mindenütt fennálló szigorú politikai korlátok miatt csak korlátozott, legjobban eladható „termékeik” közé a következők tartoznak.

Az ötvenes évek óta Nyugaton megszokott az állami megrendelésre, szerződéssel végzett, közvetlenül vagy közvetve védelmi célokat szolgáló kutatás. Volumenében egyre növekvő üzleti tevékenység a külföldi diákok (az EU-ban az EU-n kívüli országokból jövő hallgatók) oktatása. Tőlük ugyanis szabad magas tandíjat kérni. Ez diákimporttal és az oktatás exportjával (külföldre telepített profitorientált tagozatokkal, távoktatással, franchise-zal) egyaránt megvalósulhat, mindegyik rendkívül profitábilis üzletág, a közületek és vállalkozások által megrendelt, illetve a közvetlenül piaci értékesítésre szánt, (elsősorban alkalmazott) kutatások, fejlesztések. És természetesen ide sorolható a tanácsadás.

Következmények

A rendszer egészét tekintve az állami felsőoktatás piacosítási – hivatalosan inkább az eufemisztikus „menedzserszemléletet erősítő” néven hirdetett – politikáját a költségvetési támogatás visszafogása mellett szinte mindenütt az állami közvetlen irányítás közvetettebbé válása, az állami kötöttségek lazítása kíséri. A felsőoktatási intézmények korábbi pénzügyi kötöttségeit jelentősen enyhítik, nagyobb gazdálkodási-kezdeményszerű szabadságot kapnak, s piaci szereplőként való fellépésük nyomtatékos ajánlása mellett az állam igyekszik ezt mindenütt nagyobb szabadság biztosításával lehetővé is tenni. Általában növekszik a célkitűző tevékenységüknek, a belső szervezetük alakításának, saját működésük szervezésének szabadsága (amelybe most már beletartozik a nagyrészt vagy teljesen költségvetési kötöttség nélkül működő gazdasági társaságok létrehozása) is.

Ami az egyes felsőoktatási intézményeket illeti, az összehasonlító szociológiai vizsgálatok szerint, ez az úgynevezett piacosítási politika jellegzetesen hasonló vál-

tozásokat hozott a legfejlettebb országoknak még az elit kutatóegyetemein is. Ezek közül csak néhányat említhetek, de mindjárt először talán a legjellegzetesebbet emelem ki. Azt ugyanis, hogy a kifejezetten üzleti tevékenységeket a felsőoktatási intézmények egyre gyakrabban kifejezetten erre a célra létrehozott vállalkozói részlegekben, központokban, gazdasági társaságokban, vegyes vállalatokban végzik, amelyeket az intézmények közületekkel is, de méginkább nagy nemzeti vagy multinacionális cégekkel közösen tartanak fenn, vagy ilyen cégek által az egyetemekre telepített tanszékek, kutatóközpontok keretében.

De azt is jellemzőnek találták a vizsgált intézményekben, hogy a vállalkozásképes tudományok legjobb oktatói fokozatosan egyre kevesebb órát adnak, és e helyett mind több idejüket szentelik a piacon eladható kutatásnak. A kutatási témák közül mindenütt szignifikánsabban gyakrabban kezdtek alap kutatás helyett alkalmazott kutatással foglalkozni.

Az állami támogatás intézményi belső költségvetési elosztásánál az értékesíthető témák kutatása növekvő előnyben részesül más témák (főleg a társadalom- és humán tudományi, művészeti, pedagógiai stb. témák) rovására. A hallgatók közvetlen oktatására szánt források rovására gyorsan nő az alkalmazott kutatásokra, illetve a külső megrendelőkkel közös centrumokra szánt pénzeszközök aránya. A kutatók munkájának gazdasági értékesítésével párhuzamosan csökken az „érdek nélküli”, „tisztán tudományos” publikációs tevékenységük.

Az intézmények irányító testületeiben a fentieknek megfelelően változnak a hatal-

mi súlypontok: a testületekben ezen túl erősen megnövekedett a külső személyek, főleg a gazdasági élet képviselőinek aránya, s az adminisztratív-menedzseri személynél súlya az oktató-kutató munkát végzőkéhez képest. És végül: természetesen mindenütt megnövekedett az egyetemeknek a vállalkozói tevékenységből származó jövedelme, amelyből elsősorban személy szerint az ilyen munkát végzők, azután pedig főleg az ő részlegeik részesültek.

De átalakul a vizsgálatok szerint a közvetlen oktatási tevékenység is. E szerint a felsőoktatás vállalkozói tevékenysége állami ösztönzésének (vagy lehetővé tételének?) hatására csökken a közvetlen okta-

Mindezeket a fejleményeket a szakirodalomban a piacosítást-piacosodást támogatók a felsőoktatás menedzser szemléletű átalakításaként, a felsőoktatás és a gazdasági-társadalmi fejlesztés szorosabb, a tudástársadalom új igényeinek megfelelő kapcsolódásaként tárgyalják. Az inkább fenntartásaikat hangoztatók viszont mindezt összefoglalóan a felsőoktatás kommercializálásának, illetve kommercializálódásának nevezik.

tásra fordított költségek aránya általában a kutatási és még inkább az értékesíthető kutatásokra szánt ráfordításokhoz képest. Az intézményi belső jutalmazási és előléptetési rendszerekben csökken a súlya az oktatómunka minősége figyelembevételének, és növekszik a külső megrendelésekre végzett tanácsadói vagy egyéb munkáié, illetve a

publikációké, a kutatásban, és méginkább az értékesíthető kutatásban való részvételé. A közvetlen oktatást végzők között csökken a magasabban kvalifikáltak és a határozatlan időre alkalmazottak aránya. Az undergraduate hallgatók oktatását növekvő arányban végzik óraadók és graduate diákok. Az oktatómunkát futószalagszerűen végezhető, csereszabatos, Taylorizált, ipari minőségbiztosítással szervezett tevékenységként igyekeznek gazdaságilag hatékonyabbá tenni.

Mindezeket a fejleményeket a szakirodalomban a piacosítást-piacosodást támogatók a felsőoktatás menedzser szemléletű átalakításaként, a felsőoktatás és a gazdasági-társadalmi fejlesztés szorosabb, a tu-

dástársadalom új igényeinek megfelelő kapcsolódásaként tárgyalják. Az inkább fenntartásaikat hangoztatók viszont mind ezt összefoglalóan a felsőoktatás kommercializálásának, illetve kommercializálódásának nevezik.

Ellenérvek

A változások ellenzői világszerte elsősorban arra hivatkoznak, hogy az állami felsőoktatás kommercializálása a külső érdekekhez, a profitszerzés érdekeihez való kényszerű igazodással kérdésessé teszi az intézmények autonómiáját; a felsőoktatás eredeti alapfeladatai közül éppúgy veszélyezteti az igazság elfogulatlan keresését, a természet és társadalom titkainak érdek nélküli tudományos feltárását, mint a hallgatók kritikai szemléletének kialakítását, végső soron tehát az oktatás minőségét is. A kommercializált felsőoktatás tehát per definitionem ellentétes annak elfogadott hivatásával.

Ezeknek az érveknek az igazságtartalmát nehéz lenne kétségbe vonni. A piacosítók viszont arra hivatkoznak, hogy szinte csak a piacon nehezen értékesítő szakmák, tudományterületek vagy a kevésbé keresett szakokon közvetlen oktatómunkát végzők képviselői hangoztatják a fentieket, míg a piacképesebb területeken dolgozók többnyire értetlenül hallgatják az „akadékoskodókat”. Ők a piacosodás lehetőségét nem hátránynak, hanem előnynek érzik. Sőt, arra hivatkoznak, hogy mivel a piacosítási logika az állami szabályozások, kötöttségek oldásával, az intézmények nagyobb gazdálkodói, célkitűzési szabadságának biztosításával jár, a piacosítás nem korlátozza, hanem egyenesen növeli még az intézményi autonómiát is. A közvetlen gazdasági megrendelések a társadalomnak valóságos és nem a politikai vagy tudományos testületek, csoportok által „kitalált” igényeire irányítják a felsőoktatás figyelmét. A kutatás és az „árán adott” oktatás így közvetlenül fejleszti a nemzetgazdaságot, növeli annak versenyképességét.

Ami pedig a felsőoktatás „érdek nélküli hivatásának veszélyeztetését” illeti, ha

Nyugat-Európában szinte csak kivételképpen is, de mind az angolszász világban, mind Japánban szép számban működnek olyan privát felsőoktatási intézmények, köztük nagyon jó hírű kutatóegyetemek is, amelyek bár vállaltan profitelvének, mind tudományos tevékenységükkel, mind oktatómunkájukkal általános elismertséget vívtak ki.

És persze vannak, akik úgy vélik, a leghelyesebb lenne az állami egyetemektől is minden központi támogatást megvonni, jobban működnenek privát intézményként.

Elkerülhetjük-e?

Sokan gondolják úgy, hogy a bemutatott piacosítási törekvések pusztán a neoliborális ideológia térnyerésére vezethetők vissza és annak gyengülésével el is erőtlenednek majd. Ennek ellentmondani látszik, hogy a felsőoktatás piacosításának logikáját nemcsak a konzervatív, republikánus, de világszerte a legtöbb demokrata, illetve munkáspárti, szociáldemokrata kormány is követi. Mások úgy vélik, a felsőoktatás piacosításának elvrendszerét elsősorban azért tekintik a politikusok egyre inkább üdvözítőnek, mert a valóságos gazdasági igényekhez képest „túlfejlesztett” felsőoktatás – éppen túl nagyra nőtt volta miatt – mára államilag finanszírozhatatlanná vált. Megint más vélemény szerint a munkaerőpiac olyannyira nem igazolja vissza ezt a túlfejlesztést, hogy a felsőfokon való tanulás a hallgatók nagy többsége tekintetében ma már nem beruházásnak, hanem fogyasztásnak tekinthető, azt pedig nem az államnak kellene fizetnie.

Mindezen álláspontok mellett is, ellenük is szólnak érvek. Szerintünk mégis elsősorban másról van szó. Arról az új helyzetről, amelybe a „globalizálódó” világban az utóbbi évtizedekben a „centrum-országok” kerültek. Egyre többen tartják, hogy – nagyon leegyszerűsítve – ezekben a társadalmakban a gazdaság posztmodern vagy „késő modern” átalakulása nemcsak a munkaerőpiac átrendeződéséhez, hanem általában a munkamegosztásban elfoglalt hely társadalomstrukturáló szerepének

meggyengüléséhez vezet. A korábbi szilárd, meghatározott társadalmi csoportokhoz rendelhető értékrendek, kulturális-ideológiai mintázatok felbomlanak, és a társadalom egymásétól részben független értékrendű „milíőcsoportok” rendszerévé alakul. A politikusok ezért a költségvetés ágazati elosztásakor, a versengő érdekek közötti lavírozáskor is egyre kevésbé hivatkozhatnak olyan közös értékrendekre, amelyek korábban valamely szféra fokozott támogatását indokolták. Így a világrendszerben napjainkban végbemenő fenyvegető átrendeződési folyamatok kivédésére fő céljuk, illetve az elosztáskor a fő kedvezményezettjük a hazai gazdaság nemzetközi versenyképességének közvetlen biztosítása, a hazai tőke működőképességének támogatása marad. Minden más területre csak annyit költenek, amennyit az általuk legnagyobbnak érzékelt választói csoportok kívánnak. Az elosztásban vesztes szférákról pedig azt hangsúlyozzák, hogy ezeknek valójában el kellene magukat tartaniuk.

Ennek az új jelenségnek a vesztesei mindenütt a diszkrecionálisan (vagyis viszonylag szabad döntésekkel) finanszírozható ágazatok: a magas kultúra, az oktatás, az egészségügy –, illetve ezeken belül is azok az alágazatok, amelyek működésében más alágazatokhoz képest kevesebb szavazó érintett –, a szociális kiadások, a környezetvédelem stb. Nevezhetjük ezt a „jóléti állam lebontásának”, de mondhatjuk úgy is, hogy a késő modern demokráciákban az egyes, a hidegháború idején kényszerből még államilag erősen preferált ágazatok (a közvetlen gazdaság és helyenként a védelem kivételével) elvesztik „szent tehén” jellegüket és éppúgy részt kell venniük a maguk elismertetésért, végső soron minél több szavazópolgár meggyőzéséért folytatott versenyben, mint a többi ágazatnak. Ha ebben kevésbé sikeresek, akkor a kieső bevételeket – tetszik, nem tetszik – maguknak kell előteremteniük.

Részesedésüket tehát nem logikai érvek, nem valamely elfogadott közgazdasági elmélet, hanem – a tömegdemokrácia szabályai szerint – érdekérvényesítő képességük

szabja meg. Ez teszi érthetővé, hogy miközben a kormányok világszerte hangoztatják, hogy a felsőoktatás a feltétlenül preferálandó területek közé tartozik, a valóságban az erre fordított költségvetési kiadások egyre kevésbé tartanak lépést a felsőoktatási expanzió növekvő igényeivel.

Ha viszont ez így van, nincs okunk azt hinni, hogy a politikusok egyhamar felhagynak annak erőltetésével, hogy az állami egyetemek és főiskolák is fenntartási költségeik növekvő részét maguk teremtsék elő, azaz viselkedjenek piaci szereplőként. S a másik oldalról: akarva, nem akarva maguk ezek a felsőoktatási intézmények is alighanem erre törekednek majd – nálunk is.

Mi tehát a teendő? Úgy véljük, az ellenálljunk vagy engedjünk; a piacossítsunk vagy semmit se változtassunk kérdésfeltevés helyett inkább a „hogyan alkalmazkodjunk a társadalmi változásokhoz” kérdésére kell választ keresnünk. Ma már látható, hogy a felsőoktatás expanziójának kihívására a különböző országok felsőoktatás-politikusai nagyon is különböző válaszokat adtak, és ezeket már nem csak elemezni, de értékelni is tudjuk. Ugyanígy elemezhetjük az eddigi tapasztalatokat a piacossítási-piacosodási tendenciákkal kapcsolatban. Az mindenesetre bizonyosnak látszik, hogy ahol az oktatásirányítás kevésbé volt centralizált, vagy ahol időben adtak szabadabb mozgásteret az intézményeknek a társadalmi-gazdasági változásokhoz való adaptálódásra, ott ez más, kevesebb megrázkódtatást hozó módon történhetett, mint ott, ahol egyszerre, egy csapásra kívánták a rendszer egészét központilag átstrukturálni, mint például Svédországban vagy éppen most hazánkban. Vagyis a felsőoktatás környezete megváltozásának ezt az új hullámát sem kell fátumnak tekintenünk. „Más kárán tanulva” nagyon is sokféle módon fogadhatjuk: tom-pithatjuk hátrányos és felerősíthetjük előnyös oldalait.

Irodalom

Ashcroft, Kate (2003): Enterprise activity in UK higher education: models and approaches to quality. *Higher Education Review*, No. 1.

Brown, R. H. – Schubert, J. D. (2000, eds.): *Knowledge and Power in Higher Education*. Teachers College, Columbia University, New York – London.

Brown, Roger (2003): What future for higher education? *Higher Education Review*, 3. 3–22.

Elliott, Peggy Gordon (1994): *The Urban Campus: Educating the New Majority for the New Century*. American Council on Education, Series on Higher Education, Ory Press.

Evans, G. R. (2004): The businesslike university: the case of Cambridge. *Higher Education Review*, 2.

Gibbons, Michael (1994): *The New Production of Knowledge: Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage Publications, London – Thousand Oaks, New Delhi.

Hrubos Ildikó (2002): Strukturális változások: nemzetközi trendek, hazai folyamatok. In: Lukács P. (szerk.): *Felsőoktatás új pályán*. www.hier.iif.hu/kutatas/eredm/lukacs/felsookt.pdf

Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum, Budapest.

Neave, Guy (2003): *On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing Visions of the University. Inaugural lecture*. Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente.

Peters, Michael (2003): Post-structuralism and Marxism: education as knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 2. 115–129.

Schulze, Gerhard (2003): A Német Szövetségi Köztársaság kulturális átalakulása. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris, Láthatatlan Kollégium, Budapest. 186–204.

Shifting Ground. Autonomy, Accountability, and Privatisation in Public Higher Education. (2004) American Council on Higher Education. Washington, D. C. www.acenet.edu/programs/changing-relationship/roundtables.cfr

Slougher, Sh. – Leslie, L. L. (1997): *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins University Press, Baltimore – London.

Temesi József (2004, szerk.): *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban*. Aula, Budapest.

Írásomban az „Autonómia és üzemszerűség: úton az „akadémiai kapitalizmus” felé?” című korábbi munkám egyes elemeit (lásd in: „Tanulmányok a neveléstudomány köréből”, MTA, Bp., 2004., előkészületben) is felhasználtam.

Lukács Péter
Felsőoktatási Kutatóintézet

Egy tudományág láthatóvá válik: az andragógia szerepnövekedése

Hogy hol tart a hazai felnőttképzés-tudomány, arról benyomást is csak úgy szerezhethünk, ha legalább futó pillantást vetünk arra, hol tart e tudomány változékony objektuma, vagyis a felnőttképzés.

Az újkor első századaiban fokozatosan világméretűvé szélesedő európai változások, a termelési, kereskedelmi, társadalmiszerkezeti átalakulások, az ezeket ösztönző és követő kulturális mozgások létrehozták a fiatal felnőttek egy részének továbbtanulási lehetőségeit, s az erre készítő, egyéni és kollektív hasznot ígérő motivációkat. Intézményi bázisként, majd inkább mintaként természetesen kínáltak a felnővekvők nevelő intézményei. A felnőttképzés a 20. század közepéig alig volt más, mint a meglévő iskolarendszer egyszerű meghosszabbítása, mely csupán abban volt sajátos, hogy padjaiban nem gyerekek vagy ifjak ültek. Po-

tenciálisan jelentős, de nehezen kibontakozó funkciója volt kezdettől fogva az egyének és egyes rétegek iskolázási hátrányainak mérséklése. Sokáig minden fokozaton ugyanazt tanították a felnőtteknek is, mint a felnővekvőknek, majdnem ugyanúgy, hiszen a tanító személyek is általában ugyanazok voltak. A csekély eltérések, a személyközi viszonyokban és a csoportklímában fellelhető sajátos vonások úgyszólván maguktól keletkeztek.

Csak az utolsó száz évben merült fel az a kérdés, hogy különbözik-e a felnőtt ember tanulása a gyermekekétől, s ha igen, miben. S csak ekkor kezdtek vitatkozni azon, hogy fejlesztő célú hatások képesek-

e előidézni kedvező változásokat felnőtt emberekben. Röviden szólva, lehetséges-e felnőttnevelés. De ha az explicit rákérdezés és vizsgálódás későbbi fejlemény is, azzal, hogy felnőtteket képezni kezdtek, az első perctől elfogadták azt az alapfeltevést, hogy az embert felnövekedettsége, nagykorúvá válása nem teszi teljesen befejezetté. Mérsékeltébb formában: a felnövekvés során szerzett tudás mindvégig nem elegendő a munkavégzéshez és az élethez.

Az implicit feltevéseket akkor kezdték kritikusán felülvizsgálni, amikor a felnőttek továbbképzése tömegigénnyé vált. A kutatások beleágyazódtak pedagógiai, pszichológiai, szociálpszichológiai, szociológiai, humánetológiai és egyéb vizsgálódásokba. A kutatások tárgya egyre bővült, kiterjedt az „iskolán kívüli” művelődés szférájára is, mígnem – sajátos nézetéből – az informális és szociális tanulás is tárgyává lett. Fokozatosan kialakultak egy elkülönülő tudomány vagy tudományág megteremtésének lehetőségei. Még folyt a vita – s bizonyos tekintetben máig folyik –, hogy létrejött-e ez az új tudomány vagy tudományág, amikor már megindultak az elnevezése körüli polemikák. Alighanem túl nagy helyet foglaltak el maguknak a névviták, némiképp az érdemi kutatások és tudományos reflexiók elégtelenségét is kompenzálva. Igaz, az elnevezés többfélesége mögött szemléleti különbségek lelhetők fel, melyek többé-kevésbé összefüggnek az egyes névhasználók kutatói életrajzával. Hazai példaként utalok arra, hogy a művelődés teljes elméletét oktató és kutató *Durkó Mátyás* 1968 óta számos művében fejtette ki az általános embernevelés (antropagógia) részének tekintett és a közművelődés elméletével a

részleges átfedés viszonyában álló felnőttnevelés mellett szóló indokait. *Csoma Gyula*, aki leginkább a felnőttek iskoláival foglalkozott, jegyzeteiben, tanulmányai-ban felnőttoktatásról szokott beszélni. Én magam jó ideje felnőttképzésről beszélek, olyan kategóriának tartva ezt, melyben különös hangsúlyt kap a folytatódó kompetenciaszerzési kínálat, s mely jól fordítható több fontos más nyelvre is. Ez sem problémamentes. Az oktatáskutató *Tót Éva* a felnőttképzés országos helyzetét ábrázoló és elemző egyik tanulmányában arra mutatott rá, hogy e fogalom olyan felnőttet tételez fel, aki már munkatapasztalattal rendelkezik, holott a résztvevők egy-

re nagyobb hányada az alapiskolázásból kikerült fiatal munkanélküli.

Az említett kutató-szerzők, miként én is, függetlenül a tárgy megnevezésében érvényesülő hangsúlytól, a diszciplína nevéként az andragógiát használja.

Ezt a kifejezést elfogadta a nemzetközi szakirodalom nagy része, a köznyelv ritkán él vele, de terjedőben van. A

A felnőttképzésben zömmel pedagógusok vesznek részt, akik nem könnyen váltanak át a – Knowles-i értelemben vett – andragógiai szemléletre. Nem kevésbé alapvető a felnőtt hallgatók domináns beállítódásainak nyomása: nagyon sokan ugyanúgy próbálnak tanulni, ahogyan gyerekként tették, ugyanolyan elvárásokat támasztanak képzőik iránt, mint amilyeneket első tanulókorszakuk alakított ki. Elsőrendű témává lépett elő a felnőttek tanulásának módszertana.

szakirodalom szórványosan használta már a 19. században és a 20. század első felében is, de csak az ötvenes-hatvanas években kezdett elterjedni, különösen a német *Franz Pöggeler* és az amerikai *Malcolm Knowles* műveinek hatására. Knowles – markánsan szembeállítva a pedagógiával – egy meghatározott irányzatú felnőttképzés-tannak adta ezt a nevet. Az általa alkotott „andragógiai modell” a felnőtt tanuló a függőségtől az önirányító függetlenség felé tartó személyiségnek látta, sokféle tanulási forrásként szolgáló tapasztalattal, aki legszívesebben az életgyakorlatát segítő képzéseket veszi igénybe. További modell-elemei közül említést kíván a légkör-teremtés és az egyénre szabott irányítás

hangsúlya, valamint az öndiagnózis és önértékelés előtérbe állítása. Knowles modellje szerint az elsajátítás sebessége függ a szociális szerepek sajátosságaitól és a velük való azonosulás mértékétől is.

A magam részéről leginkább ezt a modellt tartva szem előtt, az andragógiát „a felnőttképzés tudományaként” értelmezem.

A felnőttképzés – leginkább a szakképzés – ma főleg gazdasági belátások folytán – világszerte sosem látott mértékben felértékelődött. *Koltai Dénes* megfogalmazása szerint „kitört a számára korábban fenntartott karanténból”. Immár nem az oktatásügy egyik – ilyen vagy olyan figyelemben és bánásmódban részesített – témája, hanem egyszerre lényeges összetevője a gazdaság-, a társadalom- és a művelődéspolitikának. A teljes társadalmi élet felismert és elismert tényezőjévé lett. Az egész életen át tartó tanulás egyre érzékelhetőbb kényszere és gazdagodó lehetőségei tömegek életmódját – és lassanként életfelfogását – formálják át.

Az andragógia olykor előtte járt, de főleg csak követte a gyakorlat gyors változásait. Abban az andragógiában, mely még a bölcsészettudományi pedagógia analógiájára épült ki és megmaradt az autonómiának egy viszonylag alacsony fokán, részben ütközések keletkeztek megőrzők és megújítók között, részben felerősödött a már korábban is meglévő identitászavar.

Feketéné Szakos Éva körkérdésére – hogyan vélekednek az andragógiával foglalkozók a legvitatottabb alapkérdésekben – néhány éve egyebek közt a következőket mondtam: „A felnőttképzés rendkívül tág és egyre táguló fogalom. Elvileg polifunkcionális és sokoldalúan motivált. A társadalmi téridőben határozódik meg, mikor, kiknek a számára mely funkciók és ösztönzők kerülnek előtérbe. Kulcsszavai: általános és szakmai alapképzés, továbbképzés és átképzés; pótló és kiegészítő jelleg; kényszer, pozíciómegtartási és előrejutási ambíciók, az öncélúságig terjedő önkéntesség; technikai, gazdasági, politikai váltások és sokféleség.” Az idézett szövegrészlet valamelyest utal az andragógiai kutatás és képzés tárgyköreire is, de ma az

andragógia nem mellőzheti az olyan átfogóbb problémáknak a saját szempontú vizsgálatát sem, amilyenek a felnőttképzés funkciói mentén rajzolódni ki, mint a társadalmi rétegződés és a felnőttképzés egymásra tett hatása, gazdasági (munkaerő-piaci) trendek és a felnőttképzés alakulása, a tudásalapú gazdaság és a felnőttképzés stb. Az andragógiai kutatások központjában mindamelllett ma is a felnőttek tanulásának sajátosságai állnak. Látszólag tehát ugyanaz a problémakör, melynek vizsgálatával *Thorndike* és munkatársai már a múlt század húszas éveiben foglalkoztak, s mellyel megindították a vitát a felnőttek tanulási képességeinek életkor szerinti hanyatlási görbéjéről. Azóta viszont – az utóbbi két évtizedben különösen – sok minden történt az érdekelt tudományokban. A kognitív tudományok ugrásszerű fejlődéséhez hazai kutatások is hozzájárultak. Nem hagyta érintetlenül az andragógiai tanulásfelfogást az sem, hogy az intézményes keretek között végbemenő tudásszerzés mellett nagyobb teret kaptak az informális tudásszerzés mechanizmusai is. Korábban is méltattam az olyan tényezőket andragógiai jelentőségét, mint hogy új tevékenységi körök jelentek meg: a tudásmenedzsment, információmenedzsment, vállalaton belüli és külső információs források felkutatása. A technikailag és gazdaságilag legfejlettebb országokban már a hetvenes években – az információs társadalom víziójának és kezdődő megvalósulásának jegyében – az információk bőséges és gazdaságos megszerzése, szétosztása, tárolása és a szelekciós technikák kiépítése állt a törekvések előtérében, a nyolcvanas években intenzív vizsgálatok központjába került az információk tudássá szerveződésének, egyszersmind mérésének témája, a kilencvenes években pedig kibővült a vállalati kreativitás megnövelésére irányuló módozatok felkutatása. A szervezetszociológia is közreműködött a vállalati szintű tudás és a szervezeti tanulás tanulmányozásának fellendítésében.

Egyelőre azonban nézetem szerint szeretlenül futnak egymás mellett, s csak véletlenszerűen találkoznak a klasszikus

andragógiai indíttatások és a mai felnőttképzési gyakorlat leginkább közgazdasági ösztönzései. Van egy andragógia, mely – élve *Kozma Tamás* megjelölésével – leginkább a pedagógia bölcsészettudományi paradigmájából származó andragógiai paradigmaként fogható fel, és létezik egy, témaválasztásait, látásmódját és vizsgálati módszereit tekintve erősen gazdaság-orientált andragógia. A kétféle andragógia nem átjárható, és akadnak olyan vizsgálatok is, melyek akár az egyik, akár a másik típusba besorolhatók. Ilyennek tartom például *Falussy Béla* kutatását, melyről „A felnőttkori tanulás, önképzés változásai, jelenlegi feltételei és körülményei a KSH időmérleg-életmód felvételei alapján” című tanulmányában számolt be.

Az ilyen tanulmányok is – idézhetnék más szerzőket is – utalnak arra a folyamatra, amelyet úgy jelöltem meg, mint a klasszikus bölcsész-jelleg meghaladását.

Nem gondolom, hogy ezáltal az andragógia kivonulna a neveléstudományok nagyobb családjából. Ámde a mai tudományosság egyre kevésbé tud élni a korábban elterjedt fa-modell szerinti tudományosztályozással. (Egy törzsből kihajtó ágak, mellékágak, levelek.) Andragógia itt is van, és máshol is van. A felnőttképzésnek éppen olyan jogosultan létezhet – és létezik is – ökonómiai, mint kulturális vagy szociológiai elmélete.

Leginkább azonban egy viszonylag autonóm andragógia képes átfogni a jelenségek szóban forgó és továbbra is dinamikus változó együttesét. Ilyen felnőttképzés-tudományt alapozott meg Malcolm Knowles évtizedekkel ezelőtt.

Az andragógia neves brit kutatója, *Peter Jarvis*, felmérve a felnőttképzés tudományában bekövetkezett újabb fejleményeket, azt állította, hogy „szakspecifikus” tudománnyá alakult, s mint ilyen több tekintetben lényeges változásokon ment keresztül. Olyan ismert – részben a gyereknevelés-elméletek modernizációs folyamataival közös – tendenciákról tesz említést *Jarvis*, mint a tanárcentrikus oktatás felváltása tanulócentrikus, azaz hallgatóközpontú oktatásszemlélettel. Ebben a szem-

léletben nem a tanítás, hanem a tanulás, a résztvevők tudásszerző aktivitása a döntő. Nem számít, hol és hogyan sajátította el új tudását a felnőtt hallgató, de az eredményességet mindig jobban biztosítja a reflektív tanulás, mint a mechanikus, a felnőttek egy részétől sem idegen magolás. Felvillantotta *Jarvis* azt is, hogy az új információs technológia beköszöntével felnőttek esetében a távoktatás számos tudásterületen ígéretesebb a jelenléti oktatásnál.

Az utóbbi években a Magyarországon folytatott kutatásokban is érvényesültek az új tendenciák, számos ilyen tartalmú és szellemű tanulmány jelent meg a szakajtóban; könyvek is, köztük a nagy szakmai összefogással készült „Felnőttoktatási és -képzési lexikon”; a felsőoktatásban több és alaposabb andragógiai kurzusok tűntek fel; erősödtek az andragógia pozíciói a főiskolákon, egyetemeken; a felsőoktatási törvény nyomán létrejött a Nemzeti Felnőttképzési Intézet, mely „Felnőttképzés” címmel önálló folyóiratot is kiad; megsza- porodtak a teljesen vagy részben andragógiai konferenciák. Tovább szövédket és erősödtek sajátosan ezen a területen a nemzetközi kapcsolatok. Erről rendszerint beszámolnak a tudományos jelentések és elemzések. Valójában több történik ennél – valami, ami megváltoztatta az andragógia pozícióját: a felnőttképzés nyomatékosan nemzetközi ügyé vált, és elnyerte az európai közösség kiemelt figyelmét.

Az ilyen, nálunk is fellelhető külső jelek rávallanak az andragógia tudomány-státuszára, amelyet a legtöbb ország tudományos közösségei és szélesebb értelmiségi közvéleménye hosszabb ideje elismer. De nemcsak azt kérdezhetjük, hogy az andragógia tudomány-e, hanem azt is, hogy a felnőttképzés mennyire képviseli a tudományt, illetve orientálódik a tudományra.

Problematikus maradt azonban, hogy a felnőttképzésben zömmel pedagógusok vesznek részt, akik nem könnyen váltanak át a – Knowles-i értelemben vett – andragógiai szemléletre. Nem kevésbé alapvető a felnőtt hallgatók domináns beállítódásának nyomása: nagyon sokan ugyanúgy próbálnak tanulni, ahogyan gyerekként

tették, ugyanolyan elvárásokat támasztanak képzőik iránt, mint amelyeneket első tanulókorszakuk alakított ki. Elsőrendű témává lépett elő a felnőttek tanulásának módszertana.

Paradigmatikus jelentőséget tulajdoníthatunk annak is, hogy a felnőttképzés „életsegítő” funkciói – egybefogva az individuális és közösségi létből következő feladatokat – rendkívüli mértékben felerősödtek.

Alighanem döntő mozzanat ez abban a folyamatban, melynek során a felnőtt-létszembetűnőbb sajátosságainak figyelembevételére szorítókozó „felnőttpedagógiából” létrejön a viszonylag önálló andragógia: a felnőtt embert immár nem szakítják ki a maga alapvető környezeti viszonyaiból, nem csupán absztrakt „életkori

sajátosságait” vizsgálják, s nem pusztán abban a helyzetében keresik fejlesztési-önalakítási lehetőségeit és késztetéseit, amikor úgy „tanul”, hogy visszaül az iskolapadba.

Peter Jarvis szerint ha véget ért is a felnőttképzés mint a felvilágosodásban, illetve a reformációban fogant mozgalom, megőrzendők a felnőttképzés eredeti céljai, ideáljai. Ebben az értelemben nem tűnhet utópisztikus túlzásnak az 1997-ben Hamburgban tartott V. felnőttképzési világkongresszus jelmondata: „Tanulás mindenki számára, kulcs a 21. századhoz”.

Zrinszky László

Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, TTK, PTE

Gyűjtős-iskola, demokrácia, civilizáció

Milyen kapcsolatban állnak egymással az iskolahasználók jogai, valamint az állampolgári nevelés? Mit hív a diák-szlang gyűjtősnak? Milyen esélyei vannak a demokratikus állampolgári szocializációnak Magyarországon? Kik azok a szecskák? Milyen összefüggés van az állampolgári nevelés és a negyvenöt perces órák között?

Melyek az állampolgári nevelés terepei? Triviális, hogy legelső sorban a család. Kevésbé egyértelmű, hogy a későbbi munkahely is az, amennyiben a (fiatal) felnőtt a mindennapok során állampolgári, érdekérvényesítési vagy a sikeres munkaerőpiaci részvételhez nélkülözhetetlen technikát sajátít el. (Eltekintek annak részletezésétől, hogy feltétlenül demokratának mondható technikákról van-e szó.) Végül az állampolgári nevelés terepe – mint első intézmény az emberi életút során – az iskola, az első olyan hely, ahol munka zajlik és ahol állampolgároként veszünk részt. Az iskola azért is különösen fontos e tekintetben, mert közfinanszírozású intézmény, ráadásul azzal a céllal hozzák létre, hogy ott a gyerekeket neveljék. Az alábbiakban az iskola mint intéz-

mény működését az állampolgári szocializáció szempontjából kívánom bemutatni.

Demokratikus nevelés

A demokratikus állampolgári szocializáció az állampolgári nevelés egy speciális esete, mely eredményeként a fiatal sikeresen beilleszkedik a demokratikus társadalom viszonyai közé, annak játékszabályait képessé válik megismerni, betartani, sőt aktív módon annak alakításában részt venni. Ehhez a kölcsönösség, a kommunikáció és az autonómia készségeire meg kell tanítani a tanulókat. Jól körülírható azoknak az attitűdöknek, képességeknek és ismereteknek a köre, melyek kialakítása és átadása együttesen alkotják a demokratikus állampolgári szocializációt magát.

Nézzük csak meg közelebbről, milyen is az az iskola, melyben napjaink állampolgári szocializációja zajlik. Az iskolában nem csak ismeretátadás folyik. A közoktatási intézmények minden pillanatban nevelik a diákokat, függetlenül attól, hogy a társadalom az iskolák feladatául szabja-e, hogy azok neveljenek is és függetlenül attól, hogy a pedagógusok ennek tudatában vannak-e vagy sem. Ezzel semmi újat nem állítok: az elmúlt harminc év iskolakutatásainak zöme e tény körül forgott. (Ha egyáltalán persze léteznek tények. Ha igen, akkor gyorsan be kell őket venni a megtanítandó ismeretek végeláthatatlan sorába.) Talán kevesebb hangsúlyt kap azonban a szakirodalomban és az iskolahasználók (tanárok, diákok, szülők) közötti diskurzusban az, hogy ennek mennyire van tudatában az iskola. Mindjárt egy példa: az egyik iskola szándéka szerint toleráns állampolgárokat akar nevelni tanulóiból. Az

egyik pedagógus így szól ebben az iskolában egyik diákjához az egész osztály előtt: „ha még egyszer meghallak, fi-am, a szünetben zsidózni, kirugdosom a fogaidat”. Itt be is fejezhetem írásom, a legtöbben értik, mit szeretnék mondani. Az elhangzott mondat mögött rejlő nevelési célt értjük, a mondat teremtette légkör és emberi viszonyrendszer (az erő és tekintély mentén létrejövő alá-fölérendeltség) azonban éppen a pedagógus szándékával ellentétes hatású.

A pedagógus a toleranciára nevelés (egyébként nemes és jogszerű) szándékával példánkban jogot sért, a szünetben zsidózó tanuló emberi méltóságához való jogát. Közelítsük meg az iskola működését a jogok felől, már csak azért is, mert ezt a közszolgáltatást a köz finanszírozza, s működését nagyon is valóságos és konkrét jogszabályok segítik, adnak keretet. Azért sem indokolatlan a jogszabályok felől közelíteni, mert az iskolapolgárok (tehát a diákok, tanárok, szülők) joghoz való viszonyának behatóbb megismerése sokat hoz a konyhára az iskolai állampolgári szocializáció feltárása szempontjából.

Jogok

Mire szolgálnak az iskolai jogok? Az 1993-ban megszületett Közoktatási Törvény (1) lényege, hogy az iskolapolgárok közötti szerződéses viszonyt teszi az iskolai létet. A közoktatásban való részvétellel egyszerre állampolgári jog és kötelesség, azonban a jog gyakorlása, illetve a kötelesség teljesítése nem az alattvaló, hanem az autonóm állampolgár által történik. Ezzel párhuzamosan a pedagógus nem bérabszolga, hanem autonóm munkavállaló, ugyanúgy jogokkal bír, kötelezettségei vannak. Emellett azonban a diákok jogai nevelőerővel is bírnak. Szocializációs szempontból nem felesleges színház, bohóckodás, demokráciádsdi a diákjogok és általában véve az iskolapolgárok jogainak figyelembe vétele az iskolai élet minden napjainak megszervezésekor, hanem az állampolgári szocializáció eszköze.

Tanárok és diákok a jogokat és a kötelezettségeket egymástól elválasztva, leginkább egymással szembeállítva látják.

„Könnyebb az asztalt verni, mint megeríteni” – nyilatkozta az egyik kutatás során készült interjúban egy iskolavezető a diákjogokról.

Az Oktatási Jogok Biztos Hivatala számára a Kurt Lewin Alapítvány által készített országos kutatássorozat (2000–2003) egyik legfontosabb tapasztalata, hogy tanárok és diákok a jogokat és a kötelezettségeket egymástól elválasztva, leginkább egymással szembeállítva látják.

A konfliktusoknak, továbbá azok kezelési módjának az oktatási intézményen belül jelentős szocializációs hatása van. Abban az esetben beszélhetünk demokratikus nevelésről, ha a problémamegoldás az érintettek érdekének figyelembevételével, partneri viszonyban történik. Ehhez az szükséges, hogy a résztvevők közösen alakítsanak ki a konfliktusok konstruktív feloldását eredményező eljárásokat. A tanulók, pedagógusok, szülők (iskolapolgárok) közötti konfliktus természetes jelenség egy olyan intézményrendszerben, ahol több millió ember érintkezik naponta egymással. Az igazi ellentét szempontunkból nem a konf-

liktus és a harmónia között húzódik, hanem a konfliktuskezelés módjai között. A konfliktusok kibontakozása, illetve a kibontakozás hiánya, a konfliktus jogszerű megoldása vagy elfojtása a döntő.

Az egyik országos reprezentatív vizsgálat (Kurt Lewin Alapítvány, 2003) nyomán elmondható, hogy ha az egyik iskolapolgár (például a pedagógus) joga sérül, annak szinte biztosra vehető következménye, hogy a másik iskolahasználó (például a diák) joga is csorbát szenved előbb-utóbb. Hozok erre egy példát: a Közoktatási Törvény pedagógusokra vonatkozó része szerint „a pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti az a jog, hogy személyét mint a pedagógusközösség tagját megbecsüljék, emberi méltóságát és személyiségi jogait tiszteletben tartsák, nevelői, oktatói tevékenységét értékeljék és elismerjék”. (2) Ehhez képest a pedagógusokkal készült adatfelvétel (3) során sokszor lehetett a pedagógusok megütközését tapasztalni akkor, amikor azt tudakoltuk, mit tartanak munkájuk legnagyobb sikerének: „ezen még sosem gondolkoztam” – válaszolták sokan közülük. A pedagógus – aki maga folyamatosan értékeli, visszajelez a tanulóknak – saját munkájáról talán soha nem kap értékelést, visszajelzést. Gyakran évtizedek telnek el reflektálatlanul. Ennek pedig mindenki által jól előre jelezhető hatása van az oktató-nevelő munkára, a tanulókkal való interakciókra vonatkozóan. Ismert jelenség a kiégettség, a megkeseredettség, az agresszióba, a zsörtölődésbe való menekülés.

A tanárok joghoz való viszonyát leginkább az ismerethiány jellemzi, mely társul az információszerzés igényének hiányával. Mindezt bizonyítja a diákokkal való interakciókból hiányzó jogszerűség és tudatosság, szándékoltóság. A mellérendelhető ideológiák:

- a pedagógiailag szükségesnek érzett intézkedések felülbírálnak bármilyen jogszabályt;
- a kötelességek és a jogok egymással szembe állíthatóak, illetve közöttük hierarchia van: ameddig valaki nem teljesítette a kötelességét, addig nem élhet a jogaival.

Mi a helyzet a szülőkkel? A szülők jogait (4) vizsgálva neuralgikusnak mondható a tájékoztatáshoz való jog. A megfelelő mélységű és színvonalú tájékoztatásra éppen azoknak a szülőknek lenne a legnagyobb szükségük, akik esetében a leginkább sérül a tájékoztatáshoz való jog. Ők azok, akik iskolai végzettségük, a társadalomban való eligazodási képességük alapján (mely egyébként éppen korábbi állampolgári szocializációjuk elégtelen voltának eredménye) a legkiszolgáltatottabbak. A szülők sok esetben kizárólag saját gyerekkori tapasztalataik alapján tudnak viszonyulni az iskola világához. A speciális nevelési szükségletű gyerekek például a vizsgálatok tapasztalatai szerint igen eltérő színvonalú ellátásban részesülnek, melynek oka többek között a szülők tájékozatlansága a közoktatás világának és általában véve napjaink társadalmának intézményrendszerének tekintetében.

Az iskolaválasztás nem minden szülő számára jelent szabad választást. A hátrányos helyzetű családok gyermekei esetében a legtöbbször kényszer az iskolakezdet. Fontos, hogy a tanulói létszám növekedése vagy csökkenése hatással van az iskola működésére, kilátásaira, ennek nyomán az iskolák egyik csoportja mindent megtesz, hogy biztosítsa a vegetáláshoz éppen elegendő létszámot („elfekvők”), míg egy másik csoportja válogat („versenyistállók”) a gyermekek között. A szabad iskolaválasztás egyelőre nem valódi szabadság. Mindaddig nem is lesz az, ameddig a családok és a települések jelentős hányadát a hiány és a nélkülözés jellemzi. Az iskolaválasztásról leírtak célja határozottan nem a szabad iskolaválasztás rendszerének kritikája, hanem az esélyegyenlőtlenséggel szuperponálódó tankötelezettség és iskolai pluralizmus hiányának bemutatása. A vizsgálatok nyomán kiderül, hogy szabadelvű iskolarendszer, szabad iskolaválasztás, az egyének igényeinek magas fokú és differenciált kielégítése nem létezhet társadalmi jólét nélkül.

Még mindig a szülőknél maradva: a szülői önszerveződés módjai között egyaránt fellelhető a spontán és a szervezett

érdekérvényesítés. A szülők mind nagyobb hányada ismeri fel a közös fellépés előnyeit, ennek formái és céljai azonban nem mindig egy demokratikus és élhetőbb világ felé mutatnak. Létezik civil kurázi a szülők körében, egyre több, középosztálybeli szülők alkotta közösség szervezi saját és az iskola életét az európai normavilágnak megfelelő módon, bevonva pedagógust, partnereként kezelve gyereket. E kezdeményezések eredményeként megszületően van az iskoláknak egy olyan csoportja, mely az információátadás mellett (ellenére vagy éppen azáltal) ideális klímát biztosít a demokratikus állampolgári neveléshez. Vannak emellett olyan szülői kezdeményezések is, amelyek pusztán spontán indulatból, a másik szülő által nyújtott minta mechanikus követéséből erednek. Tipikusnak és nem egyedülállónak mondható például a P. községben élő családok mozgalma, mely eredményeként néhány éve az összes nem roma szülő két faluval arrébb járattja gyermekét iskolába, csak hogy ne kelljen cigány gyerekekkel egy osztályba járni. Így tesz az iskola titkára is. Nem mellesleg ez az iskola a megszűnés határán vegetál, mivel a megfelelő fenntartáshoz hiányzik a megfelelő tanulói létszám. Néhány, gyermekét korábban a két faluval arrébb vivő szülő az elmúlt időszakban visszazivárgott, ugyanis a másik iskola – mely immáron válogatni kezdett a gyerekek között – túl magas követelményt állított idegen nyelvből, matematikából. Olyan magas követelményt, melynek (származástól függetlenül...) sok gyerek P.-ből nem tudott eleget tenni. Milyen mintát nyújt az ilyen szülői magatartás? Olyat, mely révén a gyerekek már kicsi korukban megtanulják, hogyan különüljenek el társaiktól. Olyan klímában zajlik állampolgári szocializációjuk az iskola asszisztenciájával, mely egyenlőséget tesz a »cigány« és a »nem kívánatos« közé.

Iskolai agresszió

Ha nem is az emberi méltóság megsértése a leggyakoribb konfliktushelyzet és jogsértés-típus a vizsgált intézményekben,

az állampolgári nevelés nézőpontjából mindenképpen a legfontosabb. Az iskolai évekből soha nem a tartalom, az elsajátított konkrét tananyag, a kirándulás pontos helyszíne és dátuma marad meg a későbbi évtizedekre, hanem annak a légkörnek, kommunikációs klímának az emléke, melyben az iskolai minden- és ünnepek zajlottak. Ez ülepszik le a felnőtt emberben valamiféle nevelési eredményként. A másik ember (tanár, szülő) személyiségi jogainak semmibevétele olyan momentumok, melyek a sérelmet elszenvetőben az alávetettség érzéseként maradnak meg. A reflektálatlanul maradt jogsértést figyelemmel kíséző harmadik pedig azt hiheti, hogy a másik emberi méltóságának megsértése a konfliktusok kezelésének egyik adekvát lehetősége. (Sok esetben az.) A konfliktuskezelés módozatai, a különböző érdekérvényesítés technikák rögzülnek a diákok fejében, s azok egyszer csak visszaköszönnek a köznapi életben való cselekvésnek.

A Kurt Lewin Alapítvány diákok jogainak érvényesülését feltáró interjúkon, megfigyelésen és országos reprezentatív kérdőíves adatfelvételen alapuló kutatása (2001) kitért a társadalmi ismeretek, az előítéletek, a demokratikus technikák ismeretének mérésére. A kutatás arra összpontosított, hogyan kerülnek felszínre az iskolában a konfliktusok. Egyáltalán, felszínre kerülnek-e? Az alapvető kérdés azonban az volt, hogy miként értékeli az iskola a konfliktust magát: a konfliktust eleve rossznak, mindenáron megszüntendőnek, tartja vagy például a pedagógusok tisztában vannak vele, hogy a társas kapcsolatok fennmaradásának záloga azok folyamatos változása, s ennek legfontosabb katalizátorai a konfliktusok.

Nem mellékes, hogy miként kezelik a diákok egymás közötti konfliktusait. Számos középiskolában ismert a szecs-káz-tatás intézménye, mely a szeptemberben újonnan érkező elsős diákokat beavató szertartás. Az év elején – rendszerint a gólyabál (illetve ahogyan több helyütt hívják, a szecs-kabál) napjáig – a felsőbb évfolyamosok minden szünetben felkeresik az el-

sős osztályokat, s különböző játékos (inkább játékosnak hitt) feladatokat adnak az új diákoknak. Gyakran fordul elő, hogy a szünetben egy-egy elsőt többen megállítanak, s ott helyben fekvőtámaszoztatják, esetleg felszedetik vele a mások által eldobott szemetet. A lényeg azonban az, hogy a (megfélemlített) elsősök a felsőbb évesek teremtette kényszer hatására végzik el több-kevesebb lelkesedést színlelve a kevésbé vagy jobban megalázó, tehát személyiségi jogokat sértő feladatokat. (A jelenség sokakat emlékeztethet a katonaságban régebben tapasztalt újoncokkal való bánásmódra. A szabályokat nem ismerő újoncok szocializációjára a leginkább éppen azok az öregkatonák alkalmasak, akik hajdan maguk is zöldfülűek voltak.) Az elsősök szembeszegülése ritka. Félnék a retorziótól, amit a tanárokkal készült interjúk is megerősítenek. A feladatok, bár széles skálán mozognak, nem árulkodnak különösképpen kitalálóiak nagy fantáziájáról. A vicesebbnek tűnő változattól kezdve az egészen durva eseményekig színes a paletta: néhány diák arról számolt be, hogy villanykörtét kellett elfűjnia, volt olyan, akinek ráülve a WC-re a pumpát sebességváltóként használva kellett autóvezetést imitálnia, ám történt olyan eset is, amikor a wc-be belenyomták az egyik diák fejét, s ráhúzták a vizet. Volt arra is példa, hogy „a 20 perces nagyszünetben – mondta egyik interjúalanyunk – összeterelték a diákokat az aulába a harmadikosok, egy-egy lavór fölé hajlították őket, ahonnan hátrattett kézzel kellett kivenniük a szájukkal a papírhajókat. A tanárok fel-alá sétáltak, mintha nem is vennének észre semmit, pedig az egész iskola elsős szecskái össze voltak terelve.”

Egyes iskolák vezetése úgy próbálja a szecskáztatás elejét venni, hogy maga áll a szecskabál szervezésének élére, s ezzel párhuzamosan vasszigorral bünteti az óráközi, informális szívatást. A rendszeres megfigyelés, a tanárok folyosói cirkálása azonban fokozza a szecskáztatás okozta izgalmat, a kaland érzetét. A szigorú büntetés pedig mélyíti a felsőbb évfolyamosok alávettség-érzését, mely (megint szándékolatlanul) a szecskáztatást segíti elő. Tekin-

télyelvű eszközökkel nem lehet demokráciát nevelni. A szecskáztatás összefügg az idősebbhez, a tekintélyhez való viszsonnyal. A jelenség a gerontokrácia alapját képezi, mely néhány helyen valószínűleg a tanárok érdeke is: ha az elsősök munkafegyelme lanyhul, ezáltal pedig kimaradnak, az iskola létszáma veszélyesen csökkenni fog, s az intézmény – diákok hiányában – végül elveszíti léte alapját: „az elsősök arcátlanok lettek, bizonytalanok lettek a viselkedési korlátaikat illetően. Akár a tanárokkal szemben is, ami egyébként talán oka lehet annak, hogy egyfajta szemhunyas volt ebben a tekintetben. (...) Valamilyen formában a szellemiséget befolyásolja. Az elsős nagyon elkapottan érkezik ide, tehát olyan eleresztetten jönnek az általános iskolából, hogy az valami észvesztő. Nekem gyakorlatilag nincsen semmiféle fegyelmező eszközöm természetesen velük szemben. Meg nem is kívánatos, hogy itt hagyja az iskolát, és elmenjen. Ugye, fogy a fejkvóta... csökken az osztálylétszám..., kérdéssé válnak a státuszok, tehát gyakorlatilag leszokunk arról, hogy különösebben maceráljuk őket. Viszont nem vesszük rossz néven, ha valamifajta más tekintély megtanítja a kis elsőt viselkedni.” – számol be az egyik osztályfőnök.

Házirend

Vizsgáljuk meg az iskola egyik legfontosabb dokumentumát, a házirendet az állampolgári nevelés szempontjából. Szembetűnő, hogy a legtöbb iskolai házirend szabályozatlanul hagyja azt a kérdést, miképpen ütköztethetik a felek véleményüket az iskola keretein belül. Az elmúlt évek során több vizsgálat történt arra vonatkozólag, mennyire törvényes az iskolák házirendje (Gönczöl, 1998), illetve mi mindent szabályoz. (Bíró, 1998) Esetünkben az alapvető kérdés az, hogy rendelkezik-e az iskola alapszabályzata a vitás kérdések rendezésének módjáról. Sok házirend explicit módon kifejti, hogy a tanulónak csak akkor vannak jogai, ha teljesítette kötelességeit. Ezek a dokumentumok azt sugalmazzák, hogy a jogokat a tanár (vagy a vezető) adja, s vehe-

ti el, továbbá alaphelyzetben neki van igazsága. Milyen nem várt viselkedésbeli következményei lehetnek ennek a felfogásnak? Ha nincs tere a demokratikus konfliktusmegoldásnak, ha a diáknak nem áll módjában érdekeit még minimálisan sem érvényesíteni (sőt az iskola nem teszi lehetővé, hogy felismerje problémáit, érdekeit), könnyedén üt fel a fejüket látens, az iskola által hangoztatott értékekkel és módozatokkal szöges ellentétben álló problémamegoldó eljárások. (Ilyen a szecs-káztatás vagy az iskolai agresszió más, intézménysült megnyilvánulása).

Gyújtós. Így hívja sokhelyütt a diáknyelv az iskola házirendjét. Ez sokat elárul napjaink középiskoláinak, diákjainak a jogról, törvényről, szerződésről való gondolkodásáról, ezen keresztül az iskolában zajló állampolgári szocializációról. Az iskolákból többnyire hiányoznak azok a technikák, melyek a diák- és pedagógusjogokat a megfelelő módon érvényesíteni hivatottak, s lehetővé teszik a konfliktusok partneri viszonyban való kezelését.) „Az

iskolában a mobiltelefon használata tilos” – jelentette ki egy gimnázium házirendje. Nem is volt ez probléma egészen addig, amíg az iskolaigazgató egyik folyosói mobilbeszélgetését a kamaszos lázzal jogkövető diákok lehetetlenné nem tették azzal, hogy nyomába eredve folyamatosan e passzusra hívták fel a figyelmét. Ezután az iskola immáron bevonva a diákokat is a döntéshozás folyamatába, a házirend szövegét úgy alakította át, hogy abban ez állt: „a mobiltelefon használata nem zavarhatja az oktatási-nevelési munkát”. Ettől fogva a diákok egymást figyelmeztették, ha az órán megcsörrent a mobiltelefon arra a szabályra, melyet ők hoztak. Mi történt?

Az, hogy a szabályok megalkotásába az iskola bevonott minden érintettet, így azok magukénak érezhették e szabályokat, s ettől kezdve az órai mobiltelefonálás nem azért lehetetlenült el, mert nem illik, vagy a tanárt zavarja, hanem mert a közösen hozott jogszabály tiltja azt.

Iskolatípusok

Az állampolgári szocializáció szempontjából a közoktatási intézmények (általános és középiskolák) besorolhatók három jól elkülöníthető csoportba. Mint minden tipologizálás, ez is joggal megkérdőjelezhető, a megértés okán azonban kísérle-

jük meg mégis. Az első csoportba az úgynevezett versenyistállóként működő iskolák tartoznak. Ezek az intézmények egyértelműen a későbbi közép-osztálybeli létre, a kurrens szakmák gyakorlására (orvos, jogász, közgazdász) készítenek fel. Cél a teljesítmény, a teljesítmény növelése s a következő iskolafokozata való belépéshez nélkülözhetetlen sikeres felvételi viz-

Ameddig a középosztály iskolájában alig van idő a nevelésre, mivel a mérhetetlen mennyiségű el-sajátítandó és számonkérendő tananyag közepette elvész a demokratikus szocializáció, addig a hátrányos helyzetűek iskolájában a tűzoltás-jellegű felzárkóztatás, illetve a szintén gigantikus mennyiségű megtanítandó átpré-selése a diákfejekbe a társadalmi integrációhoz nélkülözhetetlen képességek kialakításának lehetőségét veszi el. E tekintetben alig van különbség „elfekvők” és „versenyistállók” között.

gára való felkészítés – nemritkán külön tanár, felvételi előkészítő párhuzamos igénybevétele mellett.

Az elfekvőnek mondható iskolák a skála másik végpontján helyezkednek el, melyekben éppenhogy zajlik valamiféle oktatás, ám mind a tanárok, mind a diákok tökéletesen tudják, hogy rohamléptekben haladnak a szakutcaban előre, tudják, hogy a tanulmányi munka csak a későbbi munkanélküli létre való felkészülésre elegendő, az iskolában eltöltött idő a munkanélküliség időbeni kitolását szolgálja.

Végül megemlítenődök a szabadelvű vagy (néhány évvel ezelőtti szóhasználat szerinti) alternatív iskolák, melyek kifeje-

zetten hangsúlyt fektetnek a tudatos demokratikus nevelésre, az aktív állampolgári részvételre való felkészítésre – a tananyagban és az iskolai élet megszervezését tekintve egyaránt.

A legfontosabb, hogy nincs idő. Nincs idő az állampolgári nevelésre sem a versenyistállóban, sem az elfekvőben. Nincs idő a nevelésre, mert át kell adni a tananyagot, „le kell tanítani” a tantervben foglaltakat a „gyerekanyag” számára. Nincs idő a gondolkodásra, mert fel kell adni a házi feladatot, meg kell írni az olvasónaplót és főleg ellenőrizni kell azt, s azon keresztül a gyereket, hogy valóban elolvasta-e tizennégy évesen az „Antigoné”-t (nem bízunk meg a diákban). Nincs idő az egymással való kommunikációra, mert nyelvtant, irodalmat és kommunikációt kell tanítani, számon kérni, osztályozni. Nincs idő értékelni az egyéni teljesítményt és a közös munkát, mert jegyet kell adni, mérni, osztályozni, szelektálni. Ameddig a középosztály iskolájában alig van idő a nevelésre, mivel a mérhetetlen mennyiségű elsajátítandó és számonkérendő tananyag közepette elvész a demokratikus szocializáció, addig a hátrányos helyzetűek iskolájában a tűzoltás-jellegű felzárkóztatás, illetve a szintén gigantikus mennyiségű megtanítandó átpréselése a diákfejekbe a társadalmi integrációhoz nélkülözhetetlen képességek kialakításának lehetőségét veszi el. E tekintetben alig van különbség „elfekvők” és „versenyistállók” között.

Az oktatás szegregáltan történik. Hátrányos helyzetűek és középosztálybeli családokból való diákok, romák és nem romák, mozgáskorlátozottak és épek elvéve találkoznak egymással. Figyelem! A szegregáció hátterében legtöbbször a települési szegregáció áll, mely eredményeként a rosszabb kerületekből, régiókból elköltöznek azok, akik tehetik, így az iskola kész helyzet előtt áll.

Tudás és képesség egymástól szigorúan elkülönülten kezelt dolgok. A tudás jól mérhető (?), jól osztályozható (?), a képességek nem. Mindez megjelenik az iskola tananyag-, tér- és időszervezésében is. Az

iskolában átadott tudás szigorúan negyvenöt perces blokkokra osztja fel az egész univerzumot. A diák háromnegyed órán keresztül feszült érdeklődést mutat a szerves kémia, majd újabb háromnegyed órán át a 20. század magyar szépirodalma iránt. Újabban erkölcsstani órák negyvenöt perces keretében is tágra nyílt szemekkel figyelheti a pedagógus előadását családról, eutanáziáról, halálbüntetésről, környezetszennyezésről. De mi lenne akkor, ha az erkölcsstan vagy az állampolgári ismeretek nem külön tantárgyként, hanem az egyes műveltségterületeket áthatva jelennének meg az iskolai oktatás és nevelés világában? Ilyen módon kiderülne, hogy a szerves kémiának köze van az állampolgári ismeretek, az emberi felelősségvállalás témájához (környezetvédelem, a kísérletezés etikája, a természettudományok vívmányainak hasznosítása). Kiderülne, hogy irodalom, történelem, földrajz, zene, képzőművészet és fizika (annak kultúrtörténeti vonatkozásai feltétlenül) egy egészet alkotnak.

Beilleszkedés és állampolgári részvétel

A középiskolát végzett fiatalok az állampolgári ismeretek és készségek teljes hiányával érkeznek el a „nagybetűs élet kapujába”. Kevés kivétellel fogalmuk sincs a munkavállalás mibenlétéről, a hatalommegosztás lényegéről, az emberi, állampolgári jogokról, az alkotmányról, segélyről, támogatásról, ügyintézésről. És súlyos deficit van a képességek (skillek) terén is. A fiatalok jelentős hányada nem tud hatékonyan kommunikálni, gyenge a határidők betartásában, nem érti a szerződés és a partneri viszonyban való munkavégzés lényegét, nincsenek a prezentációra vonatkozó készségei. Ez utóbbi pedig a fiatal munkaerőpiaci integrációjának egyik gátja. A kevés kivétel jobbára otthoni környezetében szerzi meg az állampolgári ismeretek és készségek csomagját, nem az iskolai oktatás keretében.

Mindezek tükröződnek a felsőoktatásban, melyre mi sem jellemzőbb jobban, mint a „szakadék”. Napjainkban éljük át a felsőoktatás expanzióját. (5) Ez azt jelenti,

hogy lényegében boldog-boldogtalan felvételt nyerhet valamilyen felsőoktatási intézménybe, csak legalább érettségi bizonyítvánnyal rendelkezzen. A szakadék végigkíséri a hallgató által a felsőoktatásban eltöltött éveket. A Kurt Lewin Alapítvány nyolc éven át szervezett egyetemi felvételi előkészítő kurzusokat hátrányos helyzetű fiatalok számára. E kurzusok tapasztalata, hogy a felvételin követelt lexikális tudás és a középiskolában tanított anyag olykor köszönőviszonyban sincsenek egymással. A hátrányos helyzetű felvételiző jövőképében nincsen benne a siker, s jobb esetben is végcél az egyetemi diploma, mintsem eszköz az egyéni karrier és a méltó állampolgári-munkaerőpiaci részvételhez. Szintén a Kurt Lewin Alapítvány környékén beszerezhető tapasztalat a lemorzsolódás, nincsen esély a munkába állásra – tehát sokak esetében ugyan bejutnak a felsőoktatási intézménybe, de onnan diplomás munkanélküliek lesznek. (2000 és 2004 között mentori program.) Noha a felsőoktatás a közoktatás világán kívül van, az belátható, hogy miért nem független attól.

Rövid összegzés

Minek alapján kritizál a szerző? Minek alapján fogalmazza meg a fenti elvárásokat? Az Alkotmány (6) alapján, mely „biztosítja az állampolgárok számára a művelődéshez való jogot”. Magyarország ezt a jogot a közművelődés általánossá tételével, a kötelező általános iskolával, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető közép- és felsőfokú oktatással valósítja meg. Azután a Közoktatási Törvény (7) alapján, mely – hivatkozva az Alkotmányra – „a lelkiismereti meggyőződés szabadságának és a vallásszabadságnak, a hazaszeretetre nevelésnek a közoktatásban való érvényesülése, a tanszabadság és a tanítás szabadságának érvényesítése, a gyermekek, tanulók, szülők és a közoktatásban foglalkoztatottak jogainak és kötelességeinek meghatározása, továbbá korszerű tudást biztosító közoktatási rendszer” biztosítása céljából jött létre. Az iskolákban érvényben lévő házirendeket mint

hatályos jogforrásokat is e törvények alapján hozzák létre az iskolahasználók.

E jogszabályok betartása azonban számos esetben kívánnivalót hagy maga után, s ennek eredményeként a fent már említett jogsértéseken túl csorbul a tanuló azon joga, hogy szocializációja a modern demokratikus társadalomba, piac alapú gazdasági rendszerbe való beilleszkedését segítse. A mai közoktatási gyakorlat anélkül képes – bármely szereplő szándéka ellenére – kirekeszteni a lehetőségek köréből tanulókat, hogy maga a gyakorlat a jogszabályok által előírtaknak ellentmondana. Különösen szembetűnő a jogsértések gyakorisága a hátrányos helyzetű tanulók, illetve szüleik esetében. Ezek a tanulók sok esetben olyan iskolába-óvodába járnak, mely intézményeket magukat is hátrányos helyzetűnek számíthatjuk a közoktatás intézményrendszerén belül.

Noha a közoktatás szereplői jogainak sérülése az iskola vagy az osztályterem falain belül tapasztalható, annak oka legtöbbször az iskola falain kívül keresendő. Elsősorban a magyar intézményrendszer működésében, az egyes intézmények közötti kommunikáció és együttműködés elégtelen voltában keresendők az okok. De feltétlenül megemlítendőek a szegénység, a munkanélküliség, a magyar településszerkezet hiányosságai, a változatlanul jelenlévő előítéletek, illetve a különböző szereplők írott szabályokhoz, joghoz való viszonya mint a jogsértések mögött álló mozgatórugók. A jogsértések okainak hátterében az ismeretek és készségek hiánya áll, kiemelten pedig a kommunikációs készségek hiánya szembetűnő. Amiként a pedagógusokra és általában az oktatás intézményrendszerére jellemző a kommunikáció elégtelen volta és hiányossága, például a másik iskolában zajló gyakorlat, a másik etnikai csoport stb. nem ismerete, úgy a diákokra is igaz, hogy nagyon kevéssé van lehetőségük az iskolában a kommunikáció megfelelő módjainak elsajátítására, helyett mind több, egymástól elszigetelt ismeretet kénytelenek elsajátítani.

Sok helyen azonban erősödik a jogtudatosság a tanárok és iskolavezetők körében

is. A közoktatás világában egyre gyakrabban fellelhetőek olyan programok, kezdeményezések, innovációk, amelyeknek a célja, hogy a Közoktatási Törvény és más, oktatással kapcsolatos jogszabályok értvényre jussanak az óvodai-iskolai hétköznapok során, végeredményben pedig a hátrányos helyzetű tanulók oktatási esélyegyenlőségének lehetősége teremtdjék meg. A közoktatás így járulhat hozzá e tanulók társadalmi integrációjához, demokratikus állampolgárrá neveléséhez.

Jegyzet

- (1) 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
 (2) Kt., 19. § (1)
 (3) A vizsgálat általános iskolai pedagógusok körében zajlott. A minta régióra és településtípusra volt reprezentatív, 1 464 pedagógust kérdeztünk meg személyesen kérdőívvel és mintegy 110 pedagógussal készítettünk interjúkat. Az országban abban az évben 96 700 általános iskolai pedagógus dolgozott.
 (4) Kt., 13. és 14. §
 (5) A felsőoktatási intézmények hallgatóinak száma az összes tagozaton (nappali, esti, levelező és távoktatási) és képzési szinten (akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés, főiskolai és egyetemi szintű alap- és kiegészítő alapképzés, szakirányú továbbképzés, doktori képzés) 381 560 fő volt. Ez 32 ezer fővel (9%-kal) magasabb az előző tanévi létszámnál. 6 128 fő akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzésben, 216 581 fő főiskolai, 124 606

fő egyetemi szintű alap- és kiegészítő alapképzésben, 26 815 fő szakirányú továbbképzésben és 7 430 fő PhD, illetve DLA képzésben vett részt. (Oktatási Minisztérium, 2004)

(6) Alkotmány (1949. évi XX. tv.) 70/F. §

(7) 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

Irodalom

Az Oktatási Jogok Biztosa Hivatala számára a Kurt Lewin Alapítvány által készített országos kutatásorozat (2000–2003) összefoglalója teljes terjedelmében elérhető a www.oktbiztos.hu honlapon.

Aronson, Elliot (1994): *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Bíró Endre (1998): *Jog a pedagógiában*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani Központ, Jogismereti Alapítvány, Budapest.

Csécsiné Máriás Emőke – Besenyei Roland (2004, szerk.): *Statistikai tájékoztató; Felsőoktatás, 2002/2003*. Oktatási Minisztérium Közgazdasági Főosztálya – Statisztikai Osztály.

Csepeli György (1992): A szabadsági iskolája. In: Csepeli – Stumpf – Kéri: *Állam és Polgár. (Politikai szocializációs tanulmányok I.)* MTA Pol. Tud. Int. Budapest.

Gönczöl Katalin (1998): *A diákokat megillető jogok érvényesüléséről a középfokú oktatási intézményekben*. Az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosának OBH 6213/1998. sz. jelentése, Budapest.

Ligeti György

Kurt Lewin Alapítvány

Az iskolarendszer és a társadalmi mobilitás a kiegyezéstől (1867–1945)

A magyarországi közoktatási rendszer kialakulására és fejlődésének irányaira, változási tendenciáira utalva elsősorban e változások társadalmi összefüggéseinek néhány elemét vizsgáljuk 1867 és 1945 között, különös tekintettel a társadalmi mobilitás kérdésre.

A modern, egységes rendszerré szerveződő iskoláztatás, a közoktatás létrejötte a polgári társadalomfejlődés késői szakaszának, a nemzetállamok kialakulásával és megerősödésével (is) összefüggő folyamatoknak az eredménye. A közoktatás – az urbanizációval, a tömegkommunikációval és a választójoggal, a „modern” társadalmak e három másik

jellemzőjével együtt – mind nagyobb szerepet játszik az egyes országok gazdasági-társadalmi fejlődésében. Az iskolának a modernizációban betöltött szerepével szoros összefügg az iskola modernizációja, azaz magának az intézményrendszernek a kialakulása, változása és megújulása, amely szerves fejlődés esetén a hagyomány és a korszerűsítés érzékeny egyensú-

lyára épül. Az iskolarendszer eredményesége, elvárt társadalmi hatása – nem utolsó sorban – azon is múlik, hogy az általa közvetített tudás és az új ismeretekhez kötődő értékek összhangba hozhatók-e az iskolák társadalmi környezetének szükségleteivel, sajátos igényeivel, illetve kialakult értékrendjével, művelődési hagyományaival, szokásaival.

Eötvös József, a magyarországi modern – polgári és nemzeti – közoktatási rendszer megeremtője politikai fellépésének kezdetétől rendkívül fontos szerepet tulajdonított a köznevelésnek az ország polgárosodásában, gazdasági és társadalmi fejlődésében. A népnevelés kiterjesztése – meggyőződése szerint, amint ezt az 1848-as népiskolai törvényjavaslattal és az 1868. évi népoktatási törvénnyel kapcsolatos vitákban többször is kifejtette – az emberi szabadság, a társadalmi és politikai egyenlőség és a nemzeti felemelkedés céljait szolgálja, s alapja „a műveltségi állapot további emelésének, (...) a magasabb tanintézetek tökéletesítésének.”

A népoktatás Eötvös-i felfogása korszakos fordulatot, paradigmaváltást jelentett a magyar népoktatás történetében. A tanszabadság és a tanítási szabadság liberális elvével és gyakorlati biztosítékaival ellentétező tankötelezettségen alapuló polgári népoktatási rendszer ugyanis nemcsak szervezetében, működésében és tartalmában, hanem funkcionálisan is eltért a korábbi iskolai gyakorlat sajátos szocializációs rendeltetésétől, amely elsősorban az egyes néprétegeknek a társadalmi munkamegosztásban eleve kijelölt helyére és szerepére, „állapotbeli kötelességeik” tudomásulvételére és elsajátíttatására irányult.

A kötelező és egységes népiskola – Eötvös felfogása szerint – a polgárosodó társadalom változó igényeihez igazodóan egy arányosan fejleszthető, demokratikus iskolarendszer több irányban is nyitott alapintézményét jelentette. Ilyen értelemben tehát nemcsak elvi elhatárolódást jelentett a hagyományos, „felülről építkező” (és skolasztikus jellegű) iskolarendszerrel szemben, amely – kezdetben – iskolák és egyház(ak), később az iskolát „politikum-

ként” kezelő felvilágosult abszolutizmus sajátos szempontjai szerint – az iskolai szelekció eszközeivel segítette elő az erősen korlátozott társadalmi mobilitást és ezáltal is erősítette a társadalmi struktúra öröknek és megváltoztathatatlanak tekintett stabilitását, hanem nagyszabású társadalmi-gyakorlati kísérlet is volt egy, az előzőtől eltérő logikájú, azaz az egyéni szabadság elvére alapozott, alulról építkező, nyitott és demokratikus társadalom céljait szolgáló, nyitott és demokratikus iskolarendszer megeremtésére.

Eötvösnek az iskolarendszer egészével kapcsolatos elgondolásait jól érzékelteti a középiskola általa elképzelt, ám szinte minden irányból elutasított reformterve, amely – többek szerint – a magyar közoktatási rendszer más irányú fejlesztésének „elmulasztott, nagy lehetősége” volt. Eötvös középiskolája a népiskola szerves kiegészítését és folytatását jelenthette volna négyéves – a felső népoktatás intézményével egyenrangú és átjárhatóságot biztosító – alsó tagozatával, valamint hároméves, egységes középső szintjével, amelyet a magyar iskolai hagyományokat folytató kétéves, líceum jellegű, háromirányú egyetemi előkészítő szakasz zárt volna le. Ez az iskola az általánosan képző középiskola első hazai előképe, – elvileg – elejét vehette volna az iskolarendszer korai széttagolódásának.

A magyar közoktatási rendszer szervezeti és tartalmi fejlődésének irányát azonban – Eötvös elképzeléseit korrigálva – éppen az adott társadalmi erőviszonyok határozták meg: a polgári jellegű egységesülés helyett a sok tekintetben anakronisztikus társadalmi szempontokhoz és elvárásokhoz igazodó, túlzott differenciálódás irányába – mind az alsó-, mind pedig felső-középfokú oktatás terén. Az alapfokú oktatás egysége ellen irányuló antidemokratikus akciókat viszont, amelyek különösen az 1890-es években erősödtek fel, – polgári és nemzetpolitikai érvekkel – lényegében sikerült kivédeni. A népoktatás eltorzuló, illetve – részben a településszerkezeti sajátosságok következtében, részben a felekezeti megosztottság miatt – torzóban maradt szerke-

zete (a népiskolák több mint 60 százaléka a századforduló után is egytanítós, osztatlan iskola!) azonban eleve korlátok közé szorította a megújuló népiskolai tantervek (1877, 1905) megvalósítását, illetve a tömeges(ebb) továbbtanulást megalapozó funkció kiterjedését.

A népoktatási törvényre épülő modern magyarországi közoktatási rendszer növekvő társadalmi szerepe, egyre szélesebb rétegekre kiterjedő műveltségkövetítő és szocializációs hatása – mindezek ellenére – statisztikai adatokkal is jól igazolható. 1870 és 1914 között – a népességnövekedés mintegy 140 százalékos arányához képest – csaknem a duplájára nőtt az elemi népiskola 1–6. osztályát rendszeresen látogató tanulóinak száma (kb. 1 150 000-ról csaknem 2 190 000-re). A korszak újnak számító alsó-, illetve alsó-középfokú intézményeit, az iparos- és kereskedőtanonc-iskolákat, illetve a polgári iskolát 1910-ben együttesen több mint 175 000 ezer növendék látogatta (93 + 83 ezer), az egyéb szakiskolákba járók száma pedig megközelítette a 30 000-et. 1870 és 1910 között – a felsőoktatási intézmények hallgatóihoz hasonlóan – megkétszereződött a középiskolákba járó tanulók száma. Az adatokat összesítve megállapíthatjuk, hogy amíg 1870-ben mintegy 1 200 000 magyarországi gyermek és ifjú, azaz az összlakosság kb. 9 százalékának az életében játszott mindennapi szerepet az iskola, ez az arány 1910-ben megközelítőleg 14 százalékos, a valamilyen iskolába járók száma csaknem 2,5 millió. Az iskolázatás mindennaposá válása, nagyarányú kiterjedése a tanulást, a művelődést beemelte a társadalom átalakuló értékrendjébe, fokozatosan növelte a tudás, a műveltség társadalmi presztízsét.

A fenti adatokból hozzávetőlegesen megbecsülhetjük az iskola növekvő szerepét az ország gyors ütemű gazdasági fejlődése által indukált társadalmi mobilitási folyamatokban. Megbízható történetstatistikai és szociológiai elemzések híján is joggal feltételezhetjük már korábban, hogy a népiskolai oktatás tér- és időbeli kiterjedése, amely a fenti adatokon túl az alfabetizáció mértékének ugrásszerű emelkedésével is igazolható (1869: 36 százalék, 1910: 68,7 százalék), a parasztság nagy tömegei számára az általános – és nem kis mértékben a speciális, szakmai – műveltség színvonalának az emelkedését jelentette, s egyes rétegeit nyitottabbá és fogékonyabbá tette az áruterelés és a piaci viszonyok iránt, illetve az ehhez szükséges új ismeretekkel és szociális készségekkel, képességekkel vértette fel őket. Ezek a változások kétségtelenül nyitottabbá, mozgékonyabbá

A magyar iskolarendszer tehát a 20. század közepére – a két világháború között végrehajtott konzervatív iskolareform eredményeképpen – kétségtelenül megszilárdult és bizonyos értelemben gazdagodott is, ám a nemzetközi fejlődés fő irányától és belső arányaitól mindinkább eltérő, sajátos fejlődési utat járt be.

tették a zárt paraszti társadalmat, elősegítették az iskolázottabb paraszti rétegek, főképpen a mezőgazdasági tulajdonviszonyok által kevésbé kötött zsellérség növekvő mértékű – részben a falusi, mezővárosi iparosréteg, nagyjából a városi munkásság bővülő utánpótlását szolgáló

– társadalmi mobilitását, s nem utolsósorban a kivándorlásban megnyilvánuló helyzetváltoztatást is.

A korszak második felében egyre jelentősebb mobilitást segítő tényezővé válik az ipar, a kereskedelem és a közlekedés, valamint az egyéb szolgáltatások bővülő és differenciálódó munkaerőigényéhez igazodóan növekvő volumenű alsó és középfokú szakképzés. Hasonló szerepet játszanak a polgári iskola és az erősen szelektáló középiskola alsó osztályai (a „négy gimnázium”), az állami és a magánalkalmazotti réteg, továbbá a növekvő létszámú „alsó” értelmiség (pap, tanító, jegyző) merítési bázisának „alulról” történő bővítésében.

A középiskola kettős profilja (gimnázium és reáliskola) egyrészt az állami és vármegyei köztisztviselői réteg és egyes ma-

gas presztízsű értelmiségi pályák meglehetősen zártkörű, illetve a modernnek számító értelmiségi pályák (orvosi, ügyvédi, pénzügyi-kereskedelmi, magántisztviselői) viszonylag nagyobb társadalmi mozgást megengedő és indukáló munkaerő-utánpótlását biztosította. Ez utóbbi vonatkozásban különösen tanulságosak *Karády Viktornak* a magyarországi zsidóság iskoláztatására (az úgynevezett „túliskolázás”) és az ezzel összefüggő gyorsütemű, többlépcsős mobilitás jelenségére) vonatkozó kutatásai, illetve – a mobilitás szélesebb összefüggéseire utalóan – a tájékozódása nyomán elindult történetstatistikai és történet-szociológiai vizsgálatok (*Nagy Péter Tibor* és munkatársai).

A dualizmus kori magyarországi iskolarendszer alakulását összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a fejlődés iránya több tekintetben is eltért Eötvös közoktatás-politikai elgondolásaitól. A tanulás szabadságát, valamint a több irányú kapcsolódást és átjárást biztosító, tehát a liberális demokráciizmus elvei szerint építkező, nyitott iskolarendszer helyett – legalábbis a századforduló után érzékelhető tendenciákat illetően – egy széttagozó, társadalmi szempontok alapján elkülönülő iskolarendszer képe bontakozik ki előttünk, amely a társadalmi mobilitás szempontjából is erősödő korlátokat és szelekciós mechanizmusokat alakít ki.

Hiányos lenne azonban a korszak iskolafejlődésnek bemutatása, ha nem utalnánk azokra a törekvésekre, amelyek a korszak hivatalos iskolapolitikájától eltérő módon, a kialakult iskolarendszer szerkezeti és tartalmi fogyatékosainak és elmentmondásainak bírálatából kiindulva kíséreltek meg más – európai orientációjú – alternatívát felmutatni a magyarországi közoktatás-fejlesztés számára. E változást sürgető új nevelés- és iskolakoncepciók a századfordulót követően szükségképpen találkoztak a polgári radikalizmus és a szociáldemokrata munkásmozgalom iskolapolitikai programjaival. A szekularizációt, az egyházak közoktatási szerepének visszaszorítását, az egységes, nyolcosztályos állami népiskola megvalósítását zász-

lajukra tűző politikai erők természetes szövetségesre találtak a magyar neveléstudomány konzervatív irányzataival, illetve a hivatalos oktatáspolitikával szembeforduló pedagógiai reformtörekvésekben. A világháborút, a forradalmakat és a Trianont követő megrázó történelmi fordulat azonban a gyakorlati megmérettetés esélye nélkül – pontosabban: egy eltorzult, utópistavoluntarista gyakorlati kísérlet negatív tapasztalatai alapján – söpörte el ezeket a merőben más alternatívákat kínáló oktatásfejlesztési elgondolásokat.

*

A magyar iskolarendszer két világháború közötti története az utóbbi alternatíva egyértelmű elutasítását, a századfordulón kirajzolódó iskolaszervezet meghatározott irányú továbbfejlesztését, kiterjesztését jelentette. *Kornis Gyula* már a huszas évek elején megfogalmazta az „új korszak” társadalom- és művelődéspolitikai alapelveit: „a társadalmi organizmus” különböző rétegeihez igazodó, „öncélú”, azaz a várható társadalmi helyzetre és a velejáró „állapotbeli köteleességekre” felkészítő, s ily módon a társadalom hagyományos belső tagolódását is megszilárdító iskolarendszer célirányosan differenciált továbbfejlesztésének az Eötvös-i tradícióktól elforduló, antidemokratikus irányvonalát.

A hat-, illetve a – korszak végén – nyolcosztályossá fejlesztett népiskola felső osztályai és a népiskolához kapcsolódó alsófokú szakképzési intézmények a társadalom „alsó néposztályai” számára nyújtottak korlátozott művelődési lehetőséget. Ezt az iskolát a bíráló kortársak joggal minősítették „nem alsó fokú, hanem alsó rendű” iskolának (*Karácsony Sándor*), illetve „osztályiskolának” (*Prohászka Lajos*); ebből a „zsákutcából” (*Földes Ferenc*) csak kivételesen lehetett átlépni a közoktatási rendszer magasabb rendű intézményébe.

Az iskoláztatás „másodrendű útvenalát” egyrészt az alsó középosztály mind tömegesebb szocializációját szolgáló, középfokú iskolának minősített polgári iskola, másrészt az erre épülő négyirányú középfokú, az ipari, a kereskedelmi, a mezőgaz-

dasági, valamint a felsőfokú tanító- és lelkészképzést megalapozó líceumi szakképzés jelentette. Ez utóbbiak a másodvonalbeli, „nem lateiner” értelmiség képzését, „a keresztény úri középosztály” alsóbb rétegeinek a kialakítását és megerősítését voltak hivatva elősegíteni. Az 1938-as szakiskolai törvény egyben az addig külön utakon járó hazai szakképzés kései legitimációját, a magyarországi kapitalista fejlődés kényszerű tudomásulvételét, ugyanakkor „magyarosítási” szándékát is jelezte.

Az iskoláztatás (és a társadalmi érvényesülés) „királyi útját” az új összetételű és új szellemű „keresztény-nemzeti középosztály” gerincét képező közhivatalnoki és értelmiségi réteg felkészítésére, kialakítására hivatott, a hierarchizált iskolarendszer „csúcst” jelentő intézmény – a többszörös metamorfózisa ellenére is lényegében változatlan „új” középiskola –, az egységes (humán) gimnázium kínálta, amelynek kiváltságait az 1934-es középiskolai törvény ismételten megerősítette.

A magyar iskolarendszernek ez a merev, kasztszerű tagozódása mindinkább eltávolodást jelentett az egyetemes fejlődés fő irányától, amelyre – már a századfordulótól, s főleg az első világháborút követően – a tömegoktatás tér- és időbeli kiterjesztése, azaz a tankötelezettség időtartamának növelése, a közoktatás alapintézményeinek széles körű megszervezése, valamint az általános és közös képzés időtartamának bővítése, az egységesülő alsó középfokú képzés általánossá (és kötelezővé) tétele, s ezáltal a szelektációs küszöb emelése, az iskola- és pályaválasztási kényszer „kitalása” volt a jellemző.

A magyar iskolarendszer tehát a 20. század közepére – a két világháború között végrehajtott konzervatív iskolareform eredményeképpen – kétségtelenül megszilárdult és bizonyos értelemben gazdagodott is, ám a nemzetközi fejlődés fő irányától és belső arányaitól mindinkább eltérő, sajátos fejlődési utat járt be.

Míg a dualista korszakban az iskoláztatásban résztvevők növekedési üteme – természetesen – lényegesen meghaladta a lakosság növekedésének mértékét, addig a

két világháború között ez a folyamat lelassult, s csupán csekély eltérés volt az iskolai mutatók javára (1921/22-ben 110, 1937/38-ban 114 százalék). Ettől némileg különbözik a polgári, illetve a középiskolába járók aránynövekedése (119, illetve 125 százalék). A felsőoktatásban résztvevő hallgatók száma viszont 1937/38-ra az 1921/22. évi létszám 76 százalékára esett vissza. A középiskolai tanulók körében kismértékben nőtt a polgári, kispolgári, valamint a paraszt, csekély mértékben a munkásszármazású tanulók aránya. A felsőoktatás szociális mutatói pedig teljes mértékben igazodtak a szellemi-értelmiségi réteg egyes, egymástól is elkülönülő csoportjainak zárt belső arányaihoz.

A két világháború közötti magyar társadalomra vonatkozó mobilitási vizsgálatok (*Andorka Rudolf* és mások) arra a következtetésre jutottak, hogy „a nagy és alapvető társadalmi rétegek közötti korlátok, valamint a mobilitási kerülő utak tulajdonképpen az egész társadalmi struktúra félfudális és elmaradt jellegét” fejezik ki. Ennek a helyzetnek a magyarázatát – elsősorban – a külső körülmények és a belső okok következtében lelassult gazdasági fejlődésben, az ipari munkahelyek számának vontatott növekedésében, az egész foglalkoztatási szerkezet alapvetően elmaradott voltában látják. A megmerevedett társadalmi struktúrán belül különösen szembeötlőnek találták a szellemi réteg zártságát, főleg a munkás- és parasztszármazásuk rendkívül csekély arányát, korlátozott társadalmi mozgáslehetőségét. Az iskolarendszer szerkezete, belső arányai lényegében leképezték a társadalom merev, anakronisztikus szerkezetét, s a két lépcsőben végrehajtott iskolareform szelektációs hatása maga is nagymértékben hozzájárult a szociális különbségek megőrzéséhez, a zárt társadalmakra jellemző kasztjelleg fennmaradásához, erősítéséhez.

Kelemen Elemér
Neveléstudományi Tanszék,
Tanító- és Óvóképzőképző
Főiskolai Kar, ELTE

A 21. század egyeteme: megújulási kényszerek, megőrzendő értékek

Az egyetem az egyik legrégebbi, változatlan formában működő intézmény Európában (a katolikus egyház, a brit parlament, Izland és az Isle of Man parlamentje, valamint néhány svájci kanton társaságában). A szívós fennmaradás titka valószínűleg abban rejlik, hogy miközben éthoszának bizonyos elemeit évszázadokon át megőrizte, képes volt a nagy megújulásokra.

Hosszú története során több nagy megrázkódtatás érte az egyetemet, volt, hogy úgy látszott, meg is fog szűnni az adott formában. Az első nagy válságot a 18–19. század fordulóján kellett megélnie, amikor a felvilágosodás, az ipari forradalom és végül a nagy francia forradalom hatására megkérdőjeleződött az egyetem szükségessége. A forradalmi hevílet a középkori eredetű egyetemeket konzervatívnak, elavultnak tartotta, és megszüntetésüket követelte. A válságból való kilábalást, a megújulást a *Humboldt* testvérek nevével fémjelzett reform hozta. Az állam által alapított, a kutatás és oktatás egységét képviselő, az egyéni teljesítményre építő modern egyetem nagy sikereket ért el a 19. században. A nemzetállamok létrejötte, majd létrehozása újabb súlyos kérdések elé állította az egyetemeket. A mindaddig nemzetközi kitekintésű egyetemek nemzeti keretekbe zárkoztak. A 20. század totalitárius rendszerei alapvető értéküket, autonómiájukat vették semmibe, és az európai egyetemek, egyes professzorok nem egyszer kiszolgálták az embertelen hatalmakat. Ekkor került át feltartóztathatatlannul az egyetemi világ súlypontja az Egyesült Államokba. (*Wittrock, 1993*)

Az 1950-es évek elején – a nagy gazdasági fellendüléssel párhuzamosan – megindult hallgatói létszámexpánzió kezdetben eufóriát váltott ki a nyugati világ egyetemein. De már 1968-ban olyan válság tört ki, amely ismét kérdésessé tette az egyetem létjogosultságát, társadalmi funkcióját. Ebből a bonyolult okokra visszavezethető, a hallgatói lázadásokban is meg-

nyilvánuló forrongásból ismét egy reform volt a kivezető út. Az egyetemi intézményrendszer demokratizálása, a képviselői jellegű vezető testületek létrehozása, a tananyagok korszerűbbé tétele bizonyos megnyugvást hozott, de a megrázkódtatás mély nyomokat hagyott az egyetemi világban és annak társadalmi megítélésében. Az egyre nagyobb méreteket öltő társadalmi alrendszer végérvényesen átpolitizálódott. (*Riesmann – Stadtman 1973*)

Az 1970-es évek elején más aggodalmak merültek fel, amelyek elsősorban az oktatás minőségét érintették. (*Trow, 1974*) A rendületlenül folytatódó expanzió következményei táplálták az „igazi egyetem” iránti egyre erősebb nosztalgiát. Közben a kormányzatok a növekedés kezelésének különböző megoldásaival próbálkoztak: az intézmények gazdasági hatékonyságának ösztönzésével, az indirekt irányításra való áttéréssel. A demográfiai hullámok folyamatosan változó helyzeteket teremtettek, a felsőfokú továbbtanulás, mint az ifjúsági munkanélküliség áthidalásának eszköze, egyben a potenciális diplomás munkanélküliség egyik okozója merült fel. A felsőoktatási részvételi arány növekedése megállíthatatlan, öngerjesztő folyamatá vált, ami felvetette azt a kérdést, hogy a felsőoktatásról új megközelítésben kellene gondolkodni, túl kell lépni a tömegessé válásból adódó problémák taglalásán. (*Hrubos, 2000*)

Az UNESCO 1995-től konferencia-sorozatot szervezett, amely a felsőoktatás helyzetét tárta fel az egyes régiókban, kontinenseken. A sorozat lezárására 1998-ban

került sor Párizsban, ahol „Felsőoktatás a 21. században” címmel rendeztek tanácskozást. A résztvevők deklarációt fogadtak el, amely leszögezi, hogy a felsőoktatás világszerte válságban van, ami a társadalmi nyomás következtében megfékezhetetlennek látszó expanzió és a permanens finanszírozási nehézségek megoldhatatlan elmentmondásából fakad. Felhívja a figyelmet arra, hogy a jövő felsőoktatásának új szemléletet kell követnie társadalmi szerepét illetően. Nyitnia kell környezetére, felelősséget kell vállalnia az oktatás teljes vertikumáért, releváns tudást kell közvetítenie. Másfelől meghatározó szerepet kell játszania abban, hogy a jelenleg értékvesztéssel küzdő társadalmak meg tudják haladni gazdasági szempontokra korlátozódó beállítottságukat, és nagyobb figyelmet fordítsanak a morális és lelki dimenzióra. (*World Declaration*, 1998)

Az európai felsőoktatási reform

Ebben a kontextusban kell értelmeznünk a 20. század utolsó éveiben meghirdetett európai felsőoktatási reformot, amely terjedelmében és mélységében példátlan a felsőoktatási reformok eddigi történetében, hiszen egy egész kontinensre vonatkozik és a felsőoktatás úgyszólván minden vonatkozását érinti. Nagyszabású vállalkozásról van tehát szó, amelyet az európai egyetem megmentésére, megújítására tett kísérletnek is tekinthetünk. A kockázatoktól sem mentes reform esélyt adhat arra, hogy az európai egyetem veszélybe került értékes hagyományából a megőrzendőket tovább lehessen éltetni, át lehessen vinni a 21. századba. Bizonyos fontos vonatkozásokban azonban mindenképpen új utakat kell követni. Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának egyik alapvető indítéka a kontinens gazdasági versenyképességének fenntartása, fokozása volt. A versenyképesség azonban nem szűkíthető le a gazdasági dimenzióra. A reform reményt ad arra, hogy egy új felsőoktatási modell születik, amelyek a jól ismert és éppen az utóbbi évtizedekben egymáshoz közeledő korábbi modellek (brit, Humboldt-i,

Napoleon-i, amerikai) értékes elemeiből tanulva sajátos vonásokat fog felmutatni és ezek teszik majd versenyképesé a globalizálódó világban. (*Hrubos*, 2003)

Clark híres háromszöge

A felsőoktatás kutatók jó hasznát veszik *Clark* sémájának, amely a felsőoktatási rendszereket a fő aktorok viszonylagos súlyának alakulásával jellemzi. Az akadémiai világ (akadémiai oligarchia), az állami, kormányzati bürokrácia és a piac az a három fő szereplő, amelyek befolyása, a befolyásért folytatott küzdelme megadja egy ország vagy kontinens felsőoktatásának alapvető vonását. (*Clark*, 1983)

Kérdés, hogy az európai felsőoktatási reformban milyen pozíciókhoz jutnak ezek az aktorok. Két fontos nyilatkozatból kaphatunk adalékokat ehhez.

Az akadémiai világ hangja

Az akadémiai világ 1988-ban, tehát még a reform hivatalos meghirdetése előtt leszögezte álláspontját. Az európai egyetemek Magna Chartája azóta megkerülhetetlen dokumentum. A történelmi szimbólumokkal körülvett aláírási aktusra Bolognában került sor, amikor Európa e legősibb egyeteme megalapításának kilencszázadik évfordulóját ünnepelte. Mintegy 300 rektor írta alá akkor a dokumentumot, majd az évente megrendezett ceremóniákon további egyetemek csatlakoztak hozzá. Jelenleg közel 500 aláírás olvasható az eredeti szöveg alatt. (A Magna Chartát nemcsak európai egyetemek írhatják alá, már eddig is szerepelnek ázsiai, ausztráliai és amerikai rektorok aláírásai. A szöveget 41 nyelvre fordították le, köztük kínai, hindi és japán nyelvre.) Ezek a ceremóniák a középkor hangulatát idézik. A rektorok az eredetileg templomként szolgáló aulában saját egyetemük talárjában jelennek meg, színpompás gyülekezetet alkotva. A külsőségek megerősítik azt a gondolatot, hogy az európai egyetemek mélyesen tisztelik hagyományaikát, büszkéek egyedi voltukra.

A Magna Charta Universitatum emelkedett stílusú szöveget tartalmaz. („Alulírottak, az európai egyetemek rektorai az államok és a népek lelkiismerete előtt ünnepélyesen kihirdetik azokat az alapelveket, amelyek jelenleg és a jövőben az egyetem küldetését fenntartani hivatottak...”) A sarkalatos alapelvek között a következőket olvashatjuk:

„A földrajzi helyzetből és a történelmi hagyományokból fakadóan különbözőképpen megszervezett társadalmakon belül az egyetem autonóm intézmény, amely a tudományos kutatásban és az oktatásban hozza létre, értékeli és adja át a kultúra értékeit...”

„A kutatás, az oktatás, a képzés szabadsága az egyetemek életének alapelve; az államhatalomnak és az egyetemeknek saját illetékességükön belül biztosítaniuk kell ennek az alapvető követelménynek a tiszteletben tartását...”

„A türelmetlenséget elutasító, a párbeszédre mindig kész egyetem a tanárok és a diákok együttműködésének kivételezett helye...”

„Az egyetem az európai humanista hagyományok letéteményese...”

Az alapelvek követésére eszközöket is megjelöl a dokumentum. Kiemelésre érdemes a következő:

„Minden egyetemnek biztosítania kell a sajátos körülmények tiszteletben tartásával hallgatóik szabadságát és azokat a feltételeket, amelyek között az általuk célul kitűzött tanulmányok folytathatók, a kulturális értékek elsajátíthatók.”

Végül megjegyzi:

„Ezért – mint történelmük kezdeti időszakában – előmozdítják a tanárok és hallgatók mobilitását, és a nemzeti diplomák megtartása mellett a végzettségek, címek és vizsgák egyenértékűségének, valamint az ösztöndíjak adományozásának általános politikáját fontos tényezőnek tekintik küldetésük teljesítésében.” (*Magna Charta Universitatum*, 1988)

A nemzeti és nemzetek feletti kormányzatok hangja

Európa oktatási miniszterei 1999-ben írták alá az úgynevezett Bolognai Nyilatkozatot. (*Joint Declaration*, 1999) Ez a do-

kumentum az Európai Felsőoktatási Térkép létrehozását célozza meg,

„amely kulcsfontosságú a polgárok mobilitásának és munkaerőként való alkalmazhatóságának elősegítésében és az európai kontinens általános fejlesztésében.”

Európát elsősorban a világ más régióihoz képest értelmezi:

„Bármely civilizáció életképessége és hatékonysága azzal a vonzerővel mérhető, amelyet kultúrája más országok számára gyakorol. Gondoskodnunk kell arról, hogy az európai felsőoktatási rendszer világméretben rendkívüli kulturális és tudományos hagyományainkhoz hasonló mértékű vonzerőt gyakoroljon.”

Hivatkozik az európai egyetemek Magna Chartájára, utal az egyetemek függetlenségének és autonómiájának tiszteletben tartására, de közben nagyon gyakorlatias feladatokat fogalmaz meg, amelyek megoldását kormányzati szintről kell irányítani: könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzés bevezetése, oklevél-melléklet alkalmazása, alapvetően két fő cikluson alapuló rendszer létrehozása, az Európai Kredit Átviteli Rendszer elterjesztése, a minőségbiztosítás szisztematikus megvalósítása. Bár tartalmi értelemben többször utal Európára, végül is – kimondatlanul – az angolszász, főleg amerikai modell átvételét célozza meg.

Az alig vállalt, ámde domináns erő: a piac

A két bemutatott dokumentum az akadémiai oligarchia, illetve a nemzeti, nemzetek feletti kormányzati bürokrácia értékeit, álláspontját mutatja. Előbbi a hagyományokra, az egyediségre, az európai gondolatra utal, utóbbi az egységesítést, a jól áttekinthető rendszert preferálja, az európai versenyképességet globális szinten célozza meg, kulcsfogalma a kontinens vonatkozásában értelmezett hatékonyság. Közben nagy hangsúlyt ad az intézményi autonómiának és felelősségnek. Úgy tűnik, hogy a reform végrehajtásának akadémiai és gyakorlati terheit elsősorban az intézmények vállára helyezi.

Hol van viszont a harmadik aktor, a picac? A két dokumentumban szó se esik a reform áráról, az átalakítás költségeiről, a tandíjakról, a mobilitás anyagi vonzatáról, az európai felsőoktatási intézményeknek a hallgatókért és a pénzügyi forrásokért egymással folytatandó versenyéről. Miközben a gyökeres változtatást végül is a finanszírozási nehézségek indították el. Ez a látványos hiány, az egyik „főszereplő” hallgatólagos „kifelejtése” az egyik olyan pont, amely a reform belső feszültségeit, ellentmondásait szimbolizálja.

Lesz-e sajátos és sikeres európai modell?

Európa egyetemei most egy olyan modellhez próbálnak alkalmazkodni, amely tulajdonképpen még nem létezik. Ez a szervezeti izomorfizmus egyik érdekes változata. (Reisz, 2004) Mindenki saját nemzeti környezetéből kiindulva kezd neki a reformnak, a még nem létező modell felé való elmozdulásnak. Így szükségképpen sokféle megoldás születik. Lehetséges, hogy ezek együtteséből bontakozik ki egy új, valóban európai modell.

Irodalom

- Berdahl, R. (1993): Public Universities and State Government: Is the Tension Benign? In: Berg, C. (ed): *Academic Freedom and University Autonomy*. CEPES Papers on Higher Education, Bucharest. 162–172.
- Clark, B. R. (1983, ed.): *The Higher Education System*. Berkeley, University of California Press
- Hrubos I. (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, 1. 13–26.
- Hrubos I. (2003): Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. *Educatio*, 1. 51–64.
- Magna Charta Universitatum*. Bologna, 18th of September (1988)
- Reisz, D. R. (2003): Izomorfizmus, konfliktus és kreativitás. A közép és kelet-európai felsőoktatás az 1990-es években. *Educatio*, 1. 19–32.
- Riesman, D. – Stadtman, V. A. (1973, eds.): *Academic Transformation*. McGraw-Hill Book Co., NY.
- The European Higher Education Area. Joint declaration of the European ministers of education*. Convened in Bologna on the 19th of June (1999)
- Trow, M. (1974): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Policies for Higher Education. UNESCO, Paris.
- Wittrock, B. (1993): The Modern University: the Tree Transformation. In: Rothblatt, S. – Wittrock, B. (eds.): *The European and American University since 1800*. Historical and Sociological Essays. Cambridge University Press. 330–362.

Hrubos Ildikó

*Szociológia és Szociálpolitika Tanszék,
Budapesti Corvinus Egyetem*

A roma tanulók iskoláztatási esélyei

Húsz évvel ezelőtt is azt gondoltam és most is azt gondolom, hogy egy oktatási rendszer megítélésének a legfontosabb szempontja az, hogy milyen iskoláztatási lehetőségeket és esélyeket képes nyújtani a leginkább hátrányos helyzetű, és ennek következtében az iskoláztatás ügyében is leginkább állami gondoskodásra és támogatásra szoruló gyerekeknek.

Kissé nagyvonalúan úgy is fogalmazhatnék, hogy nem „nagy kunszt” jó iskolákat csinálni a középosztályi gyerekeknek, és jó eredményekkel oktatni és nevelni a rendezett körülmények között élő, támogató szülőkkel megáldott, ambíciózus, jó képességű gyerekeket, akiknek a szülei készséggel együttműködnek a tanárokkal, és arra is hajlandók, hogy külön-órák finanszírozásával korrigálják az isko-

lai szolgáltatások hiányosságait. A komoly és nehéz pedagógiai kihívást azoknak a gyerekeknek az oktatása jelenti, akik ilyen családi háttérrel nem rendelkeznek és akiknek az iskoláztatási eredményei éppen ezért szinte kizárólag az iskolákon és a pedagógusokon múlnak, vagyis azoknak a felteteleken, amelyeket az iskola nyújt nekik, és azoknak a módszereken, amelyeket a tanárok alkalmaznak velük szemben.

Hogy egy konkrét példával is illusztráljam véleményem megalapozottságát, bemutatnék egy-két adatot a roma tanulók iskoláztatási eredményeiről, amelyeket az elmúlt 10 évben sikerült összegyűjtenünk. (Az alábbiakban felhasznált adatok a következő kutatásokból származnak: Roma tanulók az általános iskolákban, 2000, OI, Roma tanulók a középfokú iskolákban, 2001, OI, Roma tanulók iskolai szegregációja, 2004, FKI). A roma tanulók hátrányos helyzete felől nem lehetnek kétségeink. Az ő esetükben nyilvánvalóan nem csak etnikai kisebbségi hátrányokról van szó, hanem társadalmi (a szülei között tízszer annyi a munkanélküli, mint az aktív korú nem romák között) és települési hátrányokról (kétszer annyian laknak kis-településeken, mint nem roma társaik) is.

Ha megvizsgáljuk, hogy az utóbbi 10 évben hogyan változtak a továbbtanulási adatok az általános iskolából kikerülő roma tanulók esetében, szabályos sikertörténetet regisztrálhatunk. (1. táblázat)

A fenti táblázatból világosan látszik, hogy 10 év alatt az általános iskola után tovább nem tanulók aránya hatodára csökkent, és tartós tendenciát mutató, tömeges méretű mobilitás tapasztalható a szakképzettség megszerzésének irányába. Vagyis a többnyire alacsony iskolázottságú, szakképzetlen roma szülők gyerekeinek majdnem kétharmada határozottan megindult a magasabb iskolázottságot és jobb munkapiaci lehetőségeket biztosító szakképzettség felé. Ha azt is megvizsgáljuk, hogy milyen eszközökkel sikerült elérni ezt a kétségtelenül jelentős iskolázottsági változást, az alábbi tényezőket kell felsorolnunk:

Törvényi változások

Talán a legfontosabb intézkedés az iskoláztatási kötelezettség életkori határának felemelése volt és annak törvényi előírása, hogy a gyerekek iskoláztatásáról 16 éves korukig a települési önkormányzatnak kell gondoskodnia.

Ezzel párhuzamosan bevezették a közoktatás normatív finanszírozását, amely az iskolákat abban tette érdekelté, hogy minél nagyobb létszámot érjenek el és a beiratkozott tanulókat lehetőleg minél nagyobb arányban meg is tartásák. Mindez növelte a hátrányos helyzetű, az iskoláztatás terén korábban versenyképtelen, társadalmi csoportok (így többek között a romák) gyerekeinek iskoláztatási esélyeit és valamelyest csökkentette a korábban nagyon magas arányú lemorzsolódás veszélyét.

1990 után az oktatásügy irányítói a korábbinál lényegesen több megértést tanúsítottak a kisiskolák problémái iránt. A kilencvenes évek elejétől, elismerve, hogy minél kisebb létszámú egy iskola, annál nagyobbak a fajlagos költségek, a központi költségvetésből változó formában, de minden évben biztosítottak többletforrásokat a kisiskolák finanszírozásához, ezzel is segítve azok fennmaradását. A romák szempontjából ennek azért van különös jelentősége, mert ők lényegesen nagyobb arányban élnek falvakban, illetve ezen belül alacsony lélekszámú, sorvadó kistelepüléseken, mint a népesség egésze.

A roma gyerekek iskoláztatási esélyeit jelentősen javította az 1993-as oktatási törvénynek azon előírása, amely valamennyi

1. táblázat. A roma tanulók továbbtanulási adatainak változása (%)

középfok	1993/94	1996/97	1997/98	1998/99	2000/2001	2001/2002	2002/2003
nem tanult tovább	49,8	16,5	16,1	14,9	9,9	10,2	8,1
speciális szakiskola	9,4	8,6	10,4	9,4	5,5	5,4	6,2
szakiskola	30,2	61,6	57,5	56,5	62,8	63,6	63,8
szakközépskola	10,0	9,3	12,0	15,4	16,2	16,3	15,9
gimnázium	0,6	3,7	3,8	3,6	5,6	4,4	5,9
összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	–	168	176	182	419	430	452

Kemény, 1994, roma szegregáció, iskolai adatok, 2000 szegregáció kutatás 2004, iskolai kérdőív

gyerek számára kötelezővé tette az egy éves (iskola-előkészítő) óvodába járást.

Hozzájárult az iskoláztatási eredményekhez az is, hogy a kilencvenes évek második felében a családi pótlék kifizetését és egyéb szociális támogatásokat (nevelési segély, gyerekgondozási segély) iskolalátogatáshoz kötötték, ami a szülőket anyagilag is érdekeltté tette az iskoláztatásban.

Társadalmi változások

Lényegében a nyolcvanas évek közepe óta folyamatosan csökkent az iskolába kerülő évfolyamok létszáma, és ez a kilencvenes évek elejétől kezdve már nemcsak az általános iskolákban, hanem a középfokú iskolákban is éreztette hatását. A gyereklétszámhoz igazodó finanszírozás ilyen kedvezőtlen demográfiai helyzetben minden gyereket „felértékelt” az iskolák számára, köztük a hátrányos helyzetű roma gyerekeket is.

Ezeknek, az iskoláztatási helyzet alakulása szempontjából kedvező tényezőknek a hatását némileg az is erősítette, hogy a roma szülőknek az iskoláztatáshoz fűződő viszonyában is megkezdődött egy lassú elmozdulás. A hetvenes évekig a roma szülők nem ambicionálták gyerekeik iskoláztatását, a gyerekek többsége legfeljebb néhány évig járt iskolába, és legfeljebb az írás-olvasás tudományáig jutott el. A hetvenes és a nyolcvanas években a roma szülők többsége ugyan már eleget tett törvényes iskoláztatási kötelességének, de a gyerekek közül még akkor is kevesen jutottak el az általános iskola elvégzéséig. A szülők nem találták fontosnak gyerekeik iskoláztatását és a gyerekeket sem motiválták otthon a tanulásra. A piacgazdaság bevezetésével azonban, amikor az alacsonyan iskolázott és szakképzetlen romák tömegesen szorultak ki a legális munkapiacról, a mai 30–40 éves roma szülők számára is nyilvánvalóvá vált, hogy magasabb iskolázottság elérése nélkül gyerekeik is csak arra esélyesek, hogy szüleik szegénységét és bizonytalan egzisztenciális helyzetét reprodukálják.

Oktatási változások

A tanulólétszám csökkenése sok helyen együtt járt azzal, hogy a pedagógiai munka feltételei is javultak: csökkentek az osztálylétszámok, több idő és energia maradt az egyéni bánásmódra, a speciális problémák kezelésére.

Tovább liberalizálódott az oktatás tartalma, több lehetőség nyílt alternatív tantervek, pedagógiai módszerek kidolgozására és bevezetésére.

Mindezek eredményeként megállapítható, hogy a roma gyerekek többsége jelenleg már elvégzi az általános iskolát és tovább is tanul valamilyen középfokú iskolában. Ezzel az eredménnyel akár elégedettek is lehetnénk, ha nem hasonlítanánk össze továbbtanulási adataikat nem roma társaikkal. De mihelyt ezt megtetszük, elötünnek a „sikertörténet árnyoldalai”. (2., 3. táblázat)

A fenti két táblázatból legalább két dolog elég látványosan szembetűnik: az egyik az, hogy miközben a nem roma tanulók közül mindössze 1% azoknak az aránya, akik nem jutnak tovább az általános iskola után, ez a roma tanulók között még mindig 8%. Vagyis közel egytizedük nem fejezi be 16 éves kora előtt az általános iskolát, tehát rájuk nézve már nem vonatkozik a 10 éves kötelező általános képzés előírása. Ezek a gyerekek nagy valószínűséggel meg sem kísérlik a továbbtanulást, és 16 évesen, 8 osztályos általános iskolai végzettséggel, valamint a munkanélküliség biztos perspektívájával lépnek ki az iskolarendszertől.

A másik igen látványos különbség az, hogy a nem roma tanulók 2/3-a viszonylag biztos munkahelyi és továbbtanulási perspektívát nyújtó, érettségit adó középiskolában tanul tovább, míg a roma tanulóknak mindössze egyötöde lép be ilyen iskolákba, 70%-uk pedig az ennél sokkal bizonytalanabb egzisztenciát kínáló szakiskolákban vagy speciális szakiskolákban tanul tovább. Ugy is fogalmazhatnánk, hogy miközben a roma tanulók hatalmas erőfeszítésekkel tömegesen megtették az első lépéseket a szakképzés megszerzése felé, az

2. táblázat. A nem roma tanulók továbbtanulási adatai (%)

középfok	2000/2001	2001/2002	2002/2003
nem tanult tovább	1,000	1,087	1,199
speciális szakiskola	1,167	1,190	1,312
szakiskola	32,857	32,936	33,153
szakközépfiskola	40,032	38,908	39,041
gimnázium	24,365	25,871	25,668
összesen	100,000	100,000	100,000
N	465,000	472,000	497,000

szegregáció kutatás 2004, iskolai kérdőív

3. táblázat. A roma tanulók továbbtanulási adatai

középfok	2000/2001	2001/2002	2002/2003
nem tanult tovább	9,923	10,164	8,140
speciális szakiskola	5,503	5,448	6,197
szakiskola	62,797	63,578	63,844
szakközépfiskola	16,192	16,291	15,875
gimnázium	5,558	4,400	5,922
összesen	100,000	100,000	100,000
N	419,000	430,000	452,000

szegregáció kutatás 2004, iskolai kérdőív

4. táblázat. A lemorzsolódók aránya a szakképző iskolákban a tanulók etnikai összetétele szerint

Iskolai roma arány	lemorzsolódó arány a 9. oszt romák közül %	lemorzsolódó arány a 10. oszt romák közül %
10% alatt	39,154	35,251
11-20%	33,045	19,252
20% fölött	26,526	18,663
Összesen	36,138	28,533
N	74,000	65,000

Roma középfok, iskolai kérdőív, 2001

érettségi bizonyítvány nélküli szaktudás a munkapiacon leértékelődött. Vagyis a jól fizető, biztos állást kínáló munkaadók már érettségi bizonyítványt is kérnek a szaktudás mellé, amit a nem romák többsége készséggel teljesíteni képes, a romák pedig ismét lemaradnak.

További árnyékok színezik az előbbi világos tónusú képet, ha azt is tekintetbe vesszük, hogy az általános iskolából a szakiskolákba belépő roma tanulók több mint fele el se jut a szakmatanulás megkezdéséig, mert 9–10. osztályban lemorzsolódik mielőtt a szakképzést megkezdhetné. Tehát formálisan magasabb iskolázottsággal (több elvégzett iskolai év után) mégis csak azoknak a számát gyarapítja,

akik szüleik szegénységét örökölve, potenciális munkanélküliként kezdik el felnőtt életüket. (4. táblázat)

A statisztikákban kimutatható látványos eredmények ellenére tehát a probléma nincs megoldva, a helyzet lényege alig változott. A konklúziót talán úgy foglalhatnám össze, hogy minden bizonnyal volt értelme közös munkálkodásunknak, de ha az elmúlt 20 év alatt valóban egy eredményes és hatékony iskolarendszer megteremtésén fáradoztunk, be kell látnunk, hogy alig csökkentek az előttünk álló feladatok.

Liskó Ilona
Felsőoktatási Kutatóintézet

Iskola az időben

Az iskolára irányuló megkülönböztetett kutatói figyelem egy álom elillanásának és a tényeket sorakoztató csalódott felébredésnek köszönhető. A 19. század végének, de sokkal inkább a 20. század elejének illúziója, miszerint az Európa-szerte kiépült iskolarendszerek alkalmasak és képesek is a társadalmi egyenlőtlenségek felülírására, hamar szertefoszlott.

Bár az iskola továbbra is a társadalmi mobilitás legfőbb csatornájaként aposztrofálódik, a kutatási problémafelvetések és kérdésfeltevések mégis az egyenlőtlenségek továbbélésének magyarázatkeresésére, az okok feltárására irányulnak. A 20. század második felétől empirikus kutatások sora mutatja be más-más aspektusból az iskola nyílt és rejtett szelekciós mechanizmusait, új megvilágításba helyezve az iskola mobilitásban játszott szerepét is. (1) E kutatások közös vonása a kritikai szemlélet és a tények minél pontosabb dokumentálására törekvés.

Az 1980-as évek végére azonban a társadalomtudományos gondolkodásmódban alapvető változás történik. (2) Az addig uralkodó empirikus-pozitivisták szemlélet helyett a jelenségek és az események megértésére törekvés kerül előtérbe, mely azonban a korábbi kutatásokkal ellentétben a bonyolultabb közvetítő és hatásmechanizmusok feltárására irányul. A posztmodern paradigma szerint minden ismeretre törekvésünk, tudományos törekvésünk nem más, mint értelmet adni a bennünket körülvevő világ jelenségeinek, mely magában foglal egy megoldást is: megtalálni a vizsgált jelenség helyét az egészben, az összességben. Ennek az értelemteremtésnek és jelentésadásnak a kritikai és reflexív jelleg egyaránt a sajátja. Új megvilágításba kerül a szocializáció folyamata is az „életvilág” (3) értelmezési keretébe helyezve, kiegészülve a „habitussal” (4) mint a dialogikus kommunikációt megkönnyítő és a társadalom integrálódáshoz hozzájáruló szabálykövető tulajdonsággal. Így jut el ez a paradigma ahhoz az összegzéshez, mely szerint ez az új társadalomtu-

dományi gondolkodás nem más, mint az emberi valóságot átfogó megértés. (5)

A gondolkodásmódbeli váltás jelei az iskolával, az iskoláztatással kapcsolatos problémafelvetésekben is tettenérhetők. A társadalmi egyenlőtlenségek kérdésköre továbbra is meghatározó marad, azonban a figyelem a mélyebb és rejtettebb mechanizmusok feltárására, működésük megértésére irányul. Ekkortól kezdve találkozhatunk az iskolával kapcsolatba hozható kutatásokban az időtényezővel mint szimbolikus tőkével, az időhöz való viszonytal és mentalitásbeli jellemzővel.

A szimbolikus tőkefogalmak közös jellemzője, hogy a tartalom különbözősége ellenére mindegyik beruházás, így az idő valamennyi esetben kulcstényező. *Schultz* szerint az emberi tőke egyik megjelenési formája a képzettség. E tőketípus képződése hosszú távra vonatkozik, melybe beletartozik megszerzése és karbantartása is (a saját időfelhasználáson keresztül). Olyan beruházás, mely jövőbeli szükséglet-kielégítést tesz lehetővé és az élettartam növekedéséhez is hozzájárul. (6) *Scitovsky Tibor* az iskolába járást abban az esetben tekinti az egyén megtérülő beruházásának, ha az nem a gazdasági szükségletek azonnali kielégítésére, a közvetlen fogyasztásra, az azonnal hasznosuló, gyakorlatorientált képzésre, azaz a „rövid időre” szerveződik, hanem humán műveltség-re és az ahhoz tartozó készségekre, amelyekkel a szabad idő, az élet eltöltése élvezetesebbé válik, a megalapozott választások biztosítottabbak, azaz az iskoláztatás éveit a „hosszú időhöz” járulnak hozzá. (7) *Bródy András* provokatív módon a „gyorsuló idő” eufóriájával állítja szembe az

1980-as évek Magyarországnak „lassuló idejét”, amikor is az oktatásban és a kutatásban tapasztalható társadalmi presztízsvetés következtében rövid távon teljesítmény-visszatartás történik, majd tradíciók szűnnek meg, elkezdődik a lefelé nivellálódás és a személyi állomány felhígulása, és ennek következtében hosszú távon a társadalmi időhorizont szűkülésével kell számolni. (8)

A fentebb említett közgazdászok a gazdasági és az iskoláztatáson keresztül termelő emberi tőke időben ellentétes folyamataira irányították a figyelmet. A szociológusok később előszeretettel terjesztették ki a tőkefogalmat a társadalmi és kulturális erőforrások vizsgálatára, hiszen ezen erőforrások segítségével nem csupán privilegizált helyzeteket, hanem társadalmi előnyöket és hátrányokat is lehetett magyarázni, értelmezni. Az idővonatokat ismét érdemes összegyűjtenünk.

A társadalmi tőke egyik tartalmi eleme a Bourdieu-i értelmezésben az az egyéni vagy kollektív beruházási stratégia, mely tudatosan vagy tudattalanul a társadalmi kapcsolatok megteremtésére és fenntartására irányul. (9) Coleman a társadalmi tőke belső törvényének tekinti a temporális határvonalak létét, melyek a viszonyosságok különböző körülményektől való függésében alakulnak. (10)

A kulturális tőke tartalma több idővonatkozást is egyesít. DiMaggio például a kulturális tőke megnyilvánulásának tartja az iskolához kapcsolódó, a jövőbeli tervek megvitatására szolgáló társas érintkezéseket. (11) Ulin a múltat mint hagyományalkotást és a jelent mint reprezentációt értelmezi kulturális tőkeként. (12) A kulturális tőke legsokrétűbb idővonatkozásait Bourdieu-nél olvashatjuk. Eszerint a belsővé tett, inkorporált kulturális tőkét elsajátítási folyamat előzi meg, mely időbe kerül (képzés, tanulás), rövid időtáv alatt nem

adható tovább, az ember ezért a személyével fizet, mégpedig a képzettség megszerzésének időtartamával, melyben a primer családi nevelés mint megtakarított idő játszik szerepet, előnyt vagy elvesztegetettséget hordozva magában. E folyamat eredménye az intézményesült kulturális tőke, mely iskolai végzettségben, tudományos fokozatokban ölt testet. (13)

Az iskola látens szelektív mechanizmusainak felfejtéséhez a rejtett tanterv felfedezése és az ennek nyomán meginduló kutatások szolgáltatott empirikus anyagokat. A rejtett tanterv irányította a figyelmet az idő késleltetésére, az idő megszakítására, a várakozásra és ennek nyomán az időhöz való viszony mögötti társadalmi jellemzőkre. (14)

A társadalmi egyenlőtlenségrendszer hasonló szintjén elhelyezkedők között miért található a körülmények hasonlósága ellenére mindig olyan egyének vagy csoportok, akik és amelyek a várható trendekkel ellentétesen szerzik meg vagy vesztegetik el az iskoláztatáshoz kapcsolódó profitot.

Idővonatkozásokat tartalmaztak azok az empirikus oktatásszociológiai kutatások is, melyek különböző társadalmi csoportok gyermekeinek eltérő iskolai teljesítményeire kerestek magyarázatot. Ezen kutatásokban az a felfogás

volt közös, hogy a kutatók a szülők és gyermekek mentalitásbeli jellemzőiben (jelenre és jövőre orientáltság), viselkedésbeli különbségeiben (azonnali és elhalasztott szükségletkielégítés) és eltérő teljesítmény-orientációiban (azonnali és késleltetett jutalom) találták meg a választ. (15)

Az iskola mint szervezet az idő értelmezési keretében

Ugyanezen időszakban a szociológia érdeklődése a szervezetek felé fordult, mely nem csupán a szervezetszociológia megerősödését jelentette, hanem azt is, hogy a különböző alkalmazási vetületekben szervezeti aspektusokra irányult a figyelem. (16) Az 1980-as évek elején megkezdett kutatásaim is ehhez a gondolatmenethez csatlakoztak, amikor is két nagy rendszer, az egészségügy és a közoktatás szervezeti sa-

játosságaiból kiindulva kerestem magyarázatot az egészségmagatartás társadalmi egyenlőtlenségeire. (17) A problémafelvetés és az ahhoz kapcsolódó válaszadás úgy összegződött, hogy az említett intézmények működésében és az egészségtartalmaik közvetítésében feltárt hiányosságok következtében egészségesnek lenni és maradni sokkal inkább egy társadalmi térképen kijelölt hely, mintsem a szervezeteken keresztüli társadalmi beavatkozás függvénye. Kiindulópontom, miszerint a szervezetek a magatartásirányítás legkeményebb eszközei, implicite az idődimenziót is magában foglalta, hiszen az egészségmagatartás formálódását az intézményi szocializáció folyamatában, tehát a kötelező iskoláztatás időtartama alatt vizsgáltam.

Az elmúlt években végzett kutatásaim azonban azt eredményezték, hogy saját gondolkodásmódomban is bekövetkezett egy hangsúlyváltás. Egyre inkább úgy látom, hogy az időben való gondolkodást értelmezési keretté téve eddig megválaszolatlan vagy több választ is lehetővé tevő kérdésekre kaphatunk újabb magyarázatokat. Ezért ma már másként teszem fel az engem foglalkoztató kérdéseket:

– választ adhat-e az idődimenziók mentén történő vizsgálódás arra, hogy az iskoláztatás évei miért jelentenek egyszerre profitszerzést és annak felélését, akár a biológiai vagy, az életminőség tekintetében is;

– az időt értelmezési keretként használva közelebb jutunk-e a válaszadáshoz abban a vonatkozásban, hogy a társadalmi egyenlőtlenségrendszer hasonló szintjén elhelyezkedők között miért találhatók a körülmények hasonlósága ellenére mindig olyan egyének vagy csoportok, akik és amelyek a várható trendekkel ellentétesen szerzik meg vagy veszteséget el az iskoláztatáshoz kapcsolódó profitot, és mindezen túl eljuthatunk-e ahhoz az értelmezéshez, hogy az időben gondolkodás lehet az a dimenzió, mely keresztbe metszi a már ismert egyenlőtlenségeket és a mobilitás differenciáltabb értelmezését teszi lehetővé.

Ezen kérdések mindegyike az iskolához mint szervezethez és az iskoláztatás éveih-

hez mint kötelező időintervallumhoz kapcsolódik, ezért az iskolára vonatkozó válaszok keresésekor a szervezetszociológiai és az időszociológiai aspektusokat megkísérlem egymásra vonatkoztatni. (18) Azokat az aspektusokat kívánom a teljesség igénye nélkül bemutatni, ahol ezen egymásra vonatkoztatások a fenti kérdésekre majdani kutatásokkal alátámasztott válaszokat adhatnak.

Az iskola időszerkezete

A szervezetek időszerkezetéről kevés empirikus anyag áll rendelkezésünkre. (19) Ezek közös vonása, hogy a szervezetek belső temporális struktúráit elemzik, melynek kapcsán időegységekről, időkeretekről, időbeli hozzájárulásról, aktív és passzív perifériákról olvashatunk. Én azonban azt gondolom, hogy az iskola időszerkezete jóval differenciáltabb látásmódot igényel, mely több megközelítésmód együttes figyelembevételét teszi indokolttá.

Az iskola mint szervezet: saját idő

Véleményünk szerint az iskola szervezeti létéből adódóan saját idővel rendelkezik, és alapvetően különbözik a társadalom bármely más szervezetétől idődimenziói és azok megjelenési formái tekintetében. Az iskola szerkezeti egységei egymásra épülve, meghatározott rendben következnek egymás után. Ebben az esetben a sorrendiség az idő normatív hatásaként értelmezhető, ugyanis ha az időre úgy tekintünk, mint a cselekedetek strukturálására és összehangolására gyakorolt hatásra, akkor az egyik osztályból a másikba való sikeres továbblépés feltétele a tananyag elsajátítása és a hozzá rendelt idő szinkronitása. Ez a szervezeti és időbeli rend kényszerítő szabályozást jelent elsődlegesen az iskolával tanulási viszonyba kerülők számára. (20) Nem engedélyez ugyanis tetszőleges időben történő bekapcsolódást különböző iskolafokokozatokba, nem engedélyez egyes fokozatok kihagyásával ugrást és ezzel az idő lerövidítését. Engedélyezi viszont az idő normativitásából adódóan az idő meghosszabbítását, az osz-

tályismétlést, és engedélyezi a kötelező időtartamot meghaladó, szinte tetszőleges hosszúságúra nyújtható képzést (bár ez utóbbit már jelentkezési feltételekhez köti) és ezzel tulajdonképpen a jövő alkotásában vesz részt.

Az iskola saját szervezeti ideje tehát „hosszú idő”, mely egyrészt az idő linearitásában és az ehhez kapcsolódó végtelenítésben (lásd life-long learning), másrészt az idő irreverzibilitátásában (ld. felsőbb osztályba lépés megtagadása) fejeződik ki. (21) Mindezekhez azonnal hozzákapcsolom az egészségstatisztikákból kiolvasható, az idő társadalmi kontrolljaként értelmezhető adatsorokat: a hosszú képzési időt preferálók társadalmi jutalma a születéskor várható, az adott ország átlagánál magasabb élettartam, míg a képzés rövid útjait választók társadalmi büntetése az alacsonyabb élettartam. (23)

Az iskola működése: idő

Az iskola szervezeti (hosszú) ideje a működés függvényében tagolódik. Ehhez az iskolához kapcsolódó és szabályszerűen ismétlődő események jelentenek vonatkoztatási kereteket. Így alakul ki az iskolai időszámítás, melynek referenciapontjai:

- a tanévkezdet és a tanév vége;
- a szünetek: régebben az őszhöz és a tavaszhoz, ma már inkább ünnepekörhöz és téli sporttevékenységhez kötődő szünet;
- az órarend: hetekre bontással;
- a napirend: iskolában töltött időre, tanulási és szabad időre bontással;
- a tanítási idő: tanórákra és óráközi szünetekre bontással.

Ezekre az időszámítást működtető vonatkoztatási pontokra tekintve jól látható az előző vizsgálódási körhöz képest az idő más struktúrába rendeződése. A szervezeti idő linearitásával szemben az iskola működése, az iskolai időszámítás a ciklikus idő rendezőelveire épül, melyben rövidebb és hosszabb várakozási időt kívánó események váltogatják egymást, hogy majd becsatlakozhassanak a „magasabb osztályba” lépést jelentő lineáris időbe. A ciklikusságot értelmezhetjük úgy is, mint amely ütemekre osztja, ütemezi a lineáris

időt, ritmust adva a folytonosságnak, a hosszú időnek. Ugyanakkor érdemes felfigyelni arra, hogy a ciklikusság is kényszerítő erő, mely az iskolai és a naptárhoz kötődő időszámítás aszinkronitásában ragadható meg. Az iskolai évkezdet („új év” = szeptember) és a tanév vége teljesen eltér a naptári rend szerinti időszámítástól (mely egyébként valamennyi iskolán kívüli tevékenység vonatkoztatási pontja). Az iskolai szünetek és a szabadság időzítése (naptári rend szerinti éltök esetében) csak részben egyeztethető össze. Végül az iskolai tanítás kezdete és befejezése, valamint a munkaidő kezdete és vége a legritkább esetben esik egybe. Ezeknek az időbeli aszinkronitásoknak a szinkronizálása kényszerítő erő az iskolával a tanulókon keresztül kapcsolatba kerülő környezet számára is, így ez a fajta kényszerítés átlépi az iskola világának határait és szinkronizációs feszültségeket eredményez. (23)

Az iskola interperszonális erőtere: egyéni és iskolai időszámítás találkozása

Köztudott, hogy az iskola társas világa sokféle, makro- és mikroszociológiai jellemzőket felvonultató találkozások színtere. Az időhöz való viszony különbözőségei e vonatkozásban a már korábban bemutatott iskolai események kapcsán nyilvánulnak meg, mely különbözőségek vertikális (hierarchikus) és horizontális (kortársak) interperszonális hatások következtében csiszolódnak, időtervekké alakulnak. Valamennyi iskolai esemény társas jelentőséggel is rendelkezik, melynek erőforrássá alakítása időbeli elrendezést, időbeosztást, ütemezést igényel. Ennek kapcsán egyéni és iskolai idő, idő és esemény elszakad egymástól, az „azonnalt” késleltetni kell, az „itt és most” időben távolabbra kerül vagy elveszíti a jelentőségét és megszűnik időbeli létezése, azaz elfelejtődik. (24) Ezzel szemben azonban létezik a feladatvégzésekhez rendelt idő (a házi feladatok elkészítése a következő órára), az ellenőrzött idő (ennyi és ennyi idő alatt kell megtanulni a leckét), a határ-

időkhöz igazodás (2 hét múlva dolgoztatór). Az iskolában a tanárnak áll hatalmában a megszólalás sorrendjét kijelölni és ezzel várakozási sort alkotni. Ha a tanuló nem áll be a sorba, nem tartja a sorrendet, akkor a szankció a várakozási sor végére kerülés. Ugyanakkor a várakoztatás, a késeltetés iskolai gyakorlata a szervezeti hosszú idővel való szinkronizációt segítheti. (25) Az iskola interperszonális erőterében tehát időhöz kapcsolódó különböző viselkedési stílusok formálódnak, mint pl. időmúlás, kivárás, unaloműzés, időkitöltés, a büntetésül kirótt idő lehúzása, az idő agyonütése. (26) Az időbeli elrendezés fejlettségének szintjére utalhat az interperszonális kapcsolatok különböző formáiban megjelenő pontosság, az ütemezés, az előrelátás képessége és az idő önértéke. (27) Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az interperszonális térben alakuló időbeli összehangolódások egyik legfontosabb mozzanatának az önkontrollt és a környezeti kontrollt tartjuk, melynek természetesen társadalmi vonatkozásai is vannak. (28) Az iskola társas szervezetében tetten érhető és egymásra ható időrelációk ciklikus időbe való becsatlakozása és ezen keresztül a lineáris időhöz való kapcsolódása valószínűsíthető. Kérdés azonban, hogy az interperszonális erőterben kialakuló időbeli összehangolódások közvetlenül is csatlakozhatnak-e a lineáris időhöz, azaz értelmezhető-e időhatárok átlépéseként a mobilitás. (29)

Iskolai szervezetfejlesztés és idődimenzió

Kérdésfeltevéseimből, az iskola és az idő egymásra vonatkoztatásának lehetséges nézőpontjaiból és azok következményeiből látható, hogy az időbeli elrendezés képességét, az idővonatkozások hangsúlyváltásának rugalmasságát és szituációhoz való illeszkedését, az idődimenziók rendszerbe szerveződésének gyakorlatát olyan változóknak tekintem, melyek egyrészt közelebb vihetnek bennünket a már jól ismert iskolai jelenségek újabb értelmezéséhez, másrészt a pedagógiai praxis megújításához is hozzájárulhatnak.

Ez utóbbi illusztrálásához elvégeztem a másodelemzését annak az adatbázisnak, mely egy iskola 10 évéhez kapcsolódó szervezetfejlesztési folyamat kutatását dokumentálja. (30) A szervezetfejlesztés az életminőségben meghatározó szerepet játszó faktorra, a lelki egészségvédelemre irányult. A másodelemzés során az előzőekben ismertetett rendszerbe illesztettem be az elvégzett vizsgálatokból kiolvasható idővonatkozásokat.

Az időhorizont tágulása mint a szervezeti idő beépülésének folyamata

A szervezetfejlesztés lényege, hogy kezdete van, lezárása azonban nincs. Ehhez viszont szükséges egy program, mely kulcsváltóként serkenti, irányítja a változási folyamatokat és egyben az irányukat is megszabja. Ez volt az Egészség elnevezésű pedagógiai program. A program az iskolai tevékenységek és történések mindenkor jelen idejében mint a jövőhöz, a megvalósításhoz való viszony jelent meg, melyről pl. a következő interjúrészlet árulkodik: „Már nem írhatnak ki úgy egy rajzpályázatot, hogy ne rögtön azon gondolkozzam, hogyan köthetem össze az Egészség programmal.” (31) A szervezetfejlesztés során a tervszerűség is sajátos idővonatot kap. Nem egyszerűen az időhorizont fokozatos kiterjesztésére szolgál, hanem a szervezetfejlesztésben közreműködők számára időhorizontjaik összeegyeztetésére irányuló közös törekvés is egyben. Ennek során viszont együttesen formálódik kontinuitás és identitás. Ezt az egymást erősítő folyamatot támasztják alá – nemzetközi összehasonlításra is lehetőséget biztosító – egészségmagatartás-vizsgálataink adatai is. Tanárokkal, diákokkal és szülőkkel készített interjúink pedig azt mutatják, hogy a program az időhorizontot előre tekintve (jövőre irányulóan) és visszanezve (emlékeztető jelzések, hagyományok) is tágította. Ehhez erős és gyenge kötések egyaránt hozzájárultak. (32)

Az időszámítások összerendeződése

Szervezetfejlesztés során mindennapi történések egymásba játszása rendeződik

időviszonyra (késleltetés, várakozás, megszakítás, tervezés, ismétlődés) és terem egyfajta stabilitást a rejtett tanterv ritmusával, felismerhető játékszabályokkal szerveződésével. A rejtett tanterv ismeretére irányuló és nemzetközi összehasonlításra is lehetőséget adó vizsgálataink szignifikáns különbséget mutattak e vonatkozásban mind az európai, mind a reprezentatív magyar mintát tekintve a szervezetfejlesztő iskola javára.

Az időrelációk gyakoroltatásának a lehetősége

Az interperszonális erőterben folyamatosan viselkedési stílusok szinkronizációja zajlik, mégpedig olyan módon, hogy csoportszintre emelkednek az időkép és az időbeosztás pillanatnyi módosítai. Ez a folyamat is jól nyomon követhető interjúinkból.

Az Egészség program az interperszonális kapcsolatok differenciált kezeléséhez szükséges pedagógiai eszköztár folyamatos bővítésével az idő és esemény közötti távolság rugalmas kezeléséhez járul hozzá, melyben lényeges szerepet játszik a cselekvés és az idő egymásra vonatkoztatása. A program viszonyítási pontként a tanárok és a tanulók cselekedeteiben, az iskola mindennapi történéseiben reflexiókat vált ki, ezzel emlékeztet, következményeket hordoz, kapcsolatot teremt, tehát a mindenkori jelent múlt- és jövőhorizonttal ruhazza fel. Tulajdonképpen ebben a kontextusban az interperszonális kapcsolatok olyan jelent teremtenek, mely azonnal magában hordja a lehetőséget a múltba való beágyazódásra és a jövő felé nyitásra. Tanárokkal készült interjúkban, a tanulók fogalmazásainak tartalomelemzésében szövegszerűen is nyomon követhető ennek az időívnek a formálódása. (33)

Összegzésként

Amikor az egészségnevelés iskolai koncepcióján dolgoztam, akkor a következőképpen fogalmaztam: „Az iskola nehéz helyzetben van, hiszen egyidejűleg kétféle időszemléletű feladatnak kell eleget tennie. Egyrészt a jövőre irányuló és ezért az iskoláztatás éveitől időben jóval távolabb eső eredményben bízva stratégiai feladatként kell kezelnie az egészségnevelést, másrészt a jelen rizikófaktorainak ismeretében a napi problémákra azonnal reagálva kellene azonnali eredménnyel kecsegtető válaszokat adnia.” (34) Ehhez az időbeli szinkronizációhoz, a jelen és a jövő összehangolá-

„Az iskola nehéz helyzetben van, hiszen egyidejűleg kétféle időszemléletű feladatnak kell eleget tennie. Egyrészt a jövőre irányuló és ezért az iskoláztatás éveitől időben jóval távolabb eső eredményben bízva stratégiai feladatként kell kezelnie az egészségnevelést, másrészt a jelen rizikófaktorainak ismeretében a napi problémákra azonnal reagálva kellene azonnali eredménnyel kecsegtető válaszokat adnia.”

sához a szervezetfejlesztést találtam alkalmas módszernek. Most azonban már látom, hogy az Egészség program szerinti szervezetfejlesztés az iskola szervezeti sajátosságaihoz kapcsolódó bonyolult és differenciált időszerkezetet is befolyásolja. Továbbmenve: ha a mobilitást az időhatárok átlépéseként ér-

telmezzük (meddig terjed az időhorizont), akkor köztes időstruktúrának mindenképpen az iskola mindennapi világát kell tekintenünk. Ebben az esetben a szervezetfejlesztés már nem egyfajta módszer, hanem olyan időbeli folyamat, mely a státusváltás sikerességéhez is hozzájárulhat az időrendszerek közötti kapcsolatok kiépítésével, a különböző idősíkokban és időrendszerekben való mozgás rugalmasságának, összerendezésének a gyakorlatával.

Ha tehát az időt az iskola szervezeti jellegéből adódó alkotóelemnek tekintjük, akkor az iskola szervezeti aspektusainak a leírásához szükséges fogalomkészletben is helye van. Ezért a szervezet- és időszociológia egymásra vonatkoztatása eredményeképpen úgy tekinthetünk az iskolára, mint a látható időre.

Jegyzet

(1) Minden társadalmi csoport múltja az alatta lévő jövője, ami pedig az iskoláztatás segítségével a társadalomban lezajlik, az csupán kulturális feljebbcsúszás, transzláció, melynek következtében az egyenlőtlenségekben nem történik változás, így mobilitásról sem lehet beszélni. Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat.

(2) A teljesség igénye nélkül most csak az iskolai kutatásokhoz kapcsolható gondolkodásmódbeli jellemzőket említem. Részletesebben: Segesváry Victor (1996): Korszakváltás a társadalomtudományok gondolkodásában és filozófiájában. *Valóság*, 10. 4–9.

(3) Az életvilág értelmezéséhez: Schütz, A. – Luckmann, Th. (1984): Az életvilág strukturái. In: Hernádi Miklós (vál.): *A fenomenológia a társadalomtudományban*. Gondolat, 269–321.

(4) Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat

(5) Geertz így fogalmaz: „Nekünk arra van szükségünk, hogy rendszeres összefüggéseket fedezzünk fel különböző jelenségek között, nem pedig arra, hogy alapvető azonosságokat találjunk hasonló jelenségek között. A társadalmi valóság megközelítése így részévé válik – kulturális és temporális távlatokban – egy már létező, de dialogikusan és kreatív módon fejlődő emberi és társadalmi kontextusnak (a kívülálló megfigyelő álláspontjával szemben).” Habermas szerint: „az emberi és társadalmi valósággal foglalkozó személy interszubjektív dialógusban vesz részt, melyben együtt van jelen egy időbeli közösség (kortársak), térbeli közösség (egy kultúrkörben, nemzeti vagy tsd-i községben élők) és biológiai közösség (egy faj, ami állandóan adaptálódik). Ezek az összefüggések nemcsak az interszubjektív, hanem az egyén és a közösség közötti dialógusra is vonatkoznak. Ennek keretében az egyén kreatív gondolatai és cselekedetei a közösség által nyernek általános érvényességet, s így bekerülnek az öröklött *tradíciók* közé; ugyanakkor a közösségnek mint egésznek a kreativitása szintén a kulturális hagyományok és a nyelv révén (amely mindig egy adott kulturális világot tükröz) *öröklődik* nemzedékről nemzedékre. A közösség kulturális hagyományait az egyén, a közösség tagja magáévá teszi a nevelés és a szocializálódás *szélesebb körű folyamatainak* évei alatt.” (kiemelések tőlem, MCs) Idézi: Segesváry, i.m. 7.

(6) Schultz, Th. W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. KJK (Ahol témánk szempontjából fontosnak tartjuk a gondolat időbeli megjelenését, ott az első kiadás évét is közöljük. Ebben az esetben: 1961)

(7) Scitovsky Tibor (1990): *Az örömtelen gazdaság*. KJK (Első kiadás: 1976)

(8) Bródy András (1983): *Lassuló idő*. KJK. (A könyvben leírtak gondolati megalapozása az 1960-as években Zambiában történt.)

(9) Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán

(1998, szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, 155–176.

(10) Idézi: Kelley, M. P. F: Társadalmi és kulturális tőke a városi gettóban: következmények a bevándorlás gazdaságszociológiájára. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.) (1998): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, 239–280.

(11) DiMaggio, P. – Mohr, J.: Kulturális tőke, iskolai teljesítmény és házassági szelekció. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.) (1998): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, 207–216.

(12) Ulin, R. C. (1998): Hagományalkotás és reprezentáció mint kulturális tőke. A délnyugat-francia borászat története. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (1998, szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, 217–237.

(13) Bourdieu, P.: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (1998, szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, 155–176.

(14) Magyarországi alapvető irodalma: Szabó L. T. (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető.

(15) A szerteágazó kutatások közül most két jellemzőt emelünk ki: Le Sahn, L. L. (1952): Time Orientation and Social Class. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47. 589–592. és Mollenhauer, K. (2003): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus, 129–147.

(16) Magyarországon az oktatásügy, az iskola mint szervezet felé fordulás első termékei: Csepeli Gy. – Hegedűs T. A. – Kozma T. (1976): *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei*. Akadémiai, majd Kozma T. (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. KJK, ill. Szentpéteri I. (1985): *A szervezet és a társadalom*. KJK, benne a IV. fejezet: A modern társadalom oktatási intézményeinek problémái szervezeti szemszögből. 177–204.

(17) Meleg Csilla (1991): Egészségérték és intézményes befolyásolás. *Társadalomkutatás*, 2–3. 81–89.

(18) Az idősociológiai kutatások áttekintését ld. Bergmann, W. (1990): Az idő a szociológiában. In: *Időben élni*. Akadémiai Kiadó, 117–174.

(19) Ld. Moore (1963) és Bergmann (1981) kutatásait. Bergmann, i.m. 163.

(20) A kényszerítő szabályozás most és a későbbiekben azt is jelentheti, hogy az iskola végső soron hatalmat gyakorol a vele kapcsolatba kerülők felett. Az iskolának ezt a dimenzióját Foucault nyomán többen hangsúlyozták. Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat.

(21) Bourdieu ezt a jelenséget úgy interpretálja, hogy az iskolai idő arra szolgál, hogy az alávett osztályok gyermekei tanulmányi eredményeik alapján saját maguk lássák be tanulmányaik folytatásának feleslegességét. Bourdieu, P.: Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg Csilla (2003, szerk.): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus, 23–41.

(22) Az iskolázottság és az élettartam közötti részletes összefüggésekhez ld. Tahin Tamás-Jeges Sára-

Lampek Kinga (2000): Iskolai végzettség és egészségi állapot. *Demográfia*, 1. 70–93.

(23) Ebben az esetben természetesen nem csak a szülők, rokonokra kell gondolnunk, hanem pl. a távolsági és helyi tömegközlekedési eszközök iskolaidőhöz igazodó hétköznapi és az iskolai nyári szünetet figyelembe vevő nyári menetrendjére. A szinkronizációs feszültségekre más vonatkozásban hívja fel a figyelmet Boreczky Ágnes (2001): Egy múlt – többféle jövő? *Múlt és Jövő*, 3. 99–108. c. tanulmánya.

(24) Az egyéni és az iskolai idő egymástól való elszakadása más problémát is felvet. Ha a gyerek az órát megüssza valamilyen módon, akkor nem a saját idő elvesztegetéseként éli meg, hanem átlépésként egy másik idősíkbba, ahol a kötelezettségek nem léteznek. Ugyanakkor ezek az egyéni „kilépések” az iskolai időből hosszú távon büntetéséssé transzformálódnak, ugyanis a gyerek kikerül egy kommunikációs közegeből, a későbbiekben már nem tud ráhangolódni a tanári kommunikációra (és a tanár sem az értetlenségre), melyből az iskolával szembeni ellenséges attitűd formálódik. Így a saját idő látszólagos nyeresége először időszükévé, majd büntetéséssé válik, melynek következménye az iskolával és a tanulással szembeni intolerancia. Ezt időbüntetésnek is felfoghatjuk, amikor az egyén végső soron saját magát bünteti.

(25) Schwartz, B. (1974) a várakozást a társadalmi jelenségek ritualizált megjelenítésének tekinti, mely státushatárokat jelképez és büntetőeljárásként is szolgál. Weigert, A. J. arra is utal, hogy a várakozás pl. egy késleltető viselkedés esetében társadalmilag igen magasra értékelődik. Bergmann, i. m. 153.

(26) Bergmann K. Calkins kutatásaira hivatkozik az időképpel, az időbeosztással és az idővel bánás stílusával. Bergmann, i. m. 147.

(27) Rezsóházy, R. a szociális idő és a társadalom viszonyai közötti fejlődési fokokat vizsgálta. Bergmann, i. m. 165. Ez a munka adta az ötletet szá-

momra az iskola interperszonális világára való adaptáláshoz.

(28) Pl. sokféle társadalmi időbeosztás létezik, ezek a csoportok különböző emlékeztető jegyeket mint időmérőket alkalmaznak, melyek az összehangolódást nehezítik. Zerubavel, E. (1976): Timetables and Scheduling: On the Social Organization of Time. *Sociological Inquiry*, 46. 87–94.

(29) A mobilitás hajtóerejét Boreczky a temporalitást tartalmazó és az egymással is nehezen összeegyeztethető valóságélmények aszinkronitálásában látja. A család-történeti narratívákban és az iskola társas erőterében találkozó „idővilágok” nagy valószínűséggel hozzájárulhatnak a mobilitásnak az időhatárok átlépéseként való értelmezéséhez. Boreczky Ágnes (2002): Családtörténeti mozaik. A mobilitás és a migráció elbeszélései. *Századvég*, 1. 33–62.

(30) Valamennyi további hivatkozás megtalálható: Meleg Csilla (2001): *Egészség* (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés). Pécsi Tudományegyetem, Pécs

(31) Sz. T-né, tanító.

(32) Ld. Granovetter, M. (1988): A gyenge kötések ereje. A hálózatelemzés felülvizsgálata, in: Angelusz R.-Tardos R. (szerk.) Válogatás a kapcsolathálózati elemzés irodalmából. *Szociológiai Figyelő*, 3. 39–60.

(33) Ebben a vonatkozásban különös hangsúlyt kaphatnak az újraértelmezhetőkké válnak az iskola társas világát feltáró pedagógiai, szociálpszichológiai kutatások.

(34) Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 1. 11–29.

Meleg Csilla

Politikatudományi és

Társadalomelméleti Tanszék, ÁJK, PTE

Adalék a nevelésfilozófia mai dilemmáihoz

Amikor a nevelésfilozófia mai állapotát kívánjuk vizsgálni, hamar beigazolódnak: valósággal darázs-fészekbe nyúlunk, a tisztázatlan és/vagy félreértett kérdések, netán előítéletek tömkelegével szembesülhetünk.

Első pillanatra feltűnik három – külön-külön is súlyos – probléma. Először is: a pedagógiakutatás jó része még csak fel sem veti a nevelésfilozófia lehetséges és szükséges szempontrendszerét. A mellőzéssel azt próbálja üzenni, a nevelésfilozófia voltaképp kikerülhető, mivel cse-

kély fontossággal bír a pedagógiai gyakorlat számára. Másodsor: a kutatások újabb köre már mutat valamelyes érzékenységet a nevelésfilozófiai kérdések iránt, ám elvarratlanul hagyja az alapvető kérdést, hogy tudniillik miben áll a nevelésfilozófia lényege és miként kapcsolható az össze-

a nevelélmélettel, illetőleg a neveléstudománnyal? Valójában meg sem kíséri a válaszadást erre az első pillanatra előtornyosuló dilemmára. Végül találkozhatunk olyan munkákkal, amelyek a nevelésfilozófia módszeres kidolgozását célozzák, ám a vizsgálatok még kiforratlanok, olykor zavarosak maradnak. Aligha csodálkozhatunk azon, hogy az itt született kutatási eredmények nem igazán váltak átütő erejűvé, orientáló hatásúvá.

*

Ami az első problémakör valamelyest részletető megvilágítását illeti, hadd utaljék legalább két, tipikusnak mondható példára. *Bábosik István*, aki oly sokat tett a neveléstudomány hazai kidolgozása érdekében, több munkájában is következetesen hangsúlyozza, hogy magát a nevelélméletet egy konstruktív életvezetést megalapozó tudományként értelmezhetjük. (1) Ám az a kérdés, hogy a magatartás-irányításban, a „humán alapbeállítódás”-ban, a „konstruktív életvezetés”-ben a nevelésfilozófiát milyen hely és szerep illeti meg (a nevelélmélet és -tudomány mellett), már teljességgel elkerüli a szerző figyelmét. Holott – számomra legalább is – nyilvánvaló, az életvezetés, a beállítódás, a magatartás mind-mind olyan képződmény, amely a társas együttlét s -működés folyamatát rendezi, vezérli s kontrollálja. Elvekről, erényekről, értékekről van szó, amelyek kutatásában viszont, sok szaktudomány mellett s azon kívül, a filozófia, pontosabban a nevelésfilozófia is illetékes. A nevelésfilozófia általános összefüggés-rendszerét nem nélkülözheti semelyik szaktudomány, így a nevelélmélet s -tudomány sem. Biztos vagyok afelől, hogy a nevelélméletnek s -tudománynak meg kell találnia a nevelésfilozófiával való bensőséges és szerves kapcsolatát, amely önmagát is gazdagító eredmény lenne. Ha viszont meg sem kíséreljük a nevelésfilozófiai kitekintést s vizsgálódást, akkor önmagunk csonkítjuk meg, s szegényítjük el a neveléskutatást. Ez meg föltöbb nagy luxus lenne, annyira jól nem áll ez a szaktudomány. Bábosik törekvése, munkája nagyívú, ám ezen a ponton hiány-

érzetet vált ki az olvasóban. A nevelélmélet s -tudomány valamint a nevelésfilozófia közötti szükségszerű kapcsolat kérdésének már a felvetése is elmarad, s azt gondolom, ez nem véletlen dolog, egyszerű ballépés nála, hanem koncepcionális hiba. Legújabb, 2004-ben kiadott művében (ahol is szerkesztőként s egyik szerzőként jelenik meg) nevelélméleti báziskötettel, s külön, majd négyszáz oldalas, több szerző válogatott tanulmányait tartalmazó „betéttel” áll elő. Ilyen jellegű s ilyen bő terjedelmű kötetből joggal várja el az olvasó, hogy kapjon eligazítást a nevelésfilozófia mibenlétéről, állapotáról, illetőleg a nevelélmélettel való kapcsolatának kérdéséről. Mindezt azonban hiába keressük ebben a nagyszabású könyvben. (2) Nevelésfilozófiai oldalról, sajnos, marad a csalódás.

Hasonlóképp hiányérzetet vált ki bennem egy másik, jeles pedagógiautatónk könyve is. *Gáspár Lászlóról* van szó, aki rendkívül gazdag s imponáló nemzetközi szakirodalomra támaszkodva nevelélméleti rendszerről értekezik. Vizsgálódásából azonban ezúttal is kiesik a nevelésfilozófia elhelyezésének kérdése. Nem foglalkozik holmi nevelésfilozófiai „bibelődéssel”, ugyanis szerinte a neveléstudomány törzsanyagát „az elméleti pedagógia, a neveléstörténet, a nevelélmélet és a didaktika” (3) adja. Miközben Gáspár – ellentmondásos módon – elismeri ugyanabban a művében, hogy a neveléstudományról a nevelésfilozófiai típusú tan- könyvekből is tájékozódhatunk. Arról nem szólva, hogy a szerző megjegyzi: „Az angolszász pedagógia (...) nevelésfilozófiai (...) studiumokban foglalkozik a szűkebb értelemben vett nevelés jelenségeivel.” (4) Ehhez csupán annyit fűznék, ha a szűken vett nevelésben van helye a nevelésfilozófiának, akkor a széles értelemben használt nevelés még inkább igényli a nevelésfilozófia szempontrendszerének behozatalát. Erről a feladatról és szükségszerűségéről azonban Gáspár is hallgat.

*

Az előző állásponttal szemben üdvözlendő az a törekvés, amely már „tétélesen”,

közvetlenül ismeri el a nevelésfilozófiai vizsgálódások jogosságát. Bár önmagában véve a nevelésfilozófiai felvetés és kitekintés itt még erőtlen. Nem születik mélyreható és hatásos nevelésfilozófiai elemzés, inkább csak felvillantódik annak lehetősége és szükségessége. Ezúttal is két, tanulságos példára hívnám fel a figyelmet.

Horváth Attila a nevelési koncepciók történeti áttekintése során egy fölöttébb megszívlelendő gondolatból indul ki. Könyve bevezetőjében, a „Beköszöntő”-ben írja: „a felmerülő kérdésekre a válaszok keresésekor minduntalan kívül kellett lépni a pedagógián.” (5) A kilépés egyik, ha nem a döntő iránya a filozófia. Félreérthetetlenül erre gondol Horváth, amikor leszögezi, „a neveléselmélet feladata nem az, hogy előírja az iskolai gyakorlat számára, hogy mi a teendő, hanem megértési keretet nyújtson ahhoz. Ezért közege és működési területe a filozófia. (6) Nincs okom kétségbe vonni e kijelentés igazságát. Annál érthetlenebb számomra, miért nem vált álláspontja általánosan felismert és elfogadott rendező elvvé a pedagógiai szakmában. Azért az a véleményem, ebben egy kicsit – furcsa ellentmondásként – maga a szerző is ludas. Amennyiben csak a célt tűzi ki világosan, a filozófiai működés kifejtése nála is elmarad, megelégszik a neveléstörténeti koncepciók egyébiránt korrekt s jól áttekinthető összefoglalásával. Konkrét nevelésfilozófiai vizsgálódásokra nem vállalkozik.

A másik pedagógiakutató, akire hivatkozom, *Magyari Beck István*. Már Horváth is felveti az érték fogalmának beemelését s vizsgálatát a pedagógiakutatásba (pontosabban ő is szorgalmazza), ám a mélyebb szintű pedagógiai kifejtés Magyari érdeme. Nevelésfilozófiai szempontból sem közömbös, hogy a pedagógiai (és pszichológiai) értékutatás milyen eredményt kínál fel a filozófia számára. Ezért ebből a szempontból is fontosnak tarthatjuk az ő vizsgálatát. Nyilvánvaló, nem tekinthetem feladatomnak Magyari érték-alapú pedagógiai koncepciójának bemutatását, kiváltképp annak elemzését. Amennyit itt is említenék, roppant fontos az a

felismerése, hogy a korábbi időszakokra jellemző „termelővé nevelés” napjainkra átalakul „fogyasztóvá nevelés”-re, amely képződmény hallatlan kihívást jelent egész pedagógiánk számára. Témám szempontjából viszont mindenképp idézni kívánatos alábbi gondolata: „nem-filozófiai értéktant építünk. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy mondanivalónknak nincs filozófiai vonatkozása, filozófiai síkja. De e dolgotatunkban elkerüljük e vonatkozás, illetve sík explicit tárgyalását.” (7) Az idézet írója persze jól tudja, hogy az értékutatás interdiszciplináris téma s feladat. Azonban az már kevésbé ismert (általában), hogy a szaktudomány képviselője büntetlenül soha nem bújhat ki a filozófia kontextusából, akár akarja, akár nem, akár felismeri, akár nem, a teljes kiszabadulás nem történhet meg. Ha a szakkutató az értékfogalom (vagy bármi más) vizsgálatkor mellőzi a filozófiai tartalom és mondanivaló valamilyen szintű figyelembe vételét, akkor könnyen bekövetkezhet, hogy a szaktudományos megközelítés és eredmény „nem a filozófia fölé (vagy mellé – K. S.), hanem mélyen az alá kerül.” (8) Az ilyen kutatói magatartás elítélése, szerintem is helyénvaló. Annál inkább erősödik bennem a hiányérzet, hogy tudniillik a szerző az értékfogalom nem-filozófiai kidolgozása közben miért nem él bátrabban a „filozófiai keret” figyelembe vételével. Magyari Beck István új könyve korszerű szemléletű (ami, sajnos nem mondható el minden pedagógiai kiadványra!), részleteiben számos új gondolattal áll elő, ami viszont nála is még elvarratlan marad, az a filozófiai „szál” erőteljesebb bedolgozása. Nem arról van szó, hogy a pedagógiakutató végezzen filozófiai tevékenységet, a filozófus pedig szaktudományos munkálatot – ez alighanem teljesíthetetlen követelmény lenne. Bár interdiszciplináris téma esetén lehet próbálkozni. Inkább azt a tanulságot ajánlanám megfontolásra, hogy a pedagógia és a filozófia kölcsönösen tekintszen egymás eredményeire, netán próbáljanak meg kialakítani valamiféle bensőséges kapcsolatot, komoly együttműködést.

Ugyanis ilyen hozzáállással, készséggel s képességgel veszíteni egyik sem fog, viszont kölcsönösen gazdagíthatják egymást.

*

Hadd hozzak a továbbiakban példákat a harmadik típusú törekvésre. Először *Mihály Ottó*hoz fordulok, aki ma Magyarországon a nevelésfilozófia – talán nem tévedek – legérdekesebb kutatója. Mihály Ottó több tanulmány, cikk megírása után egész könyvet szentel a nevelésfilozófiának, ám munkáját, szerényen, és szerintem jogosan, „bevezetőnek” szánja. Igen, még ott tart a hazai nevelésfilozófia, hogy „bevezetőket” tudunk csak írni róla. S jobbára az öndefiniálás nehézségeivel küszködünk. Az minden-

esetre sokunk számára evidenciának tűnik, hogy a nevelésfilozófia, lényegét illetően „a filozófiától elkülönülő pedagógiai diszciplína” (9), amely mint önálló s elkülönülő szellemi képződmény, alig mondhat magának száz esztendő. Persze nem minden történeti előzmény nélkül jött létre. Ami

viszont fontos tény, a markánsan előálló nevelésfilozófia csekély múlttal bír, nem úgy, mint például a történettudomány vagy a matematika. Ráadásul kénytelenek vagyunk elismerni, hogy ez az időszak is leáldozott. Ahogy Mihály Ottó írja: „Dewey az az utolsó nagy teoretikus, akinél a filozófia és a nevelésfilozófia koherens egységben jelentkezik. (...) Napjaink nevelésfilozófiájában a nagy, átfogó hatású, elvileg a teljességre és hegemoniára igényt tartó nevelésfilozófiai rendszerek helyét a részleges, csak korlátozott érvényesség igényével fellépő nevelésfilozófiai megközelítések, nevelésfilozófiai paradigmák foglalták el.” (10) Valóban igaz, a nevelésfilozófiának ma nincs emblematikus figu-

rája, ami mindenképp veszteség. Ám hadd tegyem hozzá, ez a hiány elsősorban nem szubjektív fogyatékossgal függ össze, hanem leginkább a megváltozott korszak reálfolyamataira vezethető vissza. Ma a nevelésnek – figyelmeztet a szerző – nincs „valamiféle örök eszménye, valamilyen metafizikai alapozású ’etalonja’ az emberről. (...) Ha az ember nem valamilyen természettel (adottságokkal) fejlesztendő vagy leküzdendő, értékes vagy értéktelen attribútumokkal (...) rendelkező ’létezés’, (...) aki csak egyszerűen csinálódik, lesz, akkor a nevelésnek sincs, nem lehet valamilyen ’igazi’ célja, ’igazi’ módja, (...) akkor a nevelés maga is helyi értékű, (...) véletlenszerű, esetleges, kis ’elbeszélés’ marad.” (11) Ezek után csöppet sem csodálkozhatunk a szerző pesszimizmusán:

„Az iskola nehéz helyzetben van, hiszen egyidejűleg kétféle időszemléletű feladatnak kell eleget tennie. Egyrészt a jövőre irányuló és ezért az iskoláztatás éveitől időben jóval távolabb eső eredményben bízva stratégiai feladatként kell kezelnie az egészségnevelést, másrészt a jelen rizikófaktorainak ismeretében a napi problémákra azonnal reagálva kellene azonnali eredménnyel kecsegtető válaszokat adnia.”

dálkozhatunk a szerző pesszimizmusán: „nem tudom (tudjuk) – jelenti ki – ,hogy mi a nevelés?, és nem tudom (tudjuk), hogy mire kell nevelni?, és hogyan kell nevelni?, de tudom (tudjuk), hogy e kérdésekre sokféle érvényes és jogosult válasz létezik.” (12) Mármost tiszteletben tarthatjuk Mihály Ottó nézetét s

aggodalmát, mégis a magam részéről ragaszkodom ahhoz a józan óhajhoz, hogy nemcsak kívánatos, hanem szükséges is „dűlőre”, azaz egyértelmű és egyöntetű álláspontra jutni a nevelésfilozófia mibenlétéről és alapfogalmairól (közte a nevelés szóhasználatáról). Előbb vagy utóbb el kell döntenünk, hogy a nevelésfilozófia az úgynevezett alkalmazott filozófiához avagy a neveléstudományhoz tartozik-e? Továbbá: mi a sajátos különbség a nevelésfilozófia és a nevelésemélet között? S egyáltalában, mi a nevelés célja, rendelkezése, jelentősége, ki nevelhet, hogyan alakuljon a nevelő és a nevelt viszonya? Kardinalis kérdések ezek, amelyek „izzig-vérig” a nevelésfilozófiába sorolandók,

hatásuk pedig messze túlnő a nevelésfilozófia tartományán. Akárhogyan is válaszoljuk meg (ha nem válaszoljuk meg, akkor is!) őket, éreztetik hatásukat a pedagógia egész tudományrendszerében, a gyakorló pedagógiában, a politikai kultúrában, egész mindennapos életmódunkban. Azt gondolom, amennyire kívánatos elkerülnünk a partalan, terméketlen viták, né tán a mély pesszimizmusba torkolló nézetek veszélyét, legalább olyan mértékben szükséges valamiféle egységes, közös álláspont kiküzdése a nevelésfilozófia néhánny, alapvetőnek tartandó kérdésében. Számomra nyilvánvaló, Mihály Ottó könyve megteszi az első komolyabb lépést ezirányba.

Azonban örömről aligha lehet maradéktalan, a helyzet, sajnos, még távolról sem megnyugtató. Ha nevelésfilozófiai bevezetőt írunk, akkor joggal várhatjuk el, hogy az alapvetően a nevelésfilozófiáról szóljon. Vagyis világosan határolódjék el – minden természetes kapcsolódás mellett – a neveléstudománytól. Amit tisztázni illik egy ilyen célú s jellegű könyvtől, az éppen az a kérdés, hogy mi tartozik a nevelésfilozófiába (mi maga a nevelésfilozófia?), s mivel foglalkozik a neveléstudomány, illetőleg a -elmélet. Ebből a szempontból közeledve Mihály Ottó tanulmányához, már erős kritikai megjegyzések tehetők. Anélkül, hogy belefolynék a részletekbe, csak egyetlen észrevételre hívnám fel a figyelmet. A könyv tartalomjegyzékét s anyagfelosztását olvasva, nyomban szembetűnővé válik egy belső ellentmondás, vagy inkább szerzői bizonytalanság. A 'Nevelésfilozófiáról' című fejezet kidolgozására alig jut öt és fél oldal terjedelem, míg a 'Neveléstudomány' részre huszonkét oldal jut. Az aránytalanság még inkább tapasztalható, ha az utóbbi fejezethez számítjuk a 'Pedagógia' egységet is (amit nyugodtan megtehetünk, mivel itt is a neveléstudomány kérdéseiről elmélkedik a szerző). Ezért az olvasóban könnyen kialakulhat az a benyomás, hogy a könyv nem is a nevelésfilozófiába, hanem a nevelélméletbe, illetőleg a neveléstudományba vezet be. A szerző hosszan fejtegeti az iskola mint

szervezet világát, majd részletesen taglalja a konzervativizmus és a liberalizmus nevelélméleti és –történeti összefüggéseit. Ezek az anyagrészek fontosak s eredeti meglátásokat tartalmaznak, ám erősen vitatható, hogy a nevelésfilozófiába tartoznak-e. Végső soron nyugtázhatom, Mihály Ottó 'Bevezetője' üde színfolt a pedagógia szakmában, mi több, megkockáztatom, célkitűzése és törekvése nagyon is üdvözlendő s követendő. Viszont mint nevelésfilozófiai koncepció, még kiforratlan, kevésbé átütő erejű.

A nevelésfilozófia kidolgozása irányába mozdul el *Buda Mariann* is. A nevelési rendszerről írott könyve, sajnos, visszhangtalan maradt a pedagógiai szakmában, de a szélesebb értelmiségi körökben (közte a filozófia berkeiben) is. Kísérletére mindenképp oda kell figyelnünk, fontos tanulsággal szolgálhat a számunkra. Kiindulópontjával csak egyetérteni lehet: „a 'nagy narratívák' vége nem jelenti, nem jelentheti azt, hogy a társadalomtudományokban lemondunk az elméleti alapok tisztázásáról.” (13) Szerinte az elvi alapok, struktúrák és problémák rendezése alapvető feladat a neveléstudomány számára. S ezen a ponton merül fel a nevelésfilozófia. A neveléstudomány megalapozásában nyilvánvalóan egész sor társadalomtudomány (például szociológia, pszichológia, szociálpszichológia, politológia, irodalomtudomány stb.) besegít. Ám a filozófiai vizsgálódás szükségessége pótolhatatlan és felbecsülhetetlen jelentőségű. Tudniillik „A végső kérdésre, vagyis hogy mi az ember, csak a filozófia adhat választ.” (14) A dilemma „csak” az, hogy „a filozófiai kérdések vizsgálatát, tisztázását, a kiindulás pontosítását sem a politikusok, sem a gyakorlati szakemberek (gyakorló pedagógusok – K. S.) nem tartják fontosnak.” (15) Az ilyen szemlélet s gyakorlat azonban megengedhetetlen. Sürgősen „Át kell gondolnunk, az általános filozófiai alapelveknek a nevelésre vonatkoztatva milyen vetületei vannak.” (16) Buda Mariann innen indítja gondolati kísérletét, s konkrét javaslattal áll elő. A nevelési rendszer paradigmája különböző általáno-

sítási szintű lépcsőkből tevődik össze. Megkülönböztet filozófiai, nevelésfilozófiai, nevelésméleti és gyakorlati szintet. A filozófiai fok nála a világ (benne az ember és a kultúra) lesz. Ennek tisztázása adja az egész nevelési rendszer gondolatí bázisát. A nevelésfilozófiai szint azt a kérdést vizsgálja, mi a nevelés helye a világban? Hogyan értelmezhetjük az emberi fejlődést általában, s miképp az egyes egyén fejlődését? Egyáltalában mit tartunk emberi lényeknek? S „Eközben értelmet nyernek, tartalommal töltődnek meg a nevelés alapfogalmai, melyek a nevelési rendszer sarkköveit jelentik.” (17) A nevelésméleti vetület tovább konkretizálódik: itt fogalmazódik meg a nevelés célja, tartalma, eszközsora. A nevelési cél hogyan operacionalizálható s bontható le a konkrét feladatok rendszerére. Végül a gyakorlat szintjén történik meg a nevelési elvek technológiákká, közrendszeré, intézményi infrastruktúrákká való alakítása. (18) Buda Mariann konkrét elképzelése a nevelési rendszerről újragondolásra készíti a nevelésfilozófust. Négyfokozatú (a negyedik és az ötödik szint összevonásával) skálája segíti a rendezést, amennyiben tudatosítja bennünk az absztrakciós szintek megkülönböztetésének fontosságát. Valóban, indokolt a filozófiai, a nevelésfilozófiai, a nevelésméleti elvonatkoztatás és a nevelési gyakorlat világos szétválasztása. Jóllehet még mindig nem kellően markáns a különbségtétel, illetőleg kevésbé árnyalt a distinkció, miáltal a jelentésbeli tartalmak keverednek egymással, s az átfedések zavart okozhatnak. Például az „emberi lényeg” már a filozófia szintjén is megjelenik (nemcsak a nevelésfilozófia tartományában), vagy a nevelési célkitűzés már része lehet a nevelésfilozófiának (tehát nem pusztán a nevelésmélet illetékességi köréhez tartozik csupán).

A fenti, futólagos áttekintésből is talán már jól érzékelhető, a magyarországi nevelésfilozófia művelése számos – egyenként is komoly – problémával küszködik, s egyáltalán nem nyugtathatjuk magunkat azzal, hogy alapvetően „a nevelésfilozófia (...) lassú mozgású” (19) *Zrinszky László* új ki-

hívásokról ír nevelésfilozófiai tanulmányában: a multikulturalizmusról, az információs tudástársadalomról és a konstruktív pedagógiáról. A nevelésfilozófia nem maradhat közömbös az új fejleményekre, valamilyen válaszokat muszáj kidolgoznia. Talán ezért is zárja mondanivalóját *Zrinszky* úgy, hogy „a nevelésfilozófia (...) hagyott anynyi jelentős állítást és kérdést az utókorra, amennyit a következő évtizedekben folytatni lehet és folytatni kell.” (20) Ez igaz, de szeretném hozzáténi: a nevelésfilozófiának először önmagával kell tisztában lenni, mindenekelőtt saját határait s korlátait szükséges kijelölni, és csak önmaga lehetőségeit felismerve fordulhat a valóság új kihívásai felé.

*

Hadd ismételjem: távol vagyunk még a nevelésfilozófia megalapozásától, de talán az is igaz, hogy maga a társadalom (benne az oktatáspolitikai, a szaktudományos gondolkodás és a köztudat) sem fogadja egy a nevelésfilozófia létjogosultságát, amilyen szerep s jelentőség joggal megilletné. Miképp léphetnénk ki ebből a „kutyaszorító” helyzetből? Olyan dilemma ez, amely csak közösen, sok-sok kutató, oktatáspolitikus és gyakorló pedagógus együttes akarásával s törekvésével oldható meg, illetőleg enyhíthető. S azt gondolom, ebben a munkálatban nagyon is kívánatos és szükséges támaszkodnunk nemzetközi tapasztalatokra. Elkerülhetetlen feladat a nevelésfilozófiára vonatkozó nemzetközi kutatások eredményeinek az eddigieknél jóval nagyobb arányú feltérképezése s -dolgozása. Hadd utaljak ezzel kapcsolatban – s mintegy zárásként – egy megfontolandó külföldi publikációra. *Richard Pring*, jónévv nevelésfilozófus új, összefoglaló jellegű könyvében írja, hogy az olvasás, az írás, a számolás, mondjuk úgy: a tanulás csak akkor fontos, ha az a fiatalok emberibbé válását szolgálja. Az oktatásnak, még inkább a nevelésnek végső soron három fő kérdést szükséges megoldania: „Mi teszi az embert emberré? Hogyan válunk emberivé? S miképp válhatunk még jobban azzá? (...) A tanításban (és a nevelésben – K. S.)

tranzakció jön létre a tanár és a diák között (...), melyben kapcsolat teremődik a *személytelen világ* (...) és a fiatalok *személyes világa* között (...), és amely során gondolatok, hitek s értékek feszülnek egymásnak...” (21) Olvasva Pring sorait, eszünkbe juthat *Kant* gondolata, hogy tudniillik az ember csakis a nevelés által válhat emberré.

Ha ez így van (s nincs jogunk kétségbe vonni igazságát, a pedagógiában munkálkodók pedig csak erősíthetik!), akkor gondoljuk végig a filozófus álláspontját, s merjük levonni a szükséges tanulságait.

Jegyzet

- (1) Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 35–36. A szerző felfogása korábbi művében is megjelenik. Bábosik István – Mezei Gyula (1994): *Neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest. 22–23.
 (2) Bábosik István (2004): *Neveléselmélet*. Osiris Kiadó, Budapest. 41–42.
 (3) Gáspár László (é.n.): *Neveléselmélet*. Okker Kiadó, Budapest. 11.
 (4) Uo. 17.
 (5) Horváth Attila (é.n.): *Elméletek a nevelésről*. Okker Oktatási Iroda, Budapest. 4.

- (6) Uo. 18.
 (7) Magyar Beck István (2003): *Érték és pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 16.
 (8) Uo. 24., lásd még 23.
 (9) Mihály Ottó (1998): Bevezetés a nevelésfilozófiába. Okker Kiadó, Budapest. 18.
 (10) Uo. 21.
 (11) Uo. 13.
 (12) Uo. 15., kiemelések Mihály Ottótól.
 (13) Buda Mariann (1999): Az iskola szellemisége és a társadalmi gyakorlat. *Acta Paedagogica Debrecina*, XCVII. KLTE Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 157.
 (14) Uo. 41.
 (15) Uo. 39.
 (16) Uo. 39.
 (17) Uo. 40.
 (18) Uo. 37–44. A szerző a gyakorlat szintjét is tovább osztja.
 (19) Zrinszky László (2001): A századvég nevelésfilozófiája. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 30.
 (20) Uo. 43.
 (21) Pring, Richard (2004): *Philosophy of Education*. Continuum, London – New York. 22., 23., 24.

Karikó Sándor
 Neveléstudományi
 Tanszék, JGYTF, SZTE

Családtörténet és társadalmi- földrajzi mozgás

A szimbolikus család szerepe

A szocializációt a „külső valóság” internalizálásaként felfogva, a szimbolikus családelmélet segítségével lehetőség nyílik arra, hogy az egyes családokban elmesélt, megörökített vagy csak evidensen jelenlévő valóságokat leírjuk, és a családi logikába illesztve a mobilitásra-iskoláztatásra, helyváltoztatásra stb. vonatkoztatassuk. Írásunk a Berger- Luckmann-féle szocializációs elmélet és a szimbolikus családelmélet összekapcsolásával a mobilitás-iskoláztatás-migráció témáját kívánja kitágítani.

A szimbolikus család fogalmát *John Gillis*től kölcsönöztem. Gillis szerint kétféle családunk van, az egyik az, amellyel nap mint nap együtt élünk, a második, mely identitásunk alakulásában játszik jelentős szerepet. (*Gillis*, 1996) Ez

utóbbi a szimbolikus család, amelynek tagjai – legyenek távoli vagy közeli rokonok, élők vagy holtak – elsősorban emlékezetünket és képzeletünket népesítik be, s a minták sokaságával lehetőséget teremtenek arra, hogy a tényleges döntés kockáza-

ta nélkül megéljük akár tucatnyi életet, bejárjuk rég eltűnt korok helyszíneit és intézményeit. A szimbolikus család ekképpen egy olyan társadalmi-földrajzi térben és időben kiterjesztett rendszer, mely kitágítja szűkös földrajzi-fizikai létünket, miközben határt és irányt szab cselekedeteinknek, választásainknak.

A szimbolikus család működése-funkciói többféleképpen és több szinten értelmezhetők. Ezek a következők:

- fontos személyek, szignifikáns mások;
- családi ünnepek, szokások, rítusok, vakációk, albumok, dokumentumok (például levelezések, naplók) stb.;
- mítoszok, eredettörténetek, történetek-epizódok;
- a családi rendszer egésze.

A fontos személyek, szignifikáns mások közvetítésével nagyon sokféle valóságnak leszünk részesei. A nagyobb rokonsági vagy baráti minták szerepe egyes élethelyzetekben, például nagyobb döntések előtt sokkal fontosabb, mint gondolnánk. A sokszor rejtőzködő, látenciában maradó minták mozgósíthatnak és mozgósíthatók. „Az emlékeinkben mások mintáit hordozzuk magunkban” – írja *Kenneth J. Gergen* a „The Saturated Self” című művében. „Ha a feltételek kedvezőek, a mintákat cselekvésbe fordítjuk. Mindegyikünk a másik (the other) lesz, annak a reprezentánsa, vagy helyettesítője. Általánosabban fogalmazva, (...) énjünket növekvő mértékben mások népesítik be.” (*Gergen*, 1991, 71.)

Ezek a mások a közel 600 fős reprezentatív vizsgálatunk (1) tanúsága szerint még a legfiatalabb korosztály esetében is első sorban a nagyobb családból kerülnek ki. Arra a kérdésre, hogy gyerekkorában ki jelentette a szűkebb családot, az 574 válaszból 201-ben, azaz megközelítően minden harmadikban szerepel valamelyik nagyszülő vagy rokon, sőt 25-ben a nagyszülők egyenesen az első helyre sorolódnak. A kapcsolatok az anyai nagyszülőkkel a legerősebbek, de a gyerekkori élmények, tapasztalatok egy szövedékes család képét rajzolják elénk. A 201 család közül 33-ban mindkét anyai, 24-ben mindkét apai, 45-ben pedig anyai és apai nagyszülő egy-

aránt a szűkebb család tagja, de 40 családban egy vagy több rokon, nagynéni, nagybácsi, keresztszülő stb. is ide tartozott: a szülőkkel és testvérekkel együtt ők, illetve a velük való azonosulás révén az általuk interiorizált valóságok, illetve az általuk közvetített valóságértelmezések alkotják a szimbolikus családfogalom első szintjét.

A második szint a családi együttléteké, melyek a kvalitatív családi idő (*Gillis*, 1996) intenzitásával együtt az összetartozást tudatosítják, az összetartozás érzését erősítik. Ezekhez társulnak a családi élet dokumentumai (esküvői fényképek, videók, nyaralások, utazások, iskolai ballagás, diplomaosztás stb. során készült felvételek, albumok), melyek már egy megszerkesztett családkép egyes szakaszait rögzítik és örökítik át a következő nemzedékre, s amelyek ugyanakkor az emlékezet működését is kondicionálva ismételten szoros mentális és érzelmi kötelékbe vonják a család tagjait.

A harmadik, igen kiterjedt szint a történetek szintje. A generációk közötti kommunikációban megjelenő emlékezeti idő és tér általában 3–4 nemzedéknyi (vö. kommunikatív emlékezet, *Assman*, 1999), a történetek tér és idő szerkezetében, fordulópontjain, de a legegyszerűbb epizódokban is sajátos értékek közvetítődnek. Minden család számos történetet őriz, a családi mítoszok „hősök”-től és feketebáránnyoktól népesek, de vannak eredet-, helytállás- és hűség-történetek, sikertörténetek, karriertörténetek, alkoholista történetek, öngyilkos történetek stb., melyek a fontos személyeken keresztül megélt valóságokkal együtt egymásba is szövéődve sajátos családi valósággá és értékvilággá állnak össze. (2) Ez utóbbi az összetartozástudat mellett, illetve azon keresztül az elvárásokat, és a tűrészatárokat jelzi a felnövekvő generáció számára. A történetek tehát egyfelől kanalizálnak, másfelől határkijelölő funkciójuk van.

A családi narratívá(k)ban nyíltan, gyakran azonban látenszen vagy rejtetten sokrétű és sokszínű valóság akkumulálódik. A múlt-jelen-jövő együttesében szerkesztett, újra- és újramondott felejtés vagy em-

lékezet-túlsúlyos történetek (*Ricoeur*, 1999) belsővé tétele révén a legfiatalabb generációkban öntudatlanul is kialakul a történelem és a személyes lét alapdimenzióhoz (például folytonosság-változás, szabadság-determináció, hagyományörzés-hagyományteremtés, autonómia-függőségi helyzet-kiszolgáltatottság, reflektivitás-reflektálatlanság) való általánosabb viszony. A család ugyanis, akár törekszik rá, akár nem, még a legegyszerűbb epizódok felidézésével is átadja saját, a mindennapok és a történelem eseményeire, folyamataira reflektáló, azokból általánosított logikáját. (1. táblázat)

A világ különböző pontjaira szétszóródott család tagjai például – találkoznak egymással, vagy sem – megszelídíthetik a távolságokat. Sajátosan érzékelt (megnőtt, áthághatatlan) távolságok, valamint frusztrált érzelmek fűződhetnek viszont a külföld és az otthon képéhez azokban a családokban, ahol a háborúk utáni területrendezések valódi és szimbolikus határokat emeltek az egyes családrészek, családi ágak közé. Ugyanaz a távolság lehet néhány órányi és áttjárhatatlan, a körülmények hatására a közel és a messze nemcsak átértelmeződik, más-más érzelmekkel töltődik fel (ismerőség, otthonosság, idegenség, öröm-düh stb.), és a szabadság-kiszolgáltatottság fogalmaiban is absztrahálódhat.

De magának a szabadságnak a tartalma is igen eltérő lehet. Egyik esetben úgy jelenik meg, mint a szorongató családi kö-

töttségektől való elszakadásról szóló modern történet, a másikkban a női emancipációs törekvések, az autonómia-önállóság, a saját élet alakításának élménye a meghatározó. Megint más esetben a szabadság a vallási kötöttségektől és tilalmaktól való eloldódás, vagy (a modernizációval járó, fokozatos) elszakadás a paraszti munkától, melyet a „felhőtlen”, játékos gyereklet, a nemi szerepek szerinti megkülönböztetések eltűnése-meggyengülése reprezentál.

A történetek nagyhatású alapmotívumai a folytonosság, illetve a változás. A kontinuitás képét éltető, azt hangsúlyozó családokban erősebb a hagyományörzés, nehezebben változtatnak helyet, döntéseikben nagyobb szerepet játszik a család, a család közelsége. A változás, ha erőszakos, kényszerűülte változások, családi tragédiák következménye (deklaszálódás, elszegényedés, halálesetek, betegségek) összegződhet a kiszolgáltatottság-ézés, a függőség, az alkalmazkodási kényszer keserűséggel általánosított kudarcos logikájában, de eredményezheti a túlélés képessége felett érzett büszkeséget is. Végződhet a család szét hullásában, netán felerősített készletében, hogy a család különböző hagyományait egy sajátos hagyományrendszerre építse.

A történetek egy része olyan időkbe és olyan világokba kalauzol, olyan valóságokat személyesít át, amelyek egyébként már csak történelemkönyvekből, irodalomból vagy képeslapokról ismerősek. Az epizódok a legkülönbözőbb helyzeteket jelenítik

1. táblázat. A narratívákon keresztül közvetített tartalmak

<i>Szimbolikus család kiterjedése</i>	<i>Világ bejárhatósága-helybenmaradás</i>
Mesék, történetek, epizódok tartalma	Idegen helyszínek, események, letűnt világok, foglalkozások stb., ismerete. Nagy történelem és a személyes történelem találkozása, fordulópontjai.
Történetek logikája	Történelem és a személyes lét alapdimenzióhoz való viszony (pl. folytonosság-változás, szabadság-determináció, hagyományörzés-hagyományteremtés, autonómia-függés-kiszolgáltatottság stb.). Alkalmazkodás, viszonyulások, beállítódások (vesztés-öztudat, mozgékony-ség-tehetetlenség-megtorpanások, idegenség, kivülállás, túlalkalmazkodás, konformitás stb.).
Minták	Értékek, szerepkészlet.

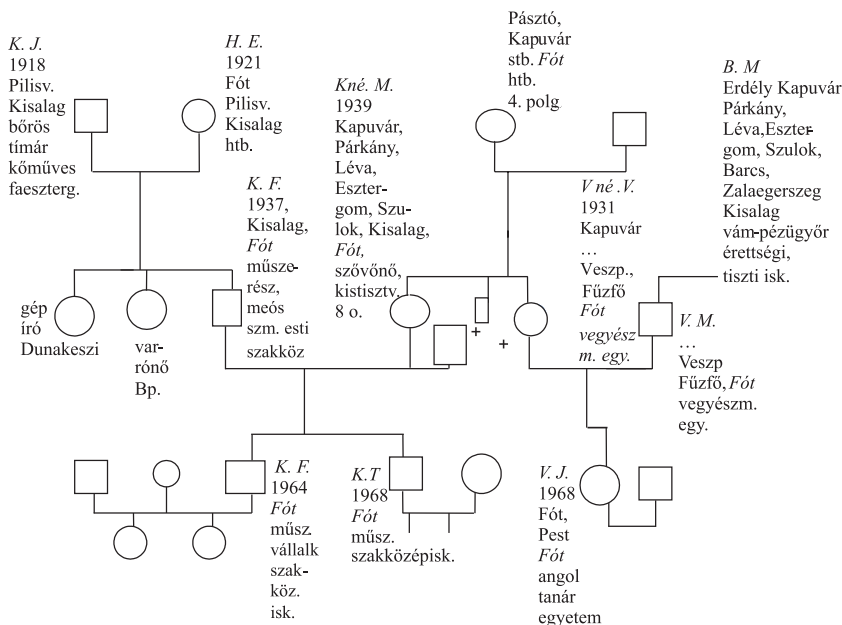
meg: háborús lövészárkokat, hadifogságot, emigrációt, letűnt világok mindennapjait, szokásait, egykor volt foglalkozásokat, valamikori csínytevéseket, vágyakat és csalódásokat stb. Groteszkek vagy ironikusan humorosak, drámaiak vagy szentimentálisak, poétikusak vagy „semlegesek” – mesélőik viszonyairól vallanak, azokat adják tovább. Az epizódok közül nem egy – anélkül, hogy annak szánják – korrajzátörténeté válik. Mint például H. Irén néni visszaemlékezése a búcsújárásokra, vagy az osztatlan elemi iskolára, ahova a gyerekeknek minden reggel fát kellett vinni, mert máskülönben nem volt mivel fűteni. Vagy Sz. Gizella mama gyerekkori meséi a megörökölt nevelőnőről, a házitánítókról, játszópajtásairól és játékaikról a kastély parkjában, a papáról, aki sosem vesztette el a fejét és a humorát, az összetartozásról meg a véletlenekről.

A negyedik szint a tágabb család és a rokonság által reprezentált – életpályákkal, elágazásokkal szabdaltnak – történetileg és szinkronitásban egyaránt létező – családi rendszer egésze, melynek hatását bár számos empirikus adat bizonyítja (szakma- és foglalkozásválasztások ismétlődése, meg-

szakadt pályák több generációval később történő folytatódása akár a nem vérszerinti családi ágon is, a költözések és a párválasztások mintázata stb.), a mélylélektan fogalmi rendszerében nagyon is jól leírható (Szondi – családi tudattalan, kényszer- és választott sors, 1996; Ábrahám – transzgenerációs fantom 1975–2001 stb.), de az eddigi kutatások alapján a bonyolult közvetítések miatt szociológián csak részben és még mindig csak hipotetikusan értelmezhető.

A Krajnyák család (3) – rövidített esettanulmány

A szimbolikus értelmezések rövid ismertetése után a következőkben a család-történeti módszer alkalmazásával a családon belüli társadalmi-földrajzi mozgást és az ezekhez közvetlenül kapcsolódó néhány összefüggést mutatom be egy, a már említett kutatásból kiemelt család példáján. A választott család jól illusztrálja azt a korábban megfogalmazott tételt, hogy az egyéni döntések a nagycsaládi rendszeren belül születnek és azon belül érthetőek meg. (1. ábra)



1. ábra. A Krajnyák család

A *Krajnyák* családban az egyik ágon egy lokalitáshoz, szakmatanuláshoz és iparossághoz kötődő családi minta ötvöződik a másik ág (részlegesen hagyományozódó) középosztályi elképzeléseivel. A kettő találkozási pontján a ma 67 éves *Krajnyák Ferenc* felesége állt, akinek iskolai pályája a „nagy történelmi események” hatására kibillent és majdani férje családjának logikáját követve annak pályáivére helyeződött át: apja deklasszálódását, majd halálát követően szövőnőnek tanult, később gyári tisztviselőként a hetvenes-nyolcvanas évek jellegzetes vidéki kistisztviselő-munkás (férje műszerész) rétegének aspirációit és életét élte. A család további pályáján a már említett két minta örökítődött tovább.

A család – egyébként is meglehetősen rövidtávú – emlékezetében a diszkontinuitás egyik ágon egy tabuizált asszimilációs történet (K. F. már nagy fiú volt, amikor véletlenül rájött, hogy az apja tud tótul, tehát tót?), a másikon egy leszakadás és deklaszszálódás történetet hordozza. A paraszti családból származó *Balogh Mihály* az első világháború után a katonaság (a családi történet szerint az átnevelés) elől szökve Erdélyből került Magyarországra. Családjával minden kapcsolata megszakadt, akkor sem találkozott velük, amikor az erdélyi területek visszacsatolása után egy ideig Erdélyben szolgált. (Két generációval később – „a múlt elvesztett ország” – egyik unokája az elszakadt szálát úgy fűzi újra, hogy a család eredetét említve valamikori létező-nem létező (?) őrmény ősről regél.) Érettségizett, majd vámtiszt lett, így helyezték egyik határmenti településről a másikra, de a háború után B-listázták, és altisztként dolgozott 1952-ben bekövetkezett haláláig.

Balogh Mihály számára mindennél fontosabb volt, hogy gyerekei iskolázzanak. Mikor nagyobbik lánya középiskolába került, maga is beköltözött vele a városba, Zalaegerszegre. Az érettségi után *Valéria* a veszprémi egyetemre került, ott ismerkedett meg férjével, aki szintén vegyész mérnök. *Valéria* státusza ugyanakkor még az apa két világháború közötti középosztályosodási elképzeléseinek megfelelően

alakult, lánya ezt a trendet folytatva a hagyományos középosztályi kulturális töképeződés és státusmegtartás vonalán maradt, maga is egyetemet végzett, jelenleg angol tanár.

Valéria és a férje az egyetem elvégzése után Fűzfőn dolgozott, de néhány évvel később Főtra költöztek, ott telepedtek le, és ma is ott élnek. A költözéskor *Valéria* apja ugyan már meghalt, de anyja, húga és annak családja Főton lakott. (Ők még 1952-ben költöztek Szulokról Kisalagra, annyi pénzük még volt, hogy ott egy kisebb házat vásároljanak, később Főton építkeztek.) *Valéria* vágyát, hogy a családjához közel éljen, feltehetően a korábbi költözésekhez kapcsoló menekülésmények is motiválták: apja is menekült volt, és nekik is menekülniük kellett a Felvidékről, mikor apja zsidóbarát hírébe került.

(Az egyik fontos költözéstörténet, K.F. külön szobája is a külső körülmények kényszeréről szól. K.F. szüleinek azért kellett új telket venni, mert az ár kiöntötte őket, és a kis K.F. majdnem a vízbe fulladt.) Arra a kérdésre tehát, hogy vajon miért van szükségük egymás fizikai közelségére, miért koncentrálnak és marad ugyanazon a helyen több generáción keresztül is a család nagyobb része – az anyagi feltételek szűkössége mellett – az együttlét biztonsága, az ebből fakadó védettség a válasz.

Krajnyák Ferenc helybéli lányt vett el. Még Kisalagról ismerte feleségét (egy motorbalesetben meghalt katonatársra özvegyét), a szemközti házban lakott édesanyjával. *Mária* nem tanult tovább, a 8. osztály után előbb szövőnőként dolgozott, majd gyári kistisztviselő lett. Esetében a hagyományos középosztályosodási minta folytonossága megszakadt. Pályája íve férje családi pályájába kapcsolódik, ebben az apa státuszvesztésén és elszegényedésén kívül valószínűleg szerepet játszott az is, hogy apja élete nagyon szorosan egy adott intézményhez kötődött (a Vámparancsnokság segítette a menekülésben, egyik kollégája fogadta be és adott otthont nagyobbik lányának, mikor felsőtagozatosként Barcsra járt iskolába). A középosztályi helyzet így

egy személyesen reprezentált, erős, de specifikus intézményi azonossághoz, illetve hivatali szerephez kötődött, nem válhatott általánosabb érvényű értelmiségi mintává.

Krajnyákné, Mária irodista pozíciója, a saját és a férje munkahelyi jövedelméből, a maszekolásból, majd a kisgazdaságból önerővel felépített ház, az autó és a helyi státus az elvesztett státus részleges helyreállításához vezetett. (A történetben a korszak vidéki középosztálybeli életmódjának minden eleme jelen van: a tőkeszegény házépítés = az önállóság szimbóluma, ma a három generáció közös lakhelye, a maszekolás, a málnázás = állandó, a végtelenségig vállalt túlmunka, a feleség málnázás közben lett először rosszul stb.)

K.F. gyerekei mindketten az apai ág mobilitási pályáján belül mozognak, műszerészek, az egyik vállalkozó, a másik munkás, de mind a két fiú nappali tagozaton, szakközépiskolában érettségizett (apjuk még estire járt).

A hetvenes-nyolcvanas években a két család által képviselt eltérő mintát és státus-helyzetet részint a körülmények, részint a körülményekből is eredő hasonló életmód homogenizálta-egyenrangúsította. Valériáék családi házát az idősebb Krajnyák Ferenc építette fel fiaival. A házépítés szimbolikusan is tekinthető, bár mindkét család stratégiája legitimációval bírt, vidéken a Krajnyáék által képviselt boldogulási minta elterjedtebb volt és nagyobb támogatottságot élvezett.

A kilencvenes évekre a helyzet alapvetően megváltozott. A két világ konfliktusát tulajdonképpen id. K.F. fogalmazta meg, amikor a gyerekeivel kapcsolatban azt mondja, hogy nem szeretne a helyükben lenni („nem az én világom”, „csúfos világ”), mert a mai világot a kiszolgáltatottság és a bizonytalanság jellemzi. Az elégedetlenségnek fontos (bár nem tudatosított) eleme, hogy a *Kádár*-korszak vidéki középosztályosodásának bejárt útjai lezárultak, és a két Krajnyák fiúnak a jellegzetes vidéki-falusi pályáról kellene átmozdulni egy másik vágányra. A váltást némiképpen segítheti az apai nagyapa „öröksége”, aki maga is többször változtatott szakmát, és sajátos

módon az egykori mesterember mentalitás hiánya, de nehezítheti, illetve korlátozhatja a továbbtanulás hiányából is fakadó, szűkössé, behatároltnak tűnő kapcsolati tőke (ifj. K.F. baráti társasága a középiskolai haverokból áll): a vállalkozáshoz, a mai középosztálybeli státus biztosításához nagyobb mozgásteret jelentene az egyetemi-főiskolai diploma. Valószínűleg innen ered, hogy az iskolai pálya felértékelődött, hogy például életének nagyobb fordulatait számba véve ifj. K.F. az anyja halála és lánya születése mellett azt említi, hogy a szakközépiskola harmadik osztályában pótvizsgára bukkott. Erre vezethető vissza az is, hogy a legfiatalabb generáció iskolai teljesítménye mindennél előbbre való: ifj. K.F. rendszeresen ellenőrzi nagyobbik lánya iskolai előmenetelét, és sokmindentől eltiltja, ha eredményeivel elégedetlen, valamint hogyha büntudatosan is, de saját iskolai kudarcait anyja iskolázatlanságával (a megfelelő segítség hiányával) hozza kapcsolatba.

Végso soron a Krajnyák és a *Vidra* család esetében a szimbolikus család, a tágabb és a szűkebb család tagjai által betöltött (státus-iskolázottság, foglalkozás, karrier, vagyoni helyzet stb.) történeti-társadalmi tér kevéssé differenciált, meglehetősen egynemű, és csak lassan (vagy egyáltalán nem?) tágul.

A kis mobilitás tetten érhető a munkahelyekben is, a családban mindenkinek maximum 2–3 munkahelye volt, K.F. mindvégig ugyanott dolgozott. Ifj. K.F. is azért kezdett vállalkozásba, mert a munkahelye megszűnt, és a foglalkozásváltozások (nagyapa: bőrös, tímár, kőműves, faesztergyáros illetve K.F. műszerész, majd meós) szintén többnyire valamilyen egészségi probléma következményei, vagyis a változtatást inkább a körülmények, mint az ambíciók alakítják.

A kis társadalmi és a középgeneráció kis földrajzi mozgásának sajátossága, hogy jóllehet a családban elvárásként él a „vidtöbbre, mint én”, a történetek közül egy sem szól felemelkedésről, és a boldogulás is inkább mintha a jobb életkörülmények, továbbá a munka („munka nélkül nem tudok megenni”, „tenni-venni kell” – K. F.

örökmozgónak nevezi magát), illetve a munkaidentitás, hozzáértés fogalmkörével lenne rokon („a vasas szakmában mindent csináltam, a gyerekek „jól csinálják, amit csinálnak”. „egyik sem egy Einstein, de mindegyik érti a dolgát stb.”).

Az elmúlt ötven évben mindkét család megtelepedett Fót környékén (Kisalag, Dunakeszi, Vác, Fót, Budapest) és azóta ezen a kisebb körön belül változtat lakóhelyet. Más szempontból is a már említett kb. 30 kilométeres kör jelenti azt a szűkebb világot, amin belül a család életének főbb eseményei (iskola, munkahely, párválasztás, házasság stb.) zajlottak és zajlanak, és ami belső világának is a magját képezi. Ennek megfelelően például K.F. saját életének fordulópontjai a katonaság, a nőülés, illetve az, hogy 1956-ban a barátai elhagyták az országot.

Míndez mégsem jelenti azt, hogy a családban ne lennének alternatívák. A kétféle történeti minta, valamint a folyamatos reflexió (az egyes családstratégiák egymást érvényesítik, értelmezik-újraértelmezik) lehetőséget teremt arra, hogy a változások már több generáció megélt-kipróbált-általánosított tapasztalatára alapozzák.

Összegzés

A társadalmi tér történeti időszerkezetében a szimbolikus család jelöli ki azt a saját teret, amelyen belül az egyéni döntések megszületnek és amelyek az egyéni mozgások keretét képezik. Ez úgy is értelmezhető, hogy az utódok számára több választási lehetőséget, de nagyobb kényszert is jelent, ha a szimbolikus tér heterogén, vagyis többféle valóságot, többféle eltérő valóságélményt, többféle mintát reprezentál, illetve, hogy minden újszerű döntésnek, új pályának mozgástérnövelő hatása van.

Ugyanakkor adott társadalmi szituációban a családi történetek (pályák, minták) szinkronizálódnak. Az így létrejövő homogenitás addig tart, amíg a társadalmi konszenzus amikor a társadalmi szituáció megváltozik az egyneműség is felbomlik. A történetek szétesnek (vö. sorseseemény, Tengelyi, 1998), újra kell alkotni, újra kell

mondani őket. Az új helyzethez való alkalmazkodás sikeressége részint azon múlik, hogy van-e a családban elég más (történetként is elmondható) tartalék minta („kulturális tőke”?), hogy sikerül-e a családot saját történeti-társadalmi terén belül más pályára állítani. Ez utóbbi állítást megfordítva, talán az is megfogalmazható, hogy valójában az a család a hátrányos helyzetű, ahol a tágabb család mintái zárványozódnak, ahol hiányzanak a helyzet változtatásához szükséges, megélt realitással bíró, egyben legitimált alternatívák.

Jegyzet

(1) Az OTKA kutatás (T 34965 sz.) címe: *Modernitás és család*.

(2) Természetesen vannak olyan (szegény vagy szétszóródott stb. családok) esetek, amikor a családban nincs összefüggő történet. (A szakirodalomból ismert, hogy a család történet elterjedése a polgárosodáshoz, a családon belüli polgárosodási folyamatokhoz kötődik). De epizódok mindenütt vannak, és ha nem is alkotnak teljes valóságértelmezést, önmagukban is jelentésértékkéek.

(3) A név és a helynevek természetesen fiktivek.

Irodalom

- Ábrahám Miklós (1975): Feljegyzések a fantomról – Freud metapszichológiájának kiegészítése. In: Ritter Andrea – Erős Ferenc (2001, szerk.): *A megalált nyelv*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 66–71.
- Assman, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Berger, P. – Luckmann, T. (1975): *A valóság társadalmi megformálása*. TK, Budapest.
- Gergen, K. J. (1991): *The Saturated Self*. Basic Books.
- Gillis, J. R. (1996): *A World of Their Own Making: Myth, Ritual, and the Quest for Family Values*. Basic Books, New York.
- Gillis, J. R. (1996): Making Time for Family: The Invention of Family Time(s) and the Reinvention of Family History. *Journal of Family History*, Vol. 21, 4–21.
- Ricoeur, P. (1999): Narratívák 3. Emlékezés-felejtés-történelem. In: Thomka Beáta (szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijárat Kiadó, Budapest.
- Szondi Lipót (1996): *Ember és sors*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Tengelyi László (1998): *Élettörténet és sorseseemény*. Atlantisz, Budapest.

Boreczky Ágnes

*Neveléstudományi Tanszék,
Tanárképző Főiskolai Kar, ELTE*