

Visszapillantó⁽¹⁾

Az 1970-es évek oktatáspolitikai történéseit részben egy hosszan készülődő tantervi reform uralta, részben pedig az úgynevezett strukturális reform (Báthory, 2001). Kétségtelenül az előbbi volt a látványosabb. Az 1972-es párthatározat nyitva hagyta az utat a kísérletezések előtt; sőt egyenesen bátorította is őket. Nyomában meglevenedett az iskolai kísérletező kedv. De ezek a kísérletezések csupán a látványelemeket jelentették.

Fontosabb volt és messzebbre sugárzott a szakértelmiség csaknem egészét fölölő mozgalom a tananyagok és a tankönyvek megújításáért. Ez többek között az Akadémia úgynevezett *Fehér Könyvében* csapódott le, amelyre hivatkozva az oktatási kormányzat kis híján átszervezte a maga teljes szervezetét (MTA, 1976). Mindenesetre meghirdetett és végre is hajtott egy korábbinál jóval liberálisabb tantervi reformot – az ezzel járó tankönyvekkel és segédletekkel –, és megkezdte az iskolai értékelés objektív alapokra helyezését. Ez utóbbiból nőttek ki – egy évtized múltán – a Monitor-vizsgálatok, a sokat emlegetett PISA-vizsgálatok elődei és hazai kísérői (lásd például: *Vári és mtsai*, 1997). Az 1970-es évek tantervi reformtevékenységéből pedig a *Nemzeti Alaptanterv* (2008) következett; a sokszor félreértett, félremagyarázott és túlszervezett „tartalmi megújítás”.

Volt azonban az 1970-es évek oktatásügyi reformmozgolódásának egy másik eseménysora is, az iskolaszervezeti reform. Ez az iskolatípusok egymásutánját (ahogy akkoriban mondták: „egymásra épülését”) jelentette. Ez is ugyanarra a párthatározatra hivatkozott a tervezések legitimációjaként. Az iskolarendszer tervezése olyan kérdéseket jelentett, mint hogy a középiskola négy évfolyamos maradjon-e; mikor kezdődjék a szakképzés; később pedig hogy hányan érettségizhessenek egy-egy korosztályból; illetve hányan tanulhassanak tovább. (A felsőfokú továbbtanulás robbanásszerű szélesedése nem az 1970-es években kezdődött Magyarországon, bár Európa nyugati felében akkor már széles hullámokat vetett.) Az 1960-as évek gazdasági – és be nem vallottan politikai – reformjai magukkal sodorták az oktatásügy irányítóit és szakembereit is; meg akarták újítani „a szocialista iskolát”. Az 1970-es években az iskolareform próbálkozásai összekapcsolódtak a tantervi reformkísérletekkel, részben egymással vitatkozva, részben egymást fölerősítve.

Ha az előbb látványelemeknek neveztük a tantervi reformokat, most bátran nevezhetjük látványelemnek az egész „köznevelési reformot”. Hiszen maga a mozgolódás – amely újra meg újra párthatározatokra hivatkozott és alapozott – következménye volt az 1970-es évek Kádár-rendszerének, a rendszer megmerevedésének és stagnálásba fordulásának. Az 1968-as, gazdaságirányításnak nevezett, de voltaképp politikai reform „lefeksződött” (ahogy eufemisztikusan mondták); magyarul: megbukott. Látványelemként azonban megőrződött néhány korábbi reformkísérlet, amely látszólag folytatta 1968-at – így az oktatásban is. A már többször hivatkozott párthatározattal együtt mindez a rendszer 1968-as reformjának kudarcát volt hivatva leplezni.

Bonyolult módon. Míg a párthatározat utat nyitott az oktatásügy úgynevezett tartalmi reformjára, addig az iskolareformok, amelyek sokkal nagyobb horderejűek voltak, nem kaptak szabad utat. Vagy csak látszólag. Azzal, hogy az illetékes pártszervek és dokumentumok nyitva hagyták a kutatás és kísérletezés útját, tulajdonképp elnapolták az iskolarendszer átalakítását. Látszólag előkészítették – valójában vakvágányra terelték.

Ez a vakvágányra kerülés azonban hasznosnak bizonyult azok számára, akik egy jövőben megvalósítandó (akkor úgy mondták: távlati, később pedig: hosszú távú) iskolare-

művelődés városközpontjait” kifejlesztteni vagy erősíteni, hiszen hagyományosan amúgy is ott voltak.

A „művelődés városközpontjai” – az írásokból feltehetőleg ez jól kivehető – nagyon is megfogtak minket (Forray és Kosza, 1979). Nem biztos, hogy kezdetül ugyanazt értettük rajta, és biztos, hogy olvasóink mást és mást képzeltek mögéje. Mi olyan oktatási reformban gondolkodtunk, amely nem egyszerűen az iskolán belül folyik – ezen vitatkoztunk a tantervi reformerekkel –, hanem az emberi élet teljességét fogja át adott településen, térségben. Ezt neveztük tág értelemben vett „művelődésnek”. S ezzel szerettük volna megelőlegezni azt a népfrontos törekvést, amely egy évtizeddel később, a Kádár-rendszer bomlásakor a művelődés demokratizálásáról beszélt, miközben a politikát akarta volna demokratizálni. (Demokráciáról a Kádár-rendszerben nem illett beszélni, helyette demokratizmust mondtak, mondtunk.) A „művelődési városközpontok” ideája megelőlegezte a politikai rendszer demokratizálódását, legalábbis a lakóhelyi pártpolitikáét.

Erre magunk is ráébredtünk, s az 1970-es évek iskolarendszer-vitáinak csillapultáival megkíséreltük nagyobb tanulmányokban is megfogalmazni az álláspontunkat. Átnézve az akkor elérhető szakirodalmat, úgy találtuk, hogy ez a probléma – hogyan vesz, vehet részt a főhasználó a neki szánt intézmények és szolgáltatások tervezésében – nem csak a Kádár-rendszer kérdése, hanem más politikai rendszerben is kérdés (Forray és Kosza, 1982). (Akkor még nem érzékeltük a különbségeket, vagy ha igen, nem tudtuk és nem mertük a különbségeket nyilvánvalóvá tenni.) Onnan indultunk ki, hogy a lakosok végső soron „a lábukkal is szavaznak”, amikor elköltöznek az iskola közeléből. S oda lyukadtunk ki, hogy ennél azért vannak fejlettebb és bevettebb módok is – például az iskola „társadalmi asítása” (fenntartói pluralitásról akkor még nem beszélhettünk), vagy a bürokrácia törvényi korlátozása. Itt azonban megálltunk – ez volt az a korlát, ameddig az 1980-as évek elején a Kádár-rendszer megreformálásában józanul el lehetett (el tudtunk) menni, ha írásainknak valamelyes nyilvánosságot akartunk, szántunk.

A középfokú továbbtanulás, az iskolaválasztás előtt álló vagy az éppen már döntést hozott fiatalok vizsgálata „éles helyzetben” mutatja be a területi egyenlőtlenségeket, hiszen az érintettek jövőjéről van szó. Miként ez a területi egyenlőtlenségek jellegéből következik, a politikai preferenciák másként érvényesültek a fővárosban vagy a nagy ipari központok környékén. Itt tényleges választásokról inkább lehetett beszélni, mint ott, ahol semmilyen vagy csak egy-egy meghatározott iskolatípus állt az általános iskolát befejezők rendelkezésére. A választék az ország kevéssé iparosodott vagy éppen egyoldalúan iparosodott térségeiben korlátozott, a lányok többsége az egyetlen gimnázium, a fiúk pedig a helyi iparba irányító szakmunkásképzés felé tudtak fordulni. A továbbtanulási szándékok – érthető módon – mindig összefüggenek az elhelyezkedési lehetőségekkel, ilyenekkel pedig az ország nagy téjai kevéssé rendelkeztek. A „társadalmi hatásmechanismusok” meghatározott iskolastruktúrákat rajzoltak ki az ország különböző feltételekkel rendelkező, eltérő fejlődési utak mentén vagy éppen zsakutcásan fejlődő vidékei elé.

A környezet, a városiasság mértéke vizsgálatainkban a legfontosabb eleme a továbbtanulásnak. Egyik tanulmányunkban – elméleti jelleggel – új kutatási irányt vélünk fölfedezni és járunk körül, amelyet (alighanem elsőként, legalábbis a magyar nyelvű irodalomban) „oktatásökológiának” nevezünk el (Forray és Kosza, 1983). Oktatásökológián – a szociálökológia mintájára, amellyel akkortájt ismerkedett a hazai szakértelmiség – tulajdonképpen a területi kutatások oktatásügyi (és művelődésügyi) relevanciáját értettük. Azt, hogy mivel járul hozzá a társadalom-földrajzi szemlélet az oktatásügyről és az iskolareformokról szóló képünk gazdagításához, mit tudhatunk meg az oktatásügy társadalmi beágyazódásáról, ha nem csupán a makrogazdasági összefüggésekről vagy a társadalmi struktúraelméletekből kiindulva beszélünk róla.

Tér és társadalom együttese érzelmileg sem állott távol tőlünk. Mindketten örizzük és építettünk magunkban fontos tereket – kis- és középvárosokat, részben az Alföldön,

S neki szabadság kell ahhoz, hogy a saját érdekeit képviselhesse. A „társadalmi tervezés” ezt a növekvő dilemmát tükrözte.

*

Jól látható, ahogyan az egyszerű oktatókutató – aki csupán arra esküdött föl, hogy kiegészítő adatokat szolgáltatson a politikusok elgondolásaihoz és elaborátumaihoz – hogyan telitődik a politikával, s hogyan válik politikai tényezővé. Vagy legalábbis képzeletben magáról, hogy az. Ezzel a dilemmával – kisebb-nagyobb mértékben – a korabeli értelmiség mind szembesült, legalábbis azok közül, akiket a Kádár-rendszer bevont és megkísérelt (több-kevesebb sikerrel) manipulálni. Közülünk Szelényi Iván és Konrád György egykor emigrációban megjelent érdekes könyve a legismertebb (*Konrád és Szelényi, 1978*). Talán nem emnyire emelkedetten s egy évtizeddel később, magunk is megjártuk ezt az utat. Hatalmat ugyan nem szereztünk, de elegendő tapasztalatot ahhoz igen, hogy ráébredjünk a szakértő dilemmájára.

A szakértő dilemmája az, hogy mennyiben szolgálja és mennyiben formálja a politikát. Pontosabban: ha az ő adatai formálják a politikát, akkor miért nem ő van a politikus helyén? Szakértőnek lenni hosszú távon zsákutcás karrier. Valaki vagy politikussá válik – szakpolitikusokra gondolunk –, vagy pedig otthagyja az egész szakértősködést a tudományos (akadémiai) pályáért. Ez a gondolat is föl-fölbukkan kötetünk írásaiban, s később a mi karrierünket is meghatározta.

Talán a szakértősködéssel függ össze, talán az adott politikai kontextussal, az a korlátozott nyilvánosság, amelyben ezek az írások újra meg újra fölbukkantak. Újra meg újra: ez annyit jelent, hogy nemcsak a gondolatok, de maguk a szövegek is többször előfordulnak különböző válogatásokban, sokszorosított kéziratoktól és előadásszövegektől egészen a tankönyv-fejezetekig. Ennek egyszerű oka volt: az a korlátozott nyilvánosság, amelyen belül viszonylag szabadon írhattunk és nyilatkozhattunk – de amelyen kívül szinte áthatolhatatlan volt körülöttünk

a fal. A technikai nehézségnél kezdve: a sokszorosítás szoros rendvédelmi ellenőrzés alatt állott (volt idő, amikor az írógépeket egyenként nyilvántartották, és a szakértők óráról órára el kellett számoljanak a munkaidejükkel). A szervezeti (esetünkben: kutató-intézeti) falak közül vagy lopva kerülhettek ki a gondolatok (az írások), vagy csak engedéllyel. A közlésre, illetve közléshez benyújtásra, különösen az esetleges külföldi közlésre még inkább ez vonatkozott. Telefonok nem vagy csak alig voltak; az első fax gépek az 1980-as évek végén jelentek meg az országban. Személyi számítógéphez 1988 végén, 1989 elején jutottunk, féllégálisan, s bár az elektronikus postázásba már akkor bekapcsolódhattunk, de az is illegálisnak számított. (Adózzunk tisztelettel itt az akadémikus Vámos Tibornak, aki illegálisan hozta be külföldi újtjáról és tette hozzáférhetővé itthon az első szoftvereket.)

Így hát azoknak az írásoknak a többsége, am elyeket kötetünk tartalm az, többször megjelent, többször napvilágot látott. De mindig csak korlátozott nyilvánosság előtt – amit

A szakértő dilemmája az, hogy mennyiben szolgálja és mennyiben formálja a politikát. Pontosabban: ha az ő adatai formálják a politikát, akkor miért nem ő van a politikus helyén? Szakértőnek lenni hosszú távon zsákutcás karrier. Valaki vagy politikussá válik – szakpolitikusokra gondolunk –, vagy pedig otthagyja az egész szakértősködést a tudományos (akadémiai) pályáért. Ez a gondolat is föl-fölbukkan kötetünk írásaiban, s később a mi karrierünket is meghatározta.

szer közvetlen bukásáig (mondjuk inkább: fölmorzsolódásáig, szétm állásáig). Az 1991-gyel kezdődő mintegy két évtized írásai az előző évtized írásaihoz képest talán elm élyültebbek, mindenesetre azonban korántsem annyira feszültek. Mintha mondanivalónk maradt volna ugyan – de a reformfelhő eloszlott volna a fejünk fölül. A fordulat utáni közös tanulmánykötetünk jobbára még 1980-as fogantatású írásokat tartalmaz (*Forray és Koszma*, 1992). Utána már csak a 2000-es évtizedben adtunk közre együttes írásokat kötetben (*Koszma*, 2002).

Nem csak a reformhevíletünk múlt azonban el, hanem a közvetlen politikai indíttatás is elmúlt a területi szempontú kutatások körül. Azok az ismeretek és technikák, amelyeket – lényegében az 1980-as évtizedben – fölhalm oztunk, egy-másfél évtizeden keresztül „eladhatatlannokká” váltak. A területi politizálás nem úgy jelent meg, mint a központi hatalom alternatívája. A politikai alternatívák a parlamenti és a többpártrendszerű politizálásba tevődtek át.

*

Ha a kötetünkben leírt megfigyeléseket, problém ákat extrapoláljuk – ahogyan az előbbi bekezdésekben tettük –, milyen megállapításokat fogalmazhatunk meg?

Valóban, az 1980-as évtized végére például a felsőoktatás iránti érdeklődés minimális szintre zuhant. Az általános iskolát végzettek ugyan középfokon továbbtanultak, elsősorban szakképző intézményekben, szakközépiskolákban, szakmunkásképzőkben. De már a választott és hivatalosan is támogatott középfokú oktatás szintje alapján látni lehetett (volna), hogy nem lesz elegendő érdeklődés a felsőoktatás iránt. A kilencvenes évek első oktatásügyi törvénykezése az általános iskolázással és a felsőoktatással foglalkozott – joggal, hiszen itt jól láthatók voltak a hiányosságok. Ugyanakkor azonban egymást követte a termelőüzemek bezárása, profilváltása, az egész magyar gazdaság csődje. Az a képzési rendszer – a szakközépiskola, még inkább a szakmunkásképzés –, amely elsősorban a termelés szakmunkás-utánpótlására koncentrált, ilyen módon csődbe jutott. A kilencvenes években – miközben a tankötelezettség emelkedett – a szakképző iskolákról, különösen a szakmunkásképzőkről nemigen esett szó. S amikor mégis, az egyes intézmények, illetve tanulóik problém áival kapcsolatos kezelhetetlen helyzetekről tudósított.

Gondoljunk a cigányságnak az ország keleti-északkeleti részén élő munkanélküli tömegeire. Az 1980-as években még a férfiak, sőt a nők is munkahelyekre jártak, igaz, rendszerint nehéz körülmények között. A gyermekek számára elgondolt és többé-kevésbé megvalósított jövő az elvégzett általános iskolára és a szakmunkásképzőkre épült. A kilencvenes években, amikor a szakképzetlenséget – vagy szűk körű speciális képzésben részt vettek – igénylő munkahelyek megszűntek, rosszul képzett tömegek maradtak munka nélkül. Az új nemzedék már nem tudta megtanulni a munkahelyi beilleszkedést, a rendszeres munkajövedelemmel kialakítható életstílust. Ez azonban kívül esett érdeklődésünkön, sőt általában a tárggyal foglalkozó kutatók érdeklődésén is.

Az iskolázás másik pólusát a felsőoktatás bővítése, új intézmények létesítése jelentette. A felvételek parttalaná tétele hatalmas új élmény volt mindenki számára: fiatalok, idősebbek tömegei jelentek meg ezen a szintéren. Az érettségi szerzése is új értelmet nyert sokak számára, ezért sok szakképző iskola is indított érettségire felkészítő gimnáziumi évfolyamokat. Az érettségi értelmét elsősorban a felsőoktatás adta/adja meg. Így jelentőse duzzadt a felvételizők és felvettek száma, még az után is, hogy az utolsó nagy létszámú korosztályok elhagyták a középiskolát. Csak a közelmúltban történt az első kísérlet arra, hogy a felsőoktatás parttalan tömegesedését lezárják.

Úgy véljük, hogy ezek az itt csak jelzésszerűen tárgyalt jelenségek – a rendszerváltás nagy változásai közepette – nem igazán kaptak hangsúlyt az oktatáspolitikában. Pedig mindennek voltak jelentős regionális vonzatai is (hogy csak a cigánysággal kapcsolatban említett problém ára utaljunk); mi éppen úgy nem figyeltünk rájuk, mint sokan mások.

Most látjuk, hogy egyfelől finanszírozási problémákkal küzd a felsőoktatás, másfelől hiányzanak az olyan szakképzettek, akikre alapozhatna a reményeink szerint megújuló gazdaság.

Az új és megújuló problémák ismét ráirányítják a figyelmet társadalmunk területi egyenlőtlenségeire, a fejlesztés szükségességére. Talán nem véletlen, hogy egykori közös szemléletünk tulajdonképpen csak a 2000-es évek második felében éledt újjá, amint készülő kötetünk zárótanulmánya jelzi. A kutatási terület megváltozott: a kis iskolák vagy a város központjában álló reprezentatív középiskolák („művelődési városközpontok”) világából a felsőoktatás világára tevődött át. Az alternatívákat láttató területi szemlélet azonban láthatóan újraéledt három vidéki egyetem hallgatóinak összehasonlításában. Ezek a hallgatók – éppúgy, mint „művelődési városközpontos”, „közös középiskolás” elődeik – az egyetemeket körbevevő helyi világot viszik be az egyetemre; bár az egyetem „urai” éppúgy alig vesznek tudomást erről, mint ahogyan a területi pártszervek sem akartak tudomást venni a fejlesztési lehetőségek és szükségletek alternatíváiról. S mintha a jobbító szándék is megelevenedne az egyetemi oktatás számára megfogalmazott javaslatokban. A nem-szokványos hallgatók pedig – ne is tagadjuk – az egykori iskolaközpontokba újonnan bekerült hátrányos helyzetű gyerekekre emlékeztetnek.

Három évtized közösen megtett szakmai-tudományos útját aligha lehet szubjektivitás nélkül áttekinteni. Nem is erre törekedtünk. Hanem arra, hogy megmutassuk a hazai társadalomkutató – a hazai oktatáskutató – azon dilemmáit, amelyeket a múltból magával hozott. S amelyek ma is élnek, hatnak.

Jegyzet

(1) Ez az írás annak a közös kötetünknek a bevezetőjeként készült, amely várhatóan 2011 folyamán jelenik meg az Új Mandátum Kiadó *Oktatás és Társada-*

lom sorozatának 10. tagjaként. Az eredeti szöveget módosítottuk.

Irodalom

Báthory Zoltán (2001): *Maraton reform*. Önkönet, Budapest.

Fonay R. Katalin és Kozma Tamás (1982): *Lakossági érdekvérvényesítés az oktatásban*. Oktatáskutató Intézet, Budapest. (sokszorosított)

Fonay R. Katalin és Kozma Tamás (1983): *Terrületi kutatások az oktatásiügyben*. Oktatáskutató Intézet, Budapest. (sokszorosított)

Fonay R. Katalin és Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Fonay R. Katalin és Kozma Tamás (megjelenés alatt): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Fonay R. Katalin, Kozma Tamás és mtsai (1979, szerk.): *Művelődési városközpontok*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Budapest. (sokszorosított)

Komád György és Szelényi Iván (1978): *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*. Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, Párizs.

Kozma Tamás és Fonay R. Katalin (2002) *Határokon innen, határokon túl*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. (Híves Tamás és Radácsi Inre közreműködésével)

Magyar Tudományos Akadémia (1976): *Állásfoglalás és ajánlások a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Nemzeti Alaptanterv (2008). 2010. 10. 25-i megtekintés, <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/oktpol/nat/nat.mek>

Vári Péter és mtsai (1997): *Monitor 97*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Fonay R. Katalin – Kozma Tamás
munkahely, titulus