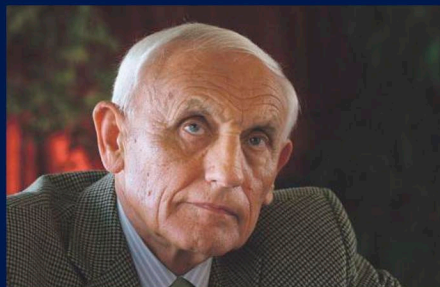


GAZSÓ FERENC

ISKOLA,
TÁRSADALOM,
RENDSZERVÁLTÁS



„Kutatói pályám igazából a makrotársadalom és az iskolarendszer összefüggésének kutatásával kezdődött. Az a kérdéskör állt nagyon hosszú ideig a középpontban, hogy miképpen képeződik le az oktatási rendszerben a társadalmi megosztottság és egyenlőtlenségi rendszer, és azt gondoltam, hogy ez a centrális témaköre az iskola és a makrotársadalom összefüggésének. Őriásit tévedtem, mert nem ez, nem erről van szó. Ez egy nagyon fontos dimenzió, de az iskola működését megérteni és a problémákat föltárni a hatalom és iskola kölcsönviszonyának vizsgálata nélkül egyszerűen lehetetlen.

Az oktatási rendszer a makrotársadalomban ugyanis nem azzal tűnik ki, hogy átérteszi magán a társadalmi hatásokat, ahogy azok ott megjelennek, hanem az oktatási rendszer működési módját, az ott folyó tevékenység minőségét, lehetőségeit, tudás- és képességgyarapító szerepét és ennek alakulását a hatalmi működés hatásai határozzák meg mindenekelőtt és elsősorban.”

(Idézet Gázsó Ferenc Pályakép a szociológia sodrásában című kötetének bemutatóján elmondott beszédéből.)

„Választ kell adni arra a kérdésre, hogy a problémák milyen mértékben gyökereznek a múltból, és milyen mértékű az egyes korszakok szerepe a kialakult helyzetben. A múltból fakadó esetleges »hagyományok« továbbélése kapcsán arra is ki kell térni, hogy az utóbbi évtizedekben mit figyelhettünk meg a kulcsterületeket illetően, nevezetesen: 1. mi jellemezte a társadalmi befogadóképességet (az oktatási rendszer kiterjesztése révén, beleértve a preszelekción)? 2. mi volt a helyzet a minőségi kritériumok érvényesülése kapcsán? Külön kérdés, hogy a kétféle szempont egyidejű alkalmazása során milyen anomáliák jelentek meg.

Az oksági összefüggések bemutatása során fel kell tenni azt a kérdést, hogy a hazai oktatási alrendszer miért nem került olyan helyzetbe, hogy – a társadalmi meghatározottságok mellett – dinamizáló faktor lehessen? Miért nem kapott dominánsabb szerepet az oktatás, más országoktól eltérően, miért nem lehetett kihasználni az alrendszerben rejlő dinamikát? E ponton eljutunk a hatalom és politika szerepének a tisztázásához, nevezetesen annak megválaszolásához, hogy milyen mértékben felelős a mindenkori hatalom az adott viszonyok konzerválásában?”

(Idézet e kötet eredeti, Gázsó Ferenc által jegyzett szinopszisából.)



Iskola, társadalom, rendszerváltás

GAZSÓ FERENC

**ISKOLA,
TÁRSADALOM,
RENDSZERVÁLTÁS**

Szerkesztették:

Békés Zoltán és Harcsa István

BELVEDERE
MÉRIDIONÁLÉ

2019, Szeged

A könyv megjelenését támogatta:



Készült a Gázsó Ferenc Társadalomtudományi Társaság támogatásával

Szerkesztették:

Békés Zoltán

Harcza István

Borítóterv:

Majzik Andrea

ISBN 978-615-6060-07-5 [print]

ISBN 978-615-6060-08-2 [online pdf]

© Gázsó Ferenc, szerző, 2019

© Harcza István, szerző, 2019

© Laki László, szerző, 2019

© Belvedere Meridionale, kiadó, 2019

TARTALOM

ELŐSZÓ	7
---------------------	---

I. RÉSZ.

VÁLOGATÁS GAZSÓ FERENC KORÁBBAN MEGJELENT, ILLETVE MÉG NEM PUBLIKÁLT ÍRÁSAIBÓL	11
---	----

Rendszerváltás előtti-körüli írások	13
--	----

1. A törvény és az iskola valósága (1986)	15
2. Az iskolák önállóságának értelmezéséről (1988)	27
3. Rendszerváltás és iskola (1990)	41
4. Rendszerváltás a közoktatásban (1990)	53
5. Oktatáspolitikai a kilencvenes években (1991)	59

Útkeresés a rendszerváltás után	77
--	----

6. Tanszabadság vagy állampedagógia? (1992)	79
7. Elvek és megfontolások a közoktatás törvényi szabályozásához (1992).....	83
8. Kié lesz az iskola? (1993)	95
9. Oktatás és politika (1993)	105
10. A társadalmi szerkezet változása és az oktatási rendszer (1993)	115

Fordulatok az iskolaügyben, a 90-es években	123
--	-----

11. Közoktatás – hatalmi útvesztőben (1994)	125
12. Utak és tévutak a közoktatásban (1995)	137
13. A társadalmi polarizáció és a közoktatás (1995)	143
14. A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer (1997)	151
15. Stratégiai megfontolások az oktatási rendszer fejlesztéséhez (1998)	183
16. Az állampedagógiától az alternativitás felé (1999)	197

Az ezredforduló után	201
-----------------------------------	-----

17. Közoktatási helyzetkép (2008)	203
18. Társadalmi átalakulás és oktatási rendszer (2016).....	225

II. RÉSZ.

MÁS SZERZŐK ÍRÁSAI	229
---------------------------------	-----

Bevezetés	231
-----------------	-----

Harcza István: Iskola és társadalom (Gondolatok Gázsó Ferenc írásai kapcsán, a párhuzamos megközelítés jegyében.).....	233
--	-----

Laki László: „A történelemnek nincs fantáziája” – Esszé	275
---	-----

ELŐSZÓ

Köztudott, hogy Gázsó Ferenc gazdag szakmai életpályájának az iskolaügy állt a középpontjában, amelynek érdekében igen sok erőfeszítést tett, elsősorban kutatóként, de részben szakpolitikusként is. Kutatóként a kritikai megközelítést helyezte előtérbe, és viszonylag rövid szakpolitikus pályáján pedig elsősorban az iskola-rendszer jövőjén működött, hiszen az általa „vezényelt”, 1985. évi oktatási törvény alapvetően egy hosszú távú közoktatási reform kereteit igyekezett megteremteni. Nem véletlen, hogy számára az oktatás- és társadalompolitika kapcsolata kiemelt területet jelentett, és ezzel sajátos vonulatot képviselt az oktatáskutatók körében. Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy évtizedeken keresztül felvállalta az iskolaügy egyik „szószólójának” a szerepét.

Elmondható, hogy műhelyteremtő alkatából fakadóan, szinte minden korszakában megtalálta az alkotó légkörhöz szükséges csapatot, amely biztos szakmai hátteret adott a „szószólói” szerep betöltéséhez. Az első „bázisintézménye” az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) volt, ahol – és a következő állomáson, a Társadalomtudományi Intézetben – Gázsó Ferenc lényegileg kidolgozta a közoktatási rendszer társadalomtudományi kutatásának elméleti alapjait – számos kiemelkedő jelentőségű empirikus szociológiai kutatásra támaszkodva. A tudományos eredményekre támaszkodó hosszú távú közoktatási reform kidolgozásának a fő bázisa az 1980-ban Gázsó Ferenc által létesített Oktatáskutató Intézet volt, ahol Gázsó Ferenc vezetésével kidolgozták a reformkonceptiót szolgáló, 1985-ben elfogadott Oktatási Törvény alapjait is. Ezirányú munkásságában is erősen támaszkodhatott a Közgazdasági Egyetemen létrejött Szociológia Tanszék, később a Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Intézete kutatóbázisára. Az iskola és társadalom kérdéskörében pedig már a kezdetektől olyan pályatársak voltak „színen”, mint Andorka Rudolf, Ferge Zsuzsa, Pataki Ferenc, Várhegyi György stb.

Ebből a legkorábbi időből Gázsó Ferenc írásainak csak a 80-as évekbeli és a rendszerváltozás kezdetén írt írásai kerültek be. Ennek oka részben az, hogy a korábbi művek széles körben ismertek, részben pedig az, hogy a rendszerváltozást követő közel három évtized fejleményeihez közvetlenül kapcsolódó írásokat kívántuk beemelni a kötetbe.

A későbbi, 1991-et követő írások adnak számot Gázsó Ferenc szellemi küzdelmeiről annak érdekében, hogy a közoktatási rendszer tervezőit és szakértőit, továbbá a legszélesebb pedagógustársadalmat meggyőzze a társadalmi felemelkedést

hatékonyan szolgálni képes hosszú távú közoktatási reform szükségességéről. Erre vonatkozó kiérlelt koncepcióját tovább fejlesztette a megváltozott társadalmi-gazdasági és politikai viszonyok igényei szerint. Kutató-elemző munkáját kiterjesztette a társadalmi egyenlőtlenségek és társadalmi elesettség újabb fejleményeinek a figyelembe vételére is. A kötetben közölt írások nagy többsége erről tudósít.

Gazsó Ferencnek a hazai közoktatás ügyét szolgáló munkásságát a jelen kötet írásai, valamint a szerző Pályakép a szociológia sodrásában című, 2017-ben megjelent kötetének hasonló témakörű írásai együttesen mutatják be. Az utóbbi kötetből azonban három írást annyira kiemelkedő jelentőségűnek értékeltünk, hogy ismét közreadjuk a jelen kötetben. Ezek: a kötet nyitó írása, A törvény és az iskola valósága (1986), az Oktatás és politika (1993) és a Társadalmi átalakulás és oktatáspolitikai (2016) című írások.

Úgy véljük, hogy Gazsó Ferencnek e kötetben szereplő írásai, illetve az azokban megfogalmazott gondolatok ma is aktuálisak, és üzenetei tanulságosak lehetnek a mában zajló, oktatási rendszerrel kapcsolatos vitákban is. Társadalomtörténeti, iskolatörténeti visszatekintésben azt láthatjuk, hogy számos kulcsprobléma „örökzöld”, ezért – e tekintetben – nélkülözhetetlennek tartjuk a szakmai önreflexiót.

Jelen kötet kizárólag az iskolarendszerrel kapcsolatos írásokat tartalmazza, azonban azt is meg kell említenünk, hogy a 2017 novemberében publikálásra kerülő, az életpályát reprezentatív módon bemutató kötetbe számos, oktatásüggyel foglalkozó elemzés is bekerült. Ennek kapcsán érdemesnek véltük idézni Gazsó Ferencnek a kötetbemutató során elmondott beszédéből azt a részletet, amelyet e kötet mottójának is tekinthetünk:

„Valójában azt akartam elérni, hogy az általam sokáig kutatott témakörökben is megpróbáljak új értelmezéseket és megközelítéseket adni. Példaként mondom, hogy kutatói pályám igazából a makrotársadalom és az iskolarendszer összefüggésének kutatásával kezdődött. Az a kérdéskör állt nagyon hosszú ideig a középpontban, hogy miképpen képeződik le az oktatási rendszerben a társadalmi megosztottság és egyenlőtlenségi rendszer, és azt gondoltam, hogy ez a centrális témaköre az iskola és a makrotársadalom összefüggésének. Óriásit tévedtem, mert nem ez, nem erről van szó. Ez egy nagyon fontos dimenzió, de az iskola működését megérteni és a problémákat föltárni a hatalom és iskola kölcsönviszonyának vizsgálata nélkül egyszerűen lehetetlen. Az oktatási rendszer a makrotársadalomban ugyanis nem azzal tűnik ki, hogy átereszti magán a társadalmi hatásokat, ahogy azok ott megjelennek, hanem az oktatási rendszer működési módját, az ott folyó tevékenység minőségét, lehetőségeit, tudás- és képességgyarapító szerepét és ennek alakulását a hatalmi működés hatásai határozzák meg mindenekelőtt és elsősorban. Ezért

igyekeztem olyan könyvet írni és összeállítani, ahol az iskola és a makrovilág kölcsönviszonyában ez a kérdés áll előtérben.” (Idézet a beszédből.)

E fenti gondolatkör jegyében igyekeztünk Gázsó Ferencsel közösen összeállítani a jelen kötetet, azonban a sors neki már csak az első lépések megtételére adott lehetőséget, következésképpen nélküle kellett folytatni a munkát. A problémakör kapcsán az általa megfogalmazott, egyik kérdéssor mentén indultunk el, amelyet a következőkben fogalmazott meg:

„Választ kell adni arra a kérdésre, hogy a problémák milyen mértékben gyökereznek a múltból, és milyen mértékű az egyes korszakok szerepe a kialakult helyzetben. A múltból fakadó esetleges „hagyományok” továbbélése kapcsán arra is ki kell térni, hogy az utóbbi évtizedekben mit figyelhettünk meg a kulcsterületeket illetően, nevezetesen: 1./ mi jellemezte a társadalmi befogadóképességet (az oktatási rendszer kiterjesztése révén, beleértve a preszelekciót)? 2./ mi volt a helyzet a minőségi kritériumok érvényesülése kapcsán? Külön kérdés, hogy a kétféle szempont egyidejű alkalmazása során milyen anomáliák jelentek meg.

Az oksági összefüggések bemutatása során fel kell tenni azt a kérdést, hogy a hazai oktatási alrendszer miért nem került olyan helyzetbe, hogy – a társadalmi meghatározottságok mellett – dinamizáló faktor lehessen? Miért nem kapott dominánsabb szerepet az oktatás, más országoktól eltérően, miért nem lehetett kihasználni az alrendszerben rejlő dinamikát? E ponton eljutunk a hatalom és politika szerepének a tisztázásához, nevezetesen annak megválaszolásához, hogy milyen mértékben felelős a mindenkori hatalom az adott viszonyok konzerválásában? E tisztázásra alapozva, és ebben a megközelítésben mit jelent az oktatási alrendszer relatív önállósága?” (Idézet e kötet eredeti, Gázsó Ferenc által 2018.03.07. dátummal jegyzett szinopszisából.)

A fenti kérdéssorra már nélküle kell megpróbálkoznunk előzetes válaszokat keresni, amelynek során kiderül, hogy a problémakör részletesebb kibontása is önálló kutatást igényel.

A kötetbe beválogatott tanulmányokat négy tematikus fejezetbe soroltuk, amelyek a következők:

- *rendszerváltás előtti-körüli írások 1986-1991-ből,*
- *útkeresés a rendszerváltás után,*
- *fordulat(ok) az iskolaiügyben, a 90-es években,*
- *az ezredfordulót követően.*

Gazsó Ferenc írásai mellett két további, a kötet számára – Harcsa István és Laki László által – készített tanulmányt is közreadunk. Mindkettő a Gazsó Ferenc által kijelölt, örökül ránk hagyott feladat teljesítésébe kívánt belefogni. Harcsa István Gazsónak azt a megállapítását vizsgálja meg, miszerint a hazai oktatási rendszer „leértékelődött” lehetséges társadalmi dinamizáló szerepéhez képest az elmúlt évtizedekben. Laki László nagy terjedelmű esszében vázolja fel, hogy a hazai politikai elitek miként szembesültek és mit kezdtek a hazánkat elért modernizációs kényszerrel a török kiűzését követő időszakról napjainkig. Mindkét írás egyúttal tisztelgés is Gazsó Ferenc munkássága előtt, amelyek azzal a szándékkal készültek, hogy felhívják a figyelmet az általa felvetett kulcsfontosságú kérdések aktualitására.

I. RÉSZ

VÁLOGATÁS GAZSÓ
FERENC KORÁBBAN
MEGJELENT, ILLETVE MÉG
NEM PUBLIKÁLT ÍRÁSAIBÓL

A RENDSZERVÁLTÁS ELŐTTI-KÖRÜLI ÍRÁSOK

A rendszerváltás előtt a társadalom szinte minden szegmense bizonyos szempontból „kegyelmi helyzetben” volt, így az iskolarendszer is. Ez utóbbit, – az átalakulás lehetőségeit – tekintve a térségben is az élenjárók közé lehetett sorolni, hiszen – a Gázsó Ferenc meghatározó részvételével elvégzett több évtizedes társadalomtudományi kutatómunka bázisán – 1986-ban életbe lépett oktatási törvény megnyitotta az utat a távlatok felé, miközben a lehetőségeken belül megpróbálta a mindennapok problémáit is kezelni. Ennek kapcsán Gázsó Ferenc, – egyik kötetbeli írásában – az alábbiakban fogalmazta meg a lehetőségeket: „... az oktatási törvényt nem lehetséges egy csapásra érvényre juttatni. A bevezetés természetesen dátumhoz köthető, ám a törvényben rögzített követelmények – az esetek többségében – tendenciaszerűen érvényesülnek, s általánosan csakis *hosszabb távon* valósulhatnak meg.”¹ (Gázsó, 1986)

A feladat óriási volt, hiszen egy erősen centralizált, „bemenet szabályozó” rendszerből kellett átváltani egy alapvetően „kimenet szabályozó”, az iskolának nagyobb autonómiát biztosító rendszerre. Ekkor sokan úgy vélték, hogy a korábbi tapasztalatokra építve lehetőség nyílik a megkezdett ígéretes közoktatási reformfolyamat felerősítésére és felgyorsítására. Gázsó Ferencnek az útkeresés jegyében – a 90-es évek legelején – megfogalmazott téziseit mának szóló üzenetként is felfoghatjuk: „Arra van szükség, hogy az oktatási rendszer elmúlt évtizedekben kialakult hatósági, bürokratikus irányítását olyan mechanizmusokkal váltsuk fel, amelyek az intézményi autonómia elvére épülnek, garantálják az önálló szakmai kezdeményezéseket, az iskola belső életének demokratikus szabályozását, a vezetésre alkalmas személyek nyilvános kiválasztását és az iskola feletti társadalmi kontrollt.” „Legyenek tehát tantervi alternatívák az alapkövetelmények tekintetében is, ezek akár versenyezhetnek is egymással. Nincs semmi ok arra sem, hogy fenntartás nélkül elfogadjuk az állami megrendelésre készült, netán a minisztérium

¹ Gázsó Ferenc (1986): A törvény és az iskola valósága. Társadalmi Szemle, 1986. március, 24-32. p.

által kidolgozott tantervi variációk magasabbrendűségét az iskolai gyakorlatban született és kipróbált mutációkkal szemben.”²

Ez az időszak 1991 végéig tartott. Akkorra derült ki, hogy az új, demokratikus viszonyok meghatározó politikai szereplőit meg kell győzni a reform folytatásának szükségességéről, és meg kell próbálni elfogadtatni velük a közoktatási reformkoncepció legfontosabb alapelveit.

A szerző megelőző, életében utolsó megjelent kötete számos írást tartalmaz ebből az időszakból.³ Ezek közül „A törvény és az iskola valósága” című írást ebben a kötetben is – első helyen – közöljük, kiemelkedően jelentősnek ítélve azt.

² Gázsó Ferenc (1990): Rendszerváltás és iskola. *Kritika*. 1990. 7. sz. 5-8. p.

³ Társadalmi mobilitás és iskola. *Társadalmi Szemle*, 1971/5; Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. *Valóság*, 1979/9; Elvek és javaslatok a közoktatás fejlesztéséhez. *Szociológia*, 1980/2; A törvény és az iskola valósága. *Társadalmi Szemle*, 41. évf. 3. szám (1986. március), p. 24-32.; Vegyük az iskolát. Baló György beszélget Gázsó Ferencsel. *Mozgó Világ*, 1987/13.; Hatalom és iskola. *Társadalmi Szemle*, 1991/12.

1. A TÖRVÉNY ÉS AZ ISKOLA VALÓSÁGA

Az idei év nagy jelentőségű változást jelez oktatási rendszerünkben. 1986. szeptember 1-én hatályba lép az Országgyűlés által elfogadott új oktatási törvény. Ennek célja és rendeltetése az, hogy a jogi szabályozás eszközrendszerével egyengesse és ösztönözze az iskola olyannyira szükséges átfogó megújulását.

Az új törvény széles körű szakmai-társadalmi vita eredményeként született. Szinte minden rendelkezése magán viseli a pedagógusok által megformált javaslatok és vélemények alakító hatását. Ezért joggal feltételezhető, hogy bevezetését a közoktatásban dolgozó pedagógusok széles körű egyetértése övezheti és fogja kísérni.

Jelenleg a végrehajtást szolgáló rendelkezések kimunkálása a napirenden lévő feladat. Megállapítható, hogy az iskola életét és működését oly közvetlenül érintő és a törvény végrehajtását szolgáló jogszabályrendszer kidolgozása ugyanolyan komplex, mint magának a törvénynek a megalkotása. Ezért ismételten a pedagógusok segítségét kértük. Az őszi folyamán a nevelőtestületek – miközben behatóan megismerkedtek az immár jogerőre emelt új törvénnyel – állást foglaltak a végrehajtást célzó rendelkezések számos fontos kérdésében. Az ily módon született nagyszámú javaslat, vélemény gondos mérlegelése és hasznosítása növelheti a jogalkotás biztonságát, az új jogszabályok megalapozottságát és célszerűségét.

A törvényalkotás ritka esemény az oktatási rendszerek történetében. Bár a világon az utóbbi évtizedekben az oktatási reformok sűrű sorozatát figyelhettük meg, a törvényalkotói tevékenység jóval ritkábban működött. Valójában még az alapvető reformok sem kapcsolódtak gyakorta egybe a törvényi szabályozás átfogó módosításával. Meglehetősen egybehangzó nemzetközi tapasztalatok szerint az oktatási rendszerben új törvények bevezetése rendszerint akkor válik szükségessé, amikor átfogó, gyökeres reform keretében átalakítják az iskola alapszerkezetét, megváltoztatják a tankötelezettség időtartamát, s egyúttal módosítják az iskola társadalmi és pedagógiai célrendszerét.

Közoktatásunk számos reformot élt meg a felszabadulást követő évtizedekben. Törvényalkotásra azonban mindössze két alkalommal került sor. Az első átfogó törvény 1961-ben született, amikor az oktatási rendszer nagyszabású reformját, a középfokú oktatás gyors ütemű általánossá tételét tűzték napirendre. A hatvanas évek elején elfogadott oktatási törvény – a megváltozott viszonyok miatt – ma már kevésbé szabályozza az iskolai működést. Számos alapvető mozzanata rég elvesztette időszerűségét. Ez önmagában is egy új törvény megalkotásának szükségességére

utalt. A törvénytervezet kimunkálásának időszakában mégis vitakérdésként merült fel a törvényalkotás időszerűsége. Megfogalmazódott olyan vélemény, mely szerint az új törvény megalkotását és bevezetését olyan időpontra kellene halasztani, amikor napirendre kerül hazánkban az iskolarendszer alapszerkezetének módosítása. E nézet képviselői arra a veszélyre hívták fel a figyelmet, hogy a megszületendő új törvény szükségképpen az oktatási rendszer jelenlegi állapotát és belső viszonyait veszi alapul, s ezért félő, hogy – a szándékokkal ellentétben – nem a megérlelődött reformokat, hanem a meglévő szerkezet és tevékenység konzerválását segíti elő.

A jogalkotás folyamatában gondosan mérlegelni kellett az iskola mai valósága és a kívánatos jövő, a fejlesztési célok között feszülő valóságos ellentmondásokat. Egyfelől el kellett kerülni az iskola mai állapotát konzerváló és a fejlődés jövőbeni útjait akadályozó jogi szabályozást. Másfelől arra kellett törekedni, hogy a jövőbe tekintő jogalkotás oly módon nyisson utat a megérlelődött változásoknak, hogy egyúttal az iskola mai működésében se keletkezzenek zavarok.

Ezért *a törvény elsősorban a kívánatos fejlődés normatív elemeit tartalmazza*, egyúttal ezek konkretizálása az iskola mai valóságos viszonyaira könnyebben módosítható *végrehajtási rendeletekben* kap teret. Számításba kellett venni azt is, hogy a mai körülmények között és a belátható távlatokban is az oktatási rendszer egésze és egyes intézménytípusai csakis kisebb léptékű, fokozatos fejlesztés keretei között vihetők a távlati célok felé. Ezért a jogalkotásnak számos olyan normatívát is be kellett építenie az új oktatási törvénybe, amely nem illeszthető rá maradéktalanul a jelenleg működő rendszerre, mert az általános érvényesülésnek nincsenek meg az összes szükséges feltételei.

A MEGVALÓSULÁS FOLYAMATA

A törvény egyik alapvető jellegzetessége, hogy egész szemléletmódja jövőre orientált. Ez összefügg azzal, hogy a közoktatás és a felsőoktatás távlati fejlesztési programjával összhangban, a nevelés és az oktatás céljában, az intézmények működésében, a pedagógiai munka feltételeiben és az iskolák irányításában olyan változtatásokat kell elősegítenie, amelyek lehetővé teszik, hogy oktatási rendszerünk – a társadalmi-gazdasági változások kívánalmaival összhangban – képessé váljék a mélyreható tartalmi-minőségi megújulásra. Ebben a szellemben szabályozza a törvény a pedagógusok és az oktatók jogait és kötelességeit, a tanulók és a hallgatók, valamint a szülők jogállását, az iskola és a társadalom közötti kapcsolatokat és minden olyan területet, ahol a jogi szabályozás és szankcionálás révén is javítható az iskola működésének határfoka.

Mellékesnek nem nevezhető haszon származhat abból is, hogy a törvény életbe lépésével lehetővé válik a jogi túlszabályozás felszámolása, a jelenleg érvényes,

mintegy nyolcszáz jogszabály erőteljes redukciója. Természetesen nem csupán a jogszabályok számáról van szó, hiszen a mérhetetlen mennyiségű jogszabály maga is egy sajátos és meghaladandó szemléletmód és magatartás kifejeződése és érvényesülése. Ennek pregnáns vonása a központi irányítás célszerűségének abszolutizálása, illetve az intézményi önállóság kibontakoztatásában rejlő fejlesztési lehetőségek lekicsinylése. Ennélfogva a jelenlegi jogszabályok sűrű szövedéke nem csupán azáltal akadályozhatta volna a fejlesztési programban megjelölt változtatásokat, hogy lényegében jogi túlszabályozást okozott, hanem főképpen azért, mert e jogszabályok jelentős része olyan szemléletet juttatott érvényre, amely nincs összhangban a jövőben követni kívánt célokkal.

A törvény nem jelöl ki önálló célokat. Feladata és rendeltetése az, hogy a közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programjának megvalósulását, az iskola átfogó megújulását segítse elő. Elsősorban a távlati célok folyamatos és következetes megvalósítására törekszik. Mindez a tárgyi, személyi, intézményi feltételek megteremtésének igényével kapcsolódik egybe. Nem csupán abban az általános formában, hogy *a nevelés-oktatás fejlesztését, anyagi és erkölcsi támogatását osztársadalmi feladatként* definiálja, hanem egyúttal kimondja azt is, hogy a nevelési intézményeknél legyenek meg a feladataik ellátásához szükséges feltételek. Ez nyilvánvalóan alapvető normatív követelmény. Hatályosulásának azonban csak hosszabb távon teremthetők meg a feltételei. A működés normatívait a miniszteri végrehajtási rendelkezések részletesen is meghatározzák majd. Ez szükséges, ám önmagában nyilvánvalóan nem elégséges a követelmény gyakorlati érvényre jutásához. Arról van szó, hogy oktatási rendszerünk működését számos területen a permanens hiány jellemzi, s e hiányjelenségek olyan mérvűek, hogy felszámolásuk jó esetben is évtizedes távlatban képzelhető el. Éppen ezért a jogszabály itt nem érvényesülhet kategorikusan, hiszen ellenkező esetben be kellene tiltani az olyan intézmények működését, amelyek a normatív követelményeknek még nem felelnek meg.

Hasonló a helyzet egy másik alapkövetelmény tekintetében is, amely előírja, hogy *az iskolában a pedagógiai munkát végző személyeknek legyen megfelelő képzésük*. E helyes követelmény teljes körű gyakorlati érvényre jutásának jelenleg megint csak hiányoznak a feltételei. Ezért maga a törvény is engedményt tesz, és átmenetileg megengedi a kivétel érvényesülését is.

Némiképp hasonló a helyzet a *tankötelezettség* törvényi érvényesítésével is. A jogszabály a tankötelezettséget 16 éves korig írja elő, ami önmagában helyes és előremutató elv, ám az általános iskolát elvégző tanulóifjúság középfokú továbbtanulását egyértelműen nem rendeli el. Valójában az általános iskolát elvégzők számára lehetővé teszi a tanulmányok befejezését akkor is, ha az említett életkort még nem érték el.

E néhány példa mindössze azt kívánta illusztrálni, hogy a törvény számos előremutató eleme olyan normatívaként fogható fel, amelynek hatályosulását *elsősorban*

nem a jog eszközeivel lehet elérni. Voltaképpen általános fejlesztési feladatról van szó, olyan célokról, melyeknek teljesítéséhez a szükséges és elégséges feltételeket nem a jogi eszközrendszer szolgáltatja. Tekintetbe kell tehát vennünk, hogy a jogszabály az oktatás területén sem önmagát beteljesítő eszközrendszer. A nevelési intézmények működésének jogi szabályozása pedig kiváltképp és szükségképp hordoz olyan elemeket, amelyek igazából nem a jogi szabályozás körébe tartoznak, hanem az oktatáspolitikai döntések, illetve a társadalomfejlesztési program elemei. Ezek beemelése a jogrendszerbe azonban semmiképpen nem felesleges. Hiszen a távlatokba mutató normatív szabályozás az oktatás területén ösztönözheti a szükséges változásokat, határozott késztetést jelenthet a jogi normává tett állapot elérésére. Ezentúl azzal az előnnyel is járhat, hogy határozottabban számon lehet kérni, miért marad el a normakövető magatartás. Voltaképpen a normatív elemeknek ez a funkciója az új oktatási törvényben.

Az elmondottakból egyúttal az is következik, hogy *az oktatási törvényt nem lehetséges egy csapásra érvényre juttatni*. A bevezetés természetesen dátumhoz köthető, ám a törvényben rögzített követelmények – az esetek többségében – tendenciaszerűen érvényesülnek, s általánosan csakis *hosszabb távon* valósulhatnak meg. Ennek megfelelően azt mondhatnánk, hogy miként az egész fejlesztési programot, magát az oktatási törvényt is folyamatként kell elképzelnünk, melynek egyes elemei szinte a bevezetés pillanatában hatályosulhatnak az oktatási rendszerben, míg más elemek elsősorban a kívánatos jövő kialakítását hivatottak szolgálni. Ez esetben is érvényes tehát az oktatáspolitikában manapság sokszor hangoztatott alapelv: a fejlesztési célok realizálásában, miként az oktatási törvény érvényesítésében is, csakis olyan lépésekkel haladhatunk előre, amelyekhez a szükséges feltételek garantáltan biztosíthatók.

A SZAKMAI ÖNÁLLÓSÁG FEJLESZTÉSÉRŐL

A törvény egyik alapvető gondolata az iskolák, a pedagógiai intézmények *szakmai önállóságának és önfejlesztő képességének* kibontakoztatása. Az új oktatási törvény az első olyan jogszabály, amely ezt az elvet átfogóan tartalmazza, s egyúttal részletesen meghatározza a pedagógusok és a testületek státútumait is. A törvénynek alighanem ez az egyik legnagyobb érdeme. Elmondhatjuk, hogy az oktatási rendszer fejlesztésében e ponton stratégiai irányváltás előtt állunk, hiszen az oktatási rendszer keresztül ment ugyan bizonyos decentralizálós jellegű változásokon, de a nevelőintézetek önállóságának kibontakoztatására kevés lehetőség nyílt. Nem véletlen, hogy a törvény végrehajtási rendeleteinek szakmai vitája keretében ez a kérdés állott a pedagógusok érdeklődésének homlokterében. A vitában véleményt nyilvánító pedagógusok messzemenő egyetértéssel fogadták, hogy a törvény az iskolát szakmai

tekintetben valódi önállósághoz kívánja juttatni. Egyetértettek azzal, hogy az iskolai tevékenység céljait, az alapvető pedagógiai követelményeket továbbra is központi tantervek és tankönyvek határozzák meg, ugyanakkor a jövőben az iskolának is garantált önállósága legyen, és a jogszabálynak megfelelően, a helyi sajátosságokat figyelembe véve határozza meg nevelési-oktatási feladatait. A központilag meghatározott törzsanyagon túl, nyíljon lehetőség a kiegészítő tananyag szabad kezelésére, az alternatív programok közötti választásra, a fakultációs irányok önálló kijelölésére, az oktatási módszerek szabad és felelősségteljes megválasztására. Mindezeket a célokat a jogszabályok tartalmazzák.

Merő illúzió volna azonban abban reménykedni, hogy maga a jogi szabályozás elégséges eszköz az iskolák kívánatos szakmai önállóságának megteremtéséhez. Valójában az igazi feltételek ezúttal sem jogi természetűek.

Nyilvánvaló az is, hogy *a nagyobb önállósághoz nagyobb szakmai kompetencia igényeltetik*. Mindezt tekintetbe véve azt mondhatjuk, hogy a jogszabályokban biztosított önállósággal minden további nélkül élhetnek a pedagógusok, valójában azonban ebből a lehetőségből csak annyit fognak realizálni, amire egy adott időpontban szakmai beállítódásuk, felkészültségük és ambíciójuk folytán képesek és alkalmasak. Az önállóságot ezért sokkal inkább lehetőségként és nem külső kötelességként kell felfognunk, gyakorlásához pedig – a jogi garanciákon túl – meg kell teremtenünk azokat a kimondottan szakmai feltételeket is, amelyek a pedagógusok képzésével és továbbképzésével, szakmai orientálásával fonódnak egybe.

Nagyobb önállóságot kíván a törvény biztosítani az iskoláknak saját munkaszervezetük, működési rendjük meghatározásában is, arra törekedve, hogy az oktatáspolitikai elvek és normatívák keretei között, a lakóhelyi környezet sokféleségének megfelelően, *sajátos arculatú iskolák* alakuljanak ki. E lehetőségek sorába tartozik az is, hogy az általános jogszabályi keretek között az iskola alakíthassa ki szervezeti és működési rendjét.

A törvény egyik figyelemre méltó gondolata, hogy az iskolai szakmai önállóság le-téteményese mindenekelőtt a *nevelőtestület*. Minden *lényeges pedagógiai kérdésben* a tanári karnak legyen döntési kompetenciája. Egyúttal az iskolában nagyobb önállósággal kell működniük a szakmai munkaközösségeknek is. Ezek feladata az, hogy a tényleges pedagógiai tevékenységet szakmai szempontból orientálják, és tegyék lehetővé a szükséges tapasztalatcserét. Tehát, tulajdonképpen az olyan műhelymunka kibontakoztatását, amely mind az egyéni pedagógiai problémák megoldásában, mind pedig az iskolai pedagógiai stratégia kimunkálásában az önálló tevékenység intézményes bázisa lehet. Természetesen gondosan érdemes mérlegelni, hogy a nevelőtestületet, illetve a szakmai munkaközösséget konkrétan milyen kérdésekben illesse meg döntési jogkör. Ennek meghatározásában – a nevelőtestületek véleményét tekintetbe véve – ügyelnünk kell arra is, hogy ne terheljük a nevelőtestületet vagy a pedagógusok más közösségeit olyan döntési feladatokkal, amelyek az iskola

pedagógiai működése szempontjából nem elsőrendűen fontosak, illetve jórészt operatív jellegű intézkedést kívánnak. A törvény végrehajtási rendeleteinek kimunkálásánál a tapasztalatokat és figyelmeztetéseket messzemenően tekintetbe kívánjuk venni.

A nevelőtestületi viták tapasztalata az is, hogy a kilátásba helyezett nagyobb szakmai önállóság és a nyomában járó megnövekedett felelősség bizonyos aggályokat is kivált. Egyesek arra figyelmeztetnek, hogy a pedagógus társadalom éretlen a nagyobb szakmai önállóságra és öntevékenységre. A törvényben biztosított jogok gyakorlását anarchikus elemek felbukkanásának veszélyével kapcsolják egybe. E kisebbségi felfogás képviselői amellet érvelnek, hogy ne változzék a jelenlegi helyzet. Mások úgy vélekednek, hogy a nevelőtestületek növekvő szakmai önállósága meggyengíti az iskolavezető, az iskolaigazgató pozícióját, holott ők az oktatás fejlesztésének első számú letéteményesei.

A szakmai önállóság érvényesítése – miként arra a pedagógusok egyértelműen rámutatnak – elképzelhetetlen bizonyos *gazdasági önállóság* nélkül. Jogszabály keretei között kell tehát lehetővé tenni, hogy az iskola – a gazdálkodás konkrét formájától függetlenül – maga dönthessen a működéséhez nyújtott olyan anyagi eszközökről, amelyek a legközvetlenebbül kapcsolódnak az iskolában szervezett pedagógiai tevékenységhez. Sajnálatos, hogy ez az önállósága az iskolák jelentős részének (az általános iskolák többségének) jelenleg nincs meg. A nyolcvanas években a gazdálkodásban olyan megoldás jutott érvényre, amely jórészt megfosztotta az iskolákat attól a lehetőségtől, hogy a gazdasági eszközökről határozzanak. E helyzet megváltoztatása a leginkább sürgető feladatok egyike.

Lényeges módosítást kíván az iskola *külső irányítása* is. A folyamatba való folytonos beavatkozás helyett egy szolgáltató típusú, segítő jellegű irányítás szükséges, amely tekintetbe veszi, hogy a pedagógiai tevékenység irányításában nem alkalmazhatók a hivatali vezetési módszerek. Az irányításnak az iskolát kell szolgálnia. Elsőrendű feladata az lehet, hogy megteremtse azokat a körülményeket, amelyeknek a keretei között az iskola önállóan tehet eleget társadalmi kötelezettségeinek, továbbá gondoskodik a pedagógiai tevékenység tárgyi, anyagi, személyi feltételeinek folyamatos gyarapításáról.

A pedagógusok meglepéssel fogadják, hogy a hagyományos felügyeletnek egyre inkább *szakmai tanácsadói* tevékenységgé kell átalakulnia, amelynek fő feladata az, hogy olyan ismereteket, tapasztalatokat, kísérleti eredményeket közvetítsen, amelyeket érdemes megfontolni és a gyakorlatban is alkalmazni. Az irányításnak a jövőben elsősorban a pedagógiai munka eredményességét, hatékonyságát kell vizsgálnia, azt kell megállapítania, hogy a most már önállóbbá tett iskola miképp tesz eleget feladatainak. Szükségesek az ilyen elemző vizsgálatok, de ezeknek kevés közülük lesz ahhoz, amit a hagyományos felügyelet ellátott.

DEMOKRATIZMUS ÉS FELELŐSSÉG

Kedvező fogadtatásra talált *az iskola belső világának demokratizálása*, ideértve azt is, hogy az iskola munkájának megítélésében az iskolák társadalmi környezetének is szóhoz kell jutnia. Általánosnak mondható az a felismerés, hogy nem képes megfelelő társadalmi magatartásra nevelni az olyan pedagógiai intézmény, amelynek légkörét nem a demokratizmus szelleme hatja át. A magyar társadalom ma kialakuló demokratizálódási folyamata egyébként is anakronisztikussá tenne egy olyan iskolarendszert, amely messze elmarad a társadalomban intézményesülő demokratizálás mögött.

E folyamatot a törvény több területen is előre kívánja vinni. Előírja, hogy az *iskolavezetők kiválasztásában* a nevelőtestület véleménye *meghatározó módon* és titkos szavazás keretei között érvényesüljön. Ez a végrehajtási jogszabályokban oly módon konkretizálódik, hogy nem nevezhető ki igazgatónak az olyan pályázó, akit a titkos szavazás során a nevelőtestület többsége nem támogat.

A törvény gondoskodik arról is, hogy a tanulóifjúságot is megillessék bizonyos, az életkori sajátosságokkal és a szocializációs fejlettséggel összhangban lévő önkormányzati jogok. A diákoknak joguk lesz arra, hogy véleményt mondjanak, illetve javaslatot tegyenek a nevelő-oktató munkával kapcsolatban, tájékoztatást kapjanak az őket érintő kérdésekben, használják az iskolának azon berendezéseit, eszközeit, amelyek felkészülésüket előmozdítják, érdeklődésüket kielégítik. A középiskolások jogai az új törvény szerint egyebek közt kiegészülnek azzal, hogy véleményt mondhatnak az iskola életével kapcsolatos kérdésekben, s észrevételeikre érdemi választ kérhetnek. Kezdeményezhetik szakkörök, önképző körök, sportkörök létrehozását, tagjai lehetnek iskolán kívüli szakmai, kulturális egyesületeknek, s tanulmányi szerződést köthetnek.

Ezzel összefüggésben érdemes felfigyelnünk az iskolában és a társadalomban egyaránt igen széles körben tapasztalható *értékzavar* néhány mozzanatára is. Egyesek a demokratizmus követelményét és a diákönkormányzat elvét a szabályozatlanság, a rendtelenség képzetével társítják. Attól tartanak, hogy a jogok emlegetése és kiterjesztése oda vezet, hogy feladják a teljesítményekkel szembeni követelményeket és lehetetlenné válik a komoly munka iránti elvárás. Úgy vélik, olyan légkör alakulhat ki, amelyben a pedagógus lemondani kényszerül a követelmények következetes érvényesítéséről, a tanulmányi teljesítmények tényleges tudásnak megfelelő osztályozásáról és így tovább.

E kérdésben világosan kell fogalmaznunk: a demokratikus iskola távolról sem jelenthet olyan intézményt, ahol tetszése szerint mindenki azt teheti, amit akar. A kötelezettségek fegyelmezett teljesítése az iskolában is elválaszthatatlan a demokratikus jogoktól. A gyermeknek nemcsak arról kell tapasztalatot szereznie, ami számára megengedett, hanem arról is, hogy határozott kötelezettségeknek kell eleget tennie. A személyiség kívánatos fejlesztése elképzelhetetlen az erőfeszítést követelő kötelezettségek világos megfogalmazása és konzekvens érvényesítése nélkül.

Ehhez hozzátehetjük, hogy a gyermek illetékessége, miként felelőssége is, szükségképpen korlátozott az iskolai élet kérdéseiben. A demokrácia káros manipulációvá silányulhat az iskolában akkor, ha a tanulót arról kívánja meggyőzni, hogy pozíciója azonos a pedagóguséval. A demokratikus iskola nem tűri meg az irányítástól való tartózkodást. A választási alternatíva az iskola számára tehát nem az, hogy vagy lemond a nevelői szerep következetes érvényesítéséről, s ezáltal válik demokratikussá, vagy pedig a személyiséget elnyomó, a gyermek problémái iránt érzéketlen gépezetként működik. Természetesen gondosan meg kell különböztetnünk azt a pedagógiai légkört és fegyelmet, amelyben a megtorlás, az iskolai kapcsolatok merevsége érvényesül, attól a fegyelem- és követelménytámasztástól, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a tanulók elérjék legjobb személyes teljesítményük szintjét.

Valójában a nevelésben sem a rigorózus porosz módszerek, sem az elnéző liberalizmus nem vezethet eredményre. Rendkívül nagy érdekeink fűződnek ahhoz, hogy az iskola belső világát olyannyira átható értékszavak, éppen a demokráciával összefüggésben, a lehető legrövidebb időn belül a magatartást orientáló elvek világos megfogalmazásával és következetes érvényesítésével cseréljük fel.

AZ ISKOLATANÁCSRÓL

A törvény új mozzanata az is, hogy intézményesíti az iskola és a szűkebb társadalmi környezet együttműködését. Ez a törekvés elsősorban az iskolatanácsra vonatkozó rendelkezésben ölt testet. A törvény szerint az iskolatanácsnak a helyi nevelési rendszert, az iskolafejlesztést, valamint az iskola és az érdekelt szervek együttműködését érintő ügyekben van véleményező, javaslattevő jogköre. Az iskolatanács gondolata vegyes fogadatasra talált a pedagógusok körében. Úgy vélem, ez a törvény talán egyetlen olyan új mozzanata, amellyel kapcsolatban *elsősorban fenntartások* fogalmazódtak meg. A pedagógusok többsége nem magát az elvet, az iskola és a társadalom kapcsolatainak intézményesítését teszi kérdéssé. Elsősorban az okoz nekik gondot, hogy a gyakorlatban milyen szerepet töltsön be az iskolatanács az iskola egészének életében. Ezzel összefüggésben sokféle aggály, fenntartás fogalmazódik meg, ami arra készíthet, hogy az iskolatanács meghonosításában rendkívül körültekintően és a *fokozatosság elvét messzemenően szem előtt tartva* járjunk el. Semmiképpen nem lehet szó arról, hogy valamiféle felülről kigondolt szervezetet az iskolára kényszerítsünk.

Meggyőződésünk, hogy az iskolatanács hasznosan segítheti a nevelőintézmények munkáját, intézményes kerete lehet az iskola és a társadalmi környezet olyannyira szükséges sokirányú kapcsolatának. Ennek előnyeiről azonban a gyakorlat tapasztalatai alapján kell meggyőzni a pedagógusokat. Ezért az iskolatanács létesítésében a megfontolt fokozatosság elvét kívánjuk érvényre juttatni oly módon, hogy a kezdeti

szakaszban *kísérletként létrejövő* iskolatanácsok a gyakorlatban igazolhassák életképességüket.

FELTÉTEL ÉS FOLYAMAT

Ezúttal sem maradhat reflexió nélkül a pedagógusokat olyannyira foglalkoztató kérdés. Vajon végre tudjuk-e hajtani a törvényt, biztosíthatók-e a realizáláshoz szükséges feltételek? E kérdésre a következőket válaszolhatjuk. A magyar közoktatás olyan helyzetben van, hogy *a törvény végrehajtásának egyik fontos feladata és feltétele a személyi, tárgyi, intézményi feltételek állhatatos javítása*. Mint ismeretes, az iskola fejlesztése a nemrég befejeződött ötéves tervben is kiemelt társadalmi-gazdasági program keretei között valósult meg. Örvendetes, hogy az általános iskolában a tantermek száma mintegy hatezerkétszázal gyarapodott. Központi beruházásból és helyi összefogással minden eddiginél nagyobb fejlesztés valósult meg. A nehéz körülmények ellenére is határozottan növekedett az iskolára fordított fejlesztő beruházás. E folyamat folytatódik a mostani ötéves tervben is, s az oktatási rendszer fejlesztése kiemelt társadalmi program lesz. Ez egyúttal ahhoz is fedezetet ad, hogy nemzeti programról beszélhessünk, s ez ne csupán szavakban fejeződjék ki. Az iskola valóban nemzeti ügy. Ezt úgy kell értelmezni, hogy a mai gazdasági helyzetben is mindent meg kell tenni azért, hogy a mostaninál jobb körülmények teremődjenek az ifjúság iskolai neveléséhez.

El kell ismerni azonban, hogy ezek az erőfeszítések sem fognak gyors és látványos eredményt hozni, többek között azért sem, mert a nagy létszámú korosztályok most járnak iskolába, s ez igen nagy terheket ró az intézményekre. A közvetlen cél jelenleg az lehet, hogy a demográfiai létszámhullám keretei közt is megőrizzük, illetve bizonyos területeken – elsősorban az általános iskola kezdő szakaszában – javítsuk az ellátottságnak azt a színvonalát, amelyet az elmúlt években elértünk. A demográfiai hullám levonulását követő időben pedig olyan feltételeket teremtsünk, amelyek a mainál lényegesen kedvezőbbek az iskola tartalmi-minőségi fejlesztéséhez.

Mindezt tekintetbe véve, messzemenően tartjuk magunkat ahhoz az elvhez, hogy *az oktatási rendszer fejlesztését célzó program teljesítésében olyan ütemet diktálunk, amelyhez a tárgyi, intézményi, személyi és pedagógiai feltételek garantáltan biztosíthatók*. Nem kerülhet sor semmiféle megalapozatlan és elhamarkodott lépésre, de mindent meg kell tennünk a szükséges változások érdekében, ha a feltételek adottak. Mindkét elvhez következetesen ragaszkodunk. Mert, ha a stabilitás jegyében lemondunk a változtatásokról, az iskola menthetetlenül leragad a kialakult helyzetbe, s tevékenysége távlatosan sem juthat összhangba a társadalmi szükségletekkel és igényekkel. Ha pedig a fejlesztés elszakad a realitásoktól, akkor az elvileg helyesnek

látszó célok diszkreditálódnak, s aláássuk a pedagógusok és a társadalom hitét a változtatást célzó reformokban.

A mostani feltételek között is van lehetőség arra, hogy az iskola munkáját érezhetően javítsuk. Kiaknázatlan például az iskola olyan tartalmi fejlesztése, amely a tantervekkel, a tankönyvekkel, a pedagógiai módszerekkel és az iskolán belüli viszonyoknak a szükséges és lehetséges átalakításával fonódik egybe. Ez nagy lehetőségnek tűnik, hiszen *a funkciózavarok nemcsak a feltételek hiányával*, hanem tulajdonképpen ezekkel a tartalmi megoldatlanságokkal is összefüggenek. Ha az iskolák nem kapják meg a szakmai képesség kiteljesítéséhez szükséges garanciát és önállóságot, ez nem egyszerűen külső feltételben probléma, hanem olyasmi, amin az irányítás eszközeinek átalakításával igen nagymértékben változtatni lehet. A felügyelet észszerű működtetése, a pedagógusképzés tartalmi reformja, a továbbképzés normális megszervezése, mind-mind e keretbe tartozik. Mindez szintén hitelt adhat annak, hogy az oktatási rendszer folyamatos fejlesztésének igénye nem egyszerűen jelszó, hanem realitása van a jelen körülmények között is.

Indokolt tehát, hogy máris hozzálassunk a törvény és a háttérét jelentő távlati fejlesztési program végrehajtásához. E folyamat, amely a minőségi változást célozza meg, csakis fokozatosan és folyamatosan mehet végbe. A következő években *elsősorban a pedagógiai kérdések megoldása állhat előtérben*. Ennek megfelelően átvizsgáljuk az érvényben lévő tanterveket és tankönyveket, egyrészt azért, hogy határozottabban elkülönítsük a kiegészítő és törzsanyagot, és érvényre juttassuk azt az elvet, hogy a kiegészítő anyagot a pedagógusok az iskola környezeti sajátosságainak megfelelően, szabadon alkalmazhassák. Átvizsgáljuk az elhagyható, fölöslegesnek látszó anyagrészeket, és amit a tananyag logikájának sérelme nélkül át lehet rendezni, azt átrendezzük, illetve – a ma tapasztalható mennyiségi túlterhelés és a tananyag zsúfoltságának csökkentése érdekében – elhagyjuk.

Külön is megvizsgáljuk azokat a területeket, ahol neuralgikus pontokat észlelünk. Ilyen például az általános iskolai matematikatanítás, amely úgy tűnik, nagyobb mérvű átalakításra szorul; ilyen az olvasástanítás és a kommunikációs készségek fejlesztése, főleg az általános iskolában, de ilyennek tekintjük az általános iskolai környezetismeretet és az alsó tagozatos technika tantárgyat is. E kérdésekkel kapcsolatban elmélyült, alapos elemzés folyik gyakorló pedagógusok részvételével. E tapasztalatok fényében készül el a korrekciós program, amely meghatározza a gyakorlati tennivalók tartalmát és ütemét.

Napirenden szerepel a *gyakorló pedagógusok bevonása a tankönyvek és taneszközök készítésébe*. E célból rövidesen pályázatot hirdetünk, amely a gyakorlati szakemberek részvételét szolgálja. Ettől azt várjuk, hogy olyan eszközök születnek, amelyek a gyakorlati tapasztalat alapján mutathatnak új utakat a fejlesztés számára.

Külön kiemelendő, hogy az *általános iskola* fejlesztésének a következő tizenöt évben is kitüntetett jelentőséget tulajdonítunk az egész oktatási rendszerben.

Az elérendő cél az, hogy az általános iskola a tárgyi, intézményi, személyi feltételek tekintetében valóban általánossá váljék. Ha ez sikerül, kardinális változásnak vetjük meg az alapjait az oktatási rendszerben. A *középfokú oktatásban* a következő években lépéseket teszünk a fakultációs rendszer alapvető megjavítására, a szakmai képzés tartalmi korszerűsítésére, kihasználva azokat a lehetőségeket is, amelyek a gazdaság szervezettebb részvételéből (termelő vállalatok, üzemek iskolafenntartó vagy-segítő tevékenységéből) származhatnak.

Sokat emlegetett feladat a *tehetségekkel való foglalkozás*, a tehetséggondozás is. Ez nyilvánvalóan gyenge pontja iskolarendszerünknek. Ezért nagy figyelmet kell fordítani arra, hogy a tehetség valóban ne kallódjék el. Ezt azonban nem úgy kell megoldanunk, hogy közben elhanyagoljuk az átlagosnál lassabban fejlődő, nehezen tanuló gyermekeket, mert róluk sem szabad lemondani. Tulajdonképpen *két feladatról van szó*: a tehetségek előtt az egyéni adottságok fejlesztéséhez valóban szabadon kell tennünk az utat, ám gondoskodnunk kell az *általános színvonal* növekedéséről is, továbbá arról, hogy a családi, szociális vagy egyéb ok miatt nehezen tanuló – egyébként jól képezhető, csak lassabban fejlődő – gyerekek is meg tudják szerezni a társadalomban ma szükséges tudást és szakmai ismereteket. A jogszabály ezt oly módon segíti elő, hogy lehetővé teszi a kiemelkedően tehetséges gyermekeknek az egyéni tanterv szerinti előrehaladást, bizonyos iskolafokok és ismeretanyagok rövidített idejű elvégzését, a felsőfokú intézmények közötti „áthallgatást” és egyéb ésszerű módozatokat is.

Mindezen látszólag kis lépésekben jut érvényre a folyamatos fejlesztés elve, az a stratégia, amelynek hosszú távon a rendszer minőségi megújulásához kell vezetnie.

Oktatási rendszerünket jelenleg számos probléma, ellentmondás feszíti. Ezért a jelenlegi helyzetet egészében nem tekinthetjük kedvezőnek. Nem szabad azonban elfogadnunk azt a sehová sem vezető, lemondó álláspontot, amely tulajdonképpen kiúttalannak ítéli az oktatási rendszert és reménytelennek mostani ellentmondásainak feloldását. Ahhoz, hogy előbbre jussunk, a kormányzati erőfeszítéseknek az egész társadalom támogatásával kell találkozniuk. Ha az iskolát valóban nemzeti ügyvé tesszük, teljesíteni fogjuk a most elhatározott fejlesztési feladatokat. Belátható távlatokban olyan feltételeket teremthetünk, amelyek a mainál jóval kedvezőbb lehetőségeket nyújtanak a nevelési intézményeknek, a felnövekvő generációk tudásának, ismereteinek és magatartásának formálásához. E folyamatokat hasznosan szolgálhatja az ésszerűen alkalmazott, új oktatási törvény is.

In: *Társadalmi Szemle*, 41. évf. 3. szám (1986. március), p. 24-32.

2. AZ ISKOLÁK ÖNÁLLÓSÁGÁNAK ÉRTELMEZÉSÉRŐL

A KÖZOKTATÁS-IRÁNYÍTÁS CENTRALIZÁLT MODELLJE

A közoktatás irányításának centralizált modellje abból indul ki, hogy a Központi akaratnak, tehát az oktatáspolitikának a társadalmi érdekeket, célokat, szükségleteket úgy kell közvetítenie az oktatási-nevelési intézményrendszer számára, hogy a központi törekvések részletekig kidolgozott tantervekben, tankönyvekben, nevelési programokban öltsenek testet. E rendszer olyan irányítási mechanizmust igényel, amely biztosítani tudja a központi akarat maradéktalan végrehajtását az intézmények szintjén, amely visszajelzi, ellenőrzi a megvalósulás menetét.

Az ilyen típusú irányítási rendszerek közös vonása az, hogy az iskola működését meghatározó tartalmakat és a végrehajtást célzó pedagógiai eljárásokat csakis *kívülről és felülről lehetséges megállapítani* és szakszerűen kimunkálni. Az iskolai önállóság, önfejlesztő képesség – egyáltalán – az autonómia mint szakmai jelenség, ebben a koncepcióban legfeljebb annyi szerepet kaphat, hogy a módszerek megválasztásánál megengednek valamifajta eltérést a központi előírásoktól. Ezek nem túlságosan jelentősek, rendszerint olyanok, amelyek nem az általános metodikára, hanem inkább a technikákra vonatkoznak. Eme irányítási szisztéma központi gondolata az egységesség, tehát az, hogy a műveltség fölülről kidolgozott tartalmát egységesen kell elsajátíttatni a felnövekvő populáció minden tagjával és ezáltal biztosítani a kulturális egyenlőséget.

Az ilyen merev, központi irányításos rendszerek rendkívül erősen összefonódnak azzal az illúzióval, hogy az egységesség deklarálása, amely mind a tartalomban, mind pedig a módszerekben kifejezésre jut, biztosítani tudja akár a társadalmi eredetű esélyhátrányok, indulási különbségek kiegyenlítését is.

Ez az elképzelés tulajdonképpen *nem is oktatáspolitikai eredetű*, hanem az ennél átfogóbb makrotársadalmi viszonyokból derivált. Az oktatásirányításnak ez a rendszere a szocialista országokban egy bürokratikus, tervutasításos szisztéma részeként alakult ki, amelynek általános jellegzetessége az, hogy az állami mindenhatóság kezei között működteti a társadalom valamennyi alrendszerét. A vállalatok, gazdálkodó szervezetek éppúgy nem rendelkeznek a szükséges önállósággal, mint mondjuk a színházak, a lapkiadók vagy az egészségügyi intézmények.

Az iskola szélsőségesen centralizált irányítása tehát nem pedagógiai találmány, és nem is csupán oktatáspolitikai elhatározások függvénye, hanem a társadalom általános működési mechanizmusának szükségszerű lecsapódása.

Ebből következik, hogy amíg ez a bürokratikus, centralizált mechanizmus – amely korábban kizárólagosságra tartott igényt a társadalmi élet minden területén – nem változik meg, addig nagyon nehéz az iskolarendszer irányítását átalakítani. Ha a társadalom egésze a centralizált bürokratizmus keretei között működik, elképzelhetetlen, hogy ebből az oktatási rendszer kiváljon, annál is inkább, mert az oktatási alrendszerben érvényesülnek talán a legdirektebben a társadalom makropolitikai viszonyainak a hatásai és következményei. Lényegében ezt a centralizált irányítási rendszert az jellemzi, hogy a társadalom alrendszerének és egyes intézményeinek az önfejlesztő képességét, önmozgását és a saját logikájuknak megfelelő működést nemcsak visszafogja, legátolja, hanem gyakorlatilag ki is kapcsolja. Az alrendszerek ilyen körülmények között az *állami beavatkozástól várják az elmozdulásokat*, és az államra hárítanak mindenfajta felelősséget.

Így alakul ki egy végrehajtott társadalom, amelyben tulajdonképpen nincs egyértelmű felelősségvállalás. Valamilyen ködös felelősség megfogalmazható, de gyakorlatilag az egyes intézményeknél a kítűzött célok elmaradásáért *senkit se lehet felelősségre vonni*, illetve nem is lehet a felelősséget identifikálni. Ez az alapprobléma.

A másik fontos jellegzetesség az, hogy a *célok* és a realizálásukhoz szükséges *eszközök* általában *nincsenek szinkronban*. Jellemző a meg nem valósítható célok kítűzése, tehát a voluntarizmus, amely áthatja a társadalmi működés egészét. Ennek dezorganizáló hatásaként azután az emberek elbizonytalanodnak, megbomlik a társadalmi kohézió, s az eróziós folyamatok valamennyi alrendszerben megfigyelhetők.

A magyar oktatáspolitikának sem véletlenül volt egyik kísérő jelensége, hogy gyakorta olyan célokat kényszerült meghirdetni, melyek realizálásához esetenként a minimálisan szükséges eszközök sem álltak rendelkezésére. Bár a közoktatásban számtalan reform zajlott a felszabadulást követő időben, gyakorlatilag ezek végigviteléhez sohasem voltak biztos garanciáik. Nem is igen lehettek, mert egyrészt a célok túlméretezettek voltak az eszközökhöz képest, másrészt ezeket a célokat a jogi kényszer eszközzel vélték megvalósítani. Márpedig, ha ez valahol nem lehet eredményes, akkor az oktatásban bizonyosan nem.

Nehezen érlelődött meg az a felismerés, hogy az oktatási alrendszer csakis *olyan célok realizálását* tudja elvégezni, amelyekhez magában az *intézményrendszerben* – tehát az egyes iskolákban – *rendelkezésre állnak* a szükséges tárgyi, intézményi, személyi és szakmai *feltételek*. Ki lehet tűzni természetesen bármilyen célt az oktatási rendszer elé is éppúgy, mint az egész társadalom elé, de ezekből csak az realizálódhat, amire maguk az intézmények alkalmasak és képesek.

Csak hogy, ha az intézmények állapotához, teljesítőképességéhez alkalmaznánk a célokat, tehát egy letről induló fejlesztési folyamat indulna, akkor ezt a centralizált, bürokratikus társadalomvezérlési modellt fel kellene adni, mert az alulról induló folyamatok elementáris politikai feltétele az intézményi autonómiának az elismerése.

Ezt azért nem akartuk eddig, mert úgy gondoltuk, hogy lényegében a szocialista típusú fejlődés abban különbözik minden más fejlődéstől, hogy itt a tudományos előrelátás alapján a politika meg tudja határozni a társadalmi fejlődés irányait, céljait és ütemét, éppúgy, mint az egyes alrendszerek működésének szakmai tartalmát, és semmi másra nincs szükség, mint olyan szervezőirányító murakára, amely ezeket a központi célkitűzéseket az alrendszerekben a szigor erejével realizálja. Messze mutatna annak elemzése, hogy mi történt ténylegesen a gyakorlatban.

AZ INTÉZMÉNYI ÖNÁLLÓSÁGRÓL

Az eddigiekben az volt a célom, hogy nagyobb összefüggésben érzékeltessem: a társadalomirányítás egész rendszerében alapvető változásra van szükség, azaz a centralizált tervutasításos irányítási rendszert fel kell váltani olyan irányítási modellel, amely lehetővé teszi az intézmények autonómiáját, vagyis *az intézmények, alrendszerek önfejlesztő képességének kibontakoztatását társadalmi célnak tekinti*. Ennek a folyamatnak a legelején tartunk.

A hetvenes évek végén bevezetett tantervi reform ugyanarra a logikára épült, mint az összes megelőző. Nevezetesen: ki kellett dolgozni egy elképzelést a korszerű műveltségéről, és ezt közvetíteni kellett az iskola számára. Elrendeltük a tantervi reformot, nem nagyon mérlegelve azt, hogy az intézmények annak végrehajtására mennyire képesek és alkalmasak vagy mennyire készek.

Rengeteg kritika éri mostanában a 78-as reformtantervet. Sokszor igaztalan dolgok is elhangzanak, hiszen sok olyan probléma, ami nem is tantervi természetű, tantervi hibaként jelenik meg. Gyakorlatilag itt arról van szó, hogy egy ilyen modernizált tartalomnak a befogadására és eredményes realizálására maga az alrendszer nem volt felkészülve, az ehhez szükséges feltételek nagymérvű hiányával lehetett számot vetni már magánál az indulásnál is.

Másfelől az ilyen bevezetéses stratégiáknak mindig óriási problémája az, hogy nem vehetik figyelembe *az intézményrendszer differenciáltságát*, tehát azt, hogy nemcsak az egyes gyerekek fejlődnek egymástól elütő mértékben, ütemben és fejleszthetők más-más megoldásokkal, hanem ez az egyes intézményekre is vonatkozik. Nagyon eltérő feltételekkel, nagyon különböző szituációkban ugyanazt, ugyanannyi idő alatt, ugyanolyan eljárásrendszerrel nem lehet megoldani.

Ezért nincs értelme „boldogítani” az oktatási rendszert frontális, rendeleti úton bevezetett reformokkal. *Csakis az olyan fejlesztésnek van egyáltalán reménye a*

sikerre, amely a rendszer differenciáltságából és autonómiájából indul ki, és magára az intézményre bízva annak a megítélését, hogy a saját feltételeihez, körülményeihez és korábbi teljesítményeihez képest milyen változtatásra tud vállalkozni. Ezt a változtatást természetesen el lehet rendelni, de ettől még a rendszer nem változik meg. Mint ahogy ezt *Durkheim* kifejtette: az iskola olyan alrendszer, amely kiváló technikákat képes alkalmazni arra, hogy a szavakban elfogadott változtatást a gyakorlatban semmissé tegye. Tehát meg lehet hirdetni a legkülönbözőbb reformot, de ha a rendszer nincs a változásra felkészülve, akkor a változás elmarad, csupán külső kényszerként lebeg az iskola fölött.

A reformok kudarcáért el lehet az iskolát marasztalni. A kritika az esetek többségében nem javít, hanem inkább ront a helyzeten, elkedvetleníti az iskolában dolgozókat, mert érzik a feladat megoldhatatlanságát, tapasztalják a realizáláshoz szükséges eszközök hiányát.

Így megkezdődik az alrendszer eróziója, amely – többek között – abban jut kifejezésre, hogy a legjobb, a legkreatívabb emberek eltávoznak a területről, terjed a középszerűség uralma. De kifejeződik a kedvezőtlen hatás abban is, hogy a rekrutációban is szükségképpen kialakul a kontraszelekció, különösen akkor, ha ezt még egyéb mozzanatok, például az alacsony kereset is támogatják.

Így áll elő olyan helyzet, amikor – előbb-utóbb – szükségképpen visszavonják a reformokat, mint ahogyan ezt már többször tapasztalhattuk. Visszavonják és elhibázottnak minősítik. Persze nem biztos, hogy a reform volt elhibázott. Lehetséges, hogy maga a koncepció hibátlan volt, csak éppen a realizálás feltételeiről nem történt gondoskodás.

E két dolgot nagyon gyakran összekeverik. A koncepció volt-e elhibázott, mondjuk az új matematika bevezetésénél, avagy itt alapvetően nem erről volt szó, hanem a rendszer kondicionáltsága hiányzott a feladat megoldásához. E két jelenséget határozottan el kellene különíteni az elemzésben, mert különben nehezen javítható zavarok állnak elő az iskola működésében. A visszavont reform helyett valamit adni kell, tehát a „lebunkózott” eddigi elképzelést felváltja egy újabb, amelyik az esetek óriási többségében ugyanarra a sorsra jut, mint az előző. Így tehát hibás körbe jutunk, amiből nehezen lehet kiutat találni.

Ha ezt a sok zavart okozó irányítási rendszert nem tudjuk felváltani egy ennél észszerűbbel, akkor a magyar oktatási rendszer fejlesztésére tulajdonképpen nincs sok esélyünk. *Az irányítás szükséges reformja tehát nem egy feladat a sok közül, hanem a centrális feladat* éppúgy, mint az egész társadalomban. A társadalom fejlődőképességének ma az irányítás reformja az alapfeltétele.

Napjainkban a közoktatásban, de a felsőoktatás egészében is sürgető feladat az irányítási rendszer olyan mélyreható reformja, amely biztosítja *az intézményi autonómia fokozatos és folyamatos kialakulását, és az egyes intézményt képessé és alkalmassá teszi az önfejlődésre.*

Az alkalmasság talán a legfontosabb mozzanat. Tehát az, hogy maguk az egyes iskolák legyenek képesek meghaladni a korábbi teljesítményüket, elmozdulni egy kialakult állapotból. Ez a feltételek sokaságát igényli: anyagi, gazdasági, szakmai és szemléleti feltételeket.

Ha a magyar oktatási rendszer működését meg akarjuk javítani, ha jobb minőségű nevelő-oktató munkát akarunk, akkor ennek mégiscsak az első feltétele, hogy kialakuljon egy olyan irányítási reform, amely *az intézményi szintű fejlesztést állítja előtérbe*, nem pedig a külsőleg előállított tartalmaknak a rendeleti ráerőszakolását az iskolára. Olyan fejlesztés kívánatos, amelyben természetesen létezik külső vezérlés és irányítás is, a követelmények világosan körvonalazottak, de maga a fejlesztési folyamat számot vet az intézményrendszer differenciáltságával és a működőképességben, fejlődőképességben meglévő nagy különbségekkel is. Ezért lemond arról az igényről, hogy adott naptári időponthoz kötött, átfogó, tartalmi-módszertani reformokkal, illetve a pedagógiai folyamat aprólékos szabályaival avatkozzék be az iskola működésébe. E helyett az irányításnak arról kell gondoskodnia, hogy a tudományok fejlődésében elért eredmények fokozatosan, és folyamatosan kerüljenek be az oktatási rendszerbe, de ne rendeleti úton, hanem egy olyan fejlesztési folyamat keretei között, amelyben az iskolára bízunk az új, mozzanatok beépítésének a menetét és ütemét.

Könnyű dolgunk lenne akkor, ha egy elméletileg megkonstruált kívánatos irányítási szisztémát rendeleti úton lehetne az oktatási rendszerben realizálni. Ez azonban illúzió. Ezért a mai körülmények között azzal a hallatlanul nehéz feladattal kell megbirkóznunk, hogy tulajdonképpen *egymáshoz nehezen illeszkedő irányítási elemeket kell alkalmaznunk* az oktatási rendszer működésében.

Ez igen nehéz művelet, mert az inercia hallatlanul erős. Ha ugyanis jórészt fennmarad a régi irányítási szisztéma, akkor az új elemeket is a maga logikája szerint értelmezi, rendszerint semlegesíteni igyekszik azokat. Szociológiai közhely, hogy ha egy alrendszerben – vagy makrorendszerben is – a változások mértéke nem éri el a *kritikus küszöböt*, akkor gyakorlatilag semmiféle lényeges változás nem szokott történni, mert a fennmaradó régi struktúra a maga hagyományrendszerénél és a beállítódások rendszerénél fogva magába szívja, asszimilálja az új elemeket anélkül, hogy azok akár távlatosan is elvezetnének bizonyos alapvető változásokhoz.

A nagy nehézséget a közoktatásban is az jelenti, hogy nehéz felhalmozni a változásoknak azt a kritikus mennyiségét, amely már elégséges alapot adhat ahhoz, hogy ne történjen meg az új elemek semlegesítése a régi szisztéma által. Hogy tényleges változás induljon el, ne pedig egyfajta olyan mozgás, amely csak felemássá teszi az irányítási rendszert, de igazából az új minőség nem tud kibontakozni.

Most ilyen felemás helyzetben vagyunk. Azok az új elemek, amelyeket az Oktatási törvény megfogalmazott, jórészt lehetséges jövőt jelölnek, lényeges hatóerejük még minimális. A változtatást támogató erők súlya növekvő ugyan, de az irányítás mechanizmusa egészében a régi logika szerint működik. Az oktatásban is

megfigyelhetjük, hogy *föllép egy konzervatív erő is*. Ez a demokratizálódást, az önállósági törekvéseket afféle hókusz-pókusznek nevezi, olyasvalaminek, ami szemfényvesztés, és amit mielőbb el kell felejteni. Igen nagy a hajlandóság egy olyan régi irányítási modellt megőrzésére, amely elméletileg és gyakorlatilag egyaránt tartathatlan ugyan, s ezért nyíltam nem is tehet megvédelmezni, de a konzerválásra a gyakorlat ma is ezernyi lehetőséget tónál, hiszen az oktatás irányítási rendszerében még semmiféle kardinális változás nem történt. Az oktatási törvényben rögzített új irányítási elemeket egyelőre könnyűszerrel bekebelezi, felmorzsolja a tradicionális gyakorlat

Gondoljunk az igazgatók kinevezésének tapasztalataira. A pályázati rendszer, a titkos szavazás ellenére az újonnan megbízott igazgatóknak 85%-a változatlan. Ahol pedig új igazgatót akartak a pedagógusok, Ott az esetek jelentős részében – a különböző manipulációk keretei között – addig forgatták a dolgot, amíg végül is a nevelőtestületnek az ilyenfajta beleszólása minimálisra törpült.

Minden ilyen változás könnyen hasonló sorsra juthat. *Elmozdulás* csak akkor lehetséges, ha a *szakmai irányítói apparátusban konszenzus* alakul ki a változások szükségességét, azok tartalmát, irányát és módszereit tekintve. Amíg ez a konszenzus nincs meg, addig nincs reményünk semmiféle komolyabb elmozdulásra.

Természetesen lehet hatni ezekre a folyamatokra. Főként azért, mert a reformérdekeltség éppúgy létezik, mint az ellenérdekeltség. (Csak a reformérdekeltség ma is kockázatvállalással fonódik egybe, és bizonyos ellenállásba is ütközik, aminek szubjektíve nagyon sokszor elég nehéz ellenszegülni.

Hangulatokkal, kijelentésekkel, gyakran támadásokkal is találkozik az ember. Azt hiszem, a helyzet világos, az alapvető cél is nyilvánvaló. A társadalom egész irányítási rendszerének átalakításáról van itt szó, ennek keretei között képzelhető el az iskolarendszer olyannyira szükséges reformja is.

Ha a magyar társadalomban *a politikai intézményrendszer reformja kiteljesedik*, akkor végrehajtható a reform az oktatásban is. Ma a magyar társadalomban a folyamatok affelé mennek, hogy sort kell keríteni a politikai intézményrendszer alapvető reformjaira, beleértve az irányítás egészének lényegi módosítását is. Ennek a nemzetközi mozzanatok is sokkal inkább kedveznek, mint korábban bármikor. Egy átfogó reformfolyamatba kell tehát helyezni az oktatási alrendszer szükséges átalakítását is.

AZ ISKOLAI ÖNÁLLÓSÁG SZAKMAI FELTÉTELRENDSZERE

Mit lehet elérni a következő néhány esztendőben, mire kell törekedni? Az alapvető feladatot abban látom, hogy fel kell halmozni azokat a feltételeket, amelyek egy

új irányítási rendszer és az iskolai autonómia, a szakmai önfejlődés megteremtéséhez szükségesek.

Ez igen sokirányú tennivalót jelöl. Ezúttal részletesebben a szakmai feltételrendszeréről szólnék. Természetesen nemcsak szakmai feltételekről van szó, hanem – mindenekelőtt oktatáspolitikai szempontból – arról, hogy az oktatási rendszer működéséhez szükséges *tárgyi-intézményi és személyi feltételeket* – az eddigiektől eltérően – garantáltan kell biztosítani ahhoz, hogy iskolai önállóságról, önfejlődő képességről beszélhessünk. Ma az iskolák egy része a működéshez szükséges elementáris feltételekkel sem rendelkezik, és ilyen körülmények között innovatív, fejlesztő iskoláról borzasztó nehéz beszélni. Ha az iskolával szemben követelményeket támaszt a társadalom, akkor az oktatás rendelkezésére kell hogy bocsássa azokat az eszközöket, amelyek egy hatékonyabb működéshez nélkülözhetetlenül szükségesek. Ide értem természetesen a pedagógusok javadalmazásának, bérezésének kérdéskörét is. Ez előfeltétele mindenféle pozitív változásnak.

Nem lehet tehát azt mondani, hogy majd, ha jobban teljesít az iskola, akkor jobban dotáljuk és támogatjuk, mert csak fordított menet lehetséges. Először nagyobb támogatásban kell részesíteni az iskolát, és csak akkor várhatunk tőle javuló eredményeket. Sajnos, ez a felismerés még nem hatja át a társadalmat. Az oktatási szférát gyakorlatilag a maradék elv alapján kezeljük most is, sokszor a fiskálisszemlélet érvényesül. Egyfajta olyan takarékosági elv, amely inkább azt keresi, hol lehetne eszközt visszavonni, és nem azt, miként lehetne a hiányzó eszközöket pótolni.

A SZAKMAI KOMPETENCIA – A PEDAGÓGIAI TUDATOSSÁG

Ami a *szakmai feltételeket* illeti, induljunk ki abból, hogy a magyar oktatási rendszer a vázolt autonóm működésre *szakmai szempontból nincs felkészülve*. Ezt tényként állapíthatjuk meg. Néhány kiváló intézmény és még több pedagógus természetesen képes autonóm működésre, de a rendszer a maga egészében erre nem képes, és nem is akar erre jelenleg vállalkozni.

Az autonómia az iskolák egy része számára jelenleg sokkal inkább *fenyegető veszély*, mint kíváncsi. Ha például önálló tevékenységet vagy nagyobb teljesítményt várnak el, mondjuk azt, hogy minden iskola tanítsa meg nyolc év alatt írni-olvasni a gyerekeket, és ezt nem tudják teljesíteni, akkor ne lehessen a felelősséget elhárítani mondván, hogy a módszer vagy az olvasókönyv a hibás. Nyilvánvaló, hogy az iskolák önvédelmi reflexeket működtetnek. Ezek célja az, hogy meg lehessen maradni az anonim felelőtlenység állapotában. Az iskolát ma is elmarasztalják az alacsony teljesítmény miatt, de ezt az elmarasztalást most át lehet hárítani az irányításra meg a feltételek hiányára. Ez az iskola szintjén tökéletes kibúvó a felelősség alól.

Világos tehát, hogy az autonómia gyakorlásában is van *ellenérdekeltség*, és ezenkívül létezik *szakmai inkompetencia* is. El kell ismernünk, hogy a magyar pedagógusképzés és továbbképzés nem tudta prezentálni azokat a szakmai ismereteket, amelyek képessé és alkalmassá tennék a pedagógusokat, vagy akár az iskolát is, az adott környezetben leginkább célravezető helyi nevelési rendszer kimunkálására és gyakorlati realizálására. A működési szabályzat készítése körüli óriási bizonytalanság is azt jelezte, hogy egy viszonylag egyszerű feladat megoldása is messze meghaladja az iskolák egy részének mostani teljesítőképességét. Nem véletlen, hogy a működési szabályzatokat sok helyütt nem tartalmi, hanem adminisztratív értelemben fogták fel, és elsősorban mint jogi feladatot próbálták megoldani. Több helyen pl. azt igényelték, hogy jogászokat lehessen bevonni a munkálatokba. Pedig itt semmi másról nem volt szó, mint arról, hogy a helyi nevelési rendszer kereteit kellett volna működési szabályzatként megfogalmazni.

Természetesen, ha nincs helyi nevelési rendszer és nincs erre elképzelés, akkor maga a működési szabályzat csupán írásos kötelezettség, amelyet az iskola úgy él át, mint valami felesleges, ráerőltetett feladatot. Érdemes analizálni ezeket a működési szabályzatokat, mert tanulságos konzekvenciák vonhatók le az oktatási rendszer autonómiájának aktuális érettségi állapotáról.

Ami a pedagógusképzést és továbbképzést illeti, annak megvolt a maga logikája, de ez a logika nem lehetett másmilyen, mint a *működés általános logikája*, tehát egy szigorúan bemenet-szabályozáson alapuló pedagógiai rendszer. A pedagógusképzésben ezért az éppen napirenden lévő kurrens tanterveknek, tankönyveknek megfelelő ismereteket kellett tanítani. Ugyanakkor a tanárképzés sokszor olyan magaslatban suhant el az iskola világa felett, hogy gyakorlatilag alig lehetett néhány szállal oda-kapcsolni. Ez főleg az egyetemen folyó tanárképzésre vonatkozik. De mindenesetre hiányzott a *pedagógiai tudatosság* egyik alapmozzanatának átfogó fejlesztése, nevezetesen a szakmai alkotóképesség sokoldalú megalapozása.

Kevés tér jutott a képzési folyamatban az olyan jelenségnek, mint a módszerbeli tudatosság, tehát az a képesség, hogy a pedagógiai szituáció elemzése alapján mi-ként lehet elvégezni az ismeretanyagnak az adott gyerekek fejlesztéséhez szükséges adaptációját, s a pedagógiai eszközök alkalmazásánál, milyen tényezőket kell mérlegelni, milyen motivációs bázist, amilyen eszközrendszert kell működtetni. Arra is késznek kellene lenni, hogy ha az adott megoldás valamilyen oknál fogva nem válik be, akkor tudja a pedagógus kritikailag analizálni, a történeteket, és megtalálja a valóban célravezető változatokat. Erre korábban kevés ösztönzés volt. Hiszen a képzés és a szakfelügyelet is a tervutasításos logikához igazodott. Ennek következtében a képzés központjában is az adott tantervekhez igazodó oktatási eljárások, módszerek állottak. A képzés tehát korrektül járt el, ha az éppen uralkodó tanterveket és technológiai utasításokat közvetítette, de ennél többre nem vállalkozott.

A szakfelügyelet, különösen a hetvenes évektől kezdve, egyre inkább engedett a merevségéből. Erősödött a tanácsadásra való törekvés, meg annak a belátása, hogy nem leleplező, számon kérő közegről van szó, hanem ennél átfogóbb feladatot kell végrehajtani. A felügyelő az akkori szisztéma szerint azonban kénytelen volt „ellen-örként” működni. Így aztán olyan látszat keletkezett, mintha a pedagógiában lennének „minden körülmények között abszolút célravezető módszerek vagy olyanok, amelyek minden körülmények között célszerűtleneek. Ilyen módszerek – szerencsére – nincsenek.

Nem lehet meghatározni abszolút célravezető eljárásokat és módszereket, csak azt az intelmet lehet adni, hogy a *metodikát, az eljárásrendszert* és az *ismeretanyagot* magát is *transzformálni kell* ahhoz a közeghez, amelyben a pedagógiai munka folyik. Ez a transzformáció szerintem az ugrópont. A pedagógusi tevékenység ott kezdődik, hogy azokat, akiket én tanítok, el tudom juttatni nemcsak a megértés, hanem a befogadás szintjéig.

A metodikai tudatosság ki nem elégítő voltával függ össze, hogy vannak *kanonizált, egydimenziós elvek*, amelyek közül az *életkori sajátosságot* ismeri leginkább a pedagógus. Az életkori sajátosságokra épülő pedagógiai stratégia arról beszél, hogy a 6 vagy a 7 éves gyerekek egyrészt ezt és ezt kell közvetíteni, másrészt annak ezt és ezt kell tudnia. Erre épül fel lényegében az iskolai folyamat. Az életkori sajátosságok semmiképpen nem tagadhatók, ezek léteznek, és elfogadandók a pedagógiai tudatosság nevében és a pedagógiai folyamat szempontjából. De ha ezt az egydimenziós elvet nem tudjuk komplexebbé tenni, akkor nem számíthatunk semmiféle előrelépésre.

A gyerekek ugyanis egymástól nemcsak életkoruk, hanem adottságaik szerint is különböznek. Az adottságok és képességek – genetikai és a szociológiai törvényektől meghatározott – szóródása következtében létrejövő *eltérő fejleszthetőség tényét az iskola kevésbé tudja kezelni.*

Miről van szó? Egyrészt érvényesül a *képességek szóródásának genetikai törvénye*, amelynek az a végső eredménye, hogy az életkor és a mentális fejlettség a populáció 80%-ánál nem esik egybe, tehát a kivételek vannak többen. Mit kezdjen az eltérő fejleszthetőség tényével az Iskola és a pedagógus? A megoldást ma az elkülönített rendszereik felé viszi. Így próbálja megoldani, mert valahogy kezelni akarja. Az átlagra tehát egy átlagos eljárásrendszert alkalmaz, a gyorsabban fejleszthetőkkel pedig nem tud jóformán semmit sem kezdeni. A képességszóródás törvénye és az *ebből fakadó konzekvenciák nem, épültek be a pedagógiai tudásrendszerbe.*

A dolgot tovább árnyalja, hogy egyenlőtlen társadalomban élünk, ahol az egyenlőtlenségek közül a legnagyobb és leginkább *újratermelő a művelődési esélyegyenlőtlenség.* Ez a konzekvensen újratermelő egyenlőtlenség az utóbbi időben egyre inkább polarizálódott. A kulturálisan leszakadt rétegek helyzete egyre

nehezebbé vált, ugyanakkor a kultúrát hordozó rétegek kultúraelsajátítási előnye egyértelműen felerősödött.

Nem elemezte még senki, de pl. szükség volna megvizsgálni, hogy az új tanterv által bekövetkezett pozitív polarizáció, az, hogy a leggyorsabb fejlesztésre alkalmas gyerekek színvonalát, tudásszintjét és képességszintjét is megemelte, milyen társadalmi összetételű tanulók esetében ment végbe. Biztos, hogy ez társadalmilag nagyon erősen meghatározott. A genetikai törvényen kívül ugyanis – másrészt – objektíve létezik a *képességszóródásnak egy szociológiai törvényszerűsége* is. Ha ezt nem tudjuk kezelni, akkor az a veszély fenyegeti a társadalmat, hogy a szellemi elmaradottság bizonyos társadalmi csoportoknál rögzül, és merev formában újratermelődik. (Ennek kedvez az is, hogy a korábbi nagy mobilitási folyamatok is lelassultak.)

Ezekkel a problémáikkal behatóan sehol sem foglalkoznak, nem tanítják sehol, pedig ez az egész pedagógiai stratégiának és működésmódnak az alapkérdése. Ha ezt a kérdést nem tudjuk kezelni, kialakul a pótcselekvések tömege. Amikor ugyanis inadekvát eljárást alkalmazunk egy probléma megoldására, akkor biztos a kudarc, de mivel erőfeszítést tettünk, azt lehet gondolni, hogy a kudarc nem azért állt elő, mert rossz megoldást alkalmaztunk, hanem csakis azért, mert maga a probléma megoldhatatlan.

Természetesen ez a probléma bizonyos fokig tényleg kezelhetetlen, mert merő illúzió lenne azt gondolni, hogy a szociális eredetű egyenlőtlenségeket maga az iskola fal tudja számolni. Erre természetesen nem képes, és az egyenlőtlenségek újratermelődnek. Nem mindegy azonban, hogy milyen arányban és mértékben. Bizonyos esetekben az egyes gyerekeken lehet segíteni, sajnos nem mindig, de magát a rendszerspecifikus egyenlőtlenséget az iskola megszüntetni nem tudja. Jobb pedagógiai tevékenységgel azonban a *szociokulturális egyenlőtlenségeket enyhíteni lehetne*.

A pedagógiai tudatosság fejlesztésébe azonban ennek a mozzanatai ma még nem épültek be, szükséges konzekvenciái nincsenek jelen sem a tantervekben, sem a tankönyvekben. Természetesen nehezen lehet elképzelni olyan tantervet is, meg tankönyvet is, amely eleve rétegspecifikus. Tehát például a nyelvi kultúra terén az egyes néprétegek szókincséhez igazodik. (Nyugaton próbálkoztak azzal, főleg a Bernstein-iskolánál, hogy a nyelvfejlődésben a különböző társadalmi rétegek közötti szakadék-szerű különbségeket – a korlátozott és teljes kódkülönbséget – ne egyszerre kelljen áthidalni.) Ezekre a szakmai kérdésekre még nincs válasz. Már elég hosszú ideje lekerültek nálunk is a napirendről, de maga a probléma nem kerülhető meg.

A pedagógiai tudatosság második problémája a szűkebben vett ,módszereknek a kérdése. Úgy látom, a pedagógusképzést és továbbképzést a *metodikai szegényesség* jellemzi. A metodika egyébként is alárendelt mozzanat a képzésben, ez az ,esetek egy neszében maguk a képző intézmények sem vasaik olyan komolyan, ahogyan kellene – főként az egyetemeken nem –, és ebből rengeteg gond származik. Magas

színvonalú pedagógus-továbbképzés pedig Magyarországon intézményes keretek között egészen a legutóbbi időkig lényegében nem létezett. Történtek ugyan erőfeszítések, voltak bizonyos eredmények is, de komoly, posztgraduális szintű, időről időre ismétlődő továbbképzés ebben a szakmában – sajnos nem tudott meghonosodni, és ennek a hatásai, következményei ma is érződnek.

Ami az *iskolai önállóságot* illeti, ebben bizonyos előrelépésre mielőbb szükség lenne. Mindenekelőtt azt kellene megérteni, és erre van hajlandóság és törekvés is, hogy valamilyen mértékig el kell, *el lehet térni a tantervtől az iskola szintjén*. Ezt az eltérést értelmeznünk kell. Ez nem azt jelenti, hogy nem kell a tantervi követelményeket figyelembe venni, hanem azt, hogy a tantervet adaptálni kell az iskola szintjén abban az értelemben, hogy a tanterv megvalósításának ütemét, módját az iskolának és az egyes pedagógusnak kell kialakítania és meghatároznia. Ez tehát nem a dokumentumok betű szerinti betartását, hanem a tantervi követelmények rugalmas alkalmazását jelenti. A tantervi követelmények teljesítése semmiképpen nem jelenti azt, ami sajnos most érvényesül, hogy a pedagógus akkor is végigmegy szó szerint az egész ismeretanyagon, ha világos számára, hogy a gyerekek nagy része már réges-rég nem tudja az iramot követni, a lemaradók már nem is értik, hogy miről van szó, de azért a tanár óráról órára eleve elhatározott kényszerítő ütemben halad előre. A gyerekek nagy része ettől kezdve lényegében közönyös, mert ha valamit az ember nem ért vagy követni nem tudja, előbb-utóbb le is mond arról, hogy egy ilyenfajta folyamatba bekapcsolódjék és erőfeszítéseket tegyen.

Át kellene gondolnunk, hogy *mit jelent a tanterv iskolai szintű alkalmazása*, mert érvényes útmutatást kellene adni az iskoláknak. A legkülönbözőbb félreértések tapasztalhatók ugyanis ma e tekintetben. Elvértve előfordul a kérdés anarchikus értelmezése is. Uralkodó azonban a tanterv változatlanul merev, adminisztratív értelmezése, ami azt jelenti, hogy a tanterv célrendszerének, feladatrendszerének és a hozzá tartozó módszereknek a szigorúan egységes kijelölése a kívánatos.

A feladat az adott iskola világára való *alkalmazás* lenne, mert alkalmazni kell, ha eredményt akar elérni a pedagógus, de óvni kell attól, hogy vakon, megfontolás nélkül, adminisztratív feladatként teljesítse. Ma is jellemző például, hogy ,milyen nagy az affinitás a központi tanmenetnek a lemásolására, alkalmazására. Végeredményben van ebben egyfajta biztosíték. Ha a pedagógus becsületesen végigmegy az egész tananyagban, akkor megtette, ami tőle telik.

Azonban olyan tantervet soha senki nem fog tudni előállítani, ami éppolyan kiváló lesz – ha szó szerint valósítják meg – a gyorsan fejleszhető, mint a nagyon lassan fejlődő populáció tagjai számára. Mivel ilyen központi tanterv egészen biztosan nem készíthető, ezért a tanterveket már ebből az okból is állandóan éri elmarasztalás. Ez abból a szempontból indokolatlan, hogy irreális követelményt támaszt a (tantervvel szemben: azt a követelményt, hogy a differenciáltságot maga a tanterv tökéletesen fejezze ki. Ezért mindig felvetődik az a kérdés, hogy *mihez méretezzék a tantervi*

követelményrendszert, hogy mire orientálódjék az ismeretanyag pedagógiai konstrukciója, a közészerre irányuljon-e, tehát arra, hogy a középszert hogyan kell fejleszteni az iskolában, vagy pedig valami más szempont érvényesüljön.

Azt világossá kell tenni, hogy a tanterv az iskolai adaptáció nélkül nem tud hatékonyan érvényesülni. A hozzá való adaptív, alkalmazó viszony éppolyan fontos, mint a tantervnek a megalkotása. Ennek kifejtését el kellene kezdeni, és záros határidőn belül előre is kellene jutni a szemléleti kérdések tisztázásában.

Értelmeznünk kellene azt is, hogy mi a *módszertani szabadság*, mi a tartalma, a lényege, és hogy ezzel miként éljen az intézmény. E tekintetben a szabadságot – mint a pedagógus alanyi jogát – meghirdeti az Oktatási törvény, ám tartalommal való megtöltése még hátravan. Az országos szakmai irányításra háruló feladat, hogy a törvénynek, ezt a részletét tartalmilag értelmezze. A módszertani szabadsághoz egy szolgáltató feladat megoldása is kapcsolódik, nevezetesen a módszertani gazdagság alapját jelentő metodikai sokszínűségnek a prezentálása a rendszer számára. Annak értelmezése, hogy milyen eljárások, módszerek, megoldások, technikák azok, amelyeket az oktatási rendszerekben alkalmaznak, amelyek ugyan nem kötelezők, de elfogadhatók, megfontolás tárgyát képezhetik. Emellett a módszertani kultúra kiterjesztésével is hozzá kellene járulnunk ahhoz, hogy a pedagógusok élni tudjanak a metodikai szabadsággal, mert azt tisztán mint igényt megfogalmazni, de ehhez semmit sem adni az iskolának, nem volna jó. Ez végeredményben joggal kelthetné pedagógusokban a magárahagyatottság érzését.

A KÖZVETÍTŐ APPARÁTUS

A harmadik dolog, amiben előbbre kellene lépünk: a közvetítő apparátus munkájának megjavítása.

Vannak megyei *pedagógiai intézetek*, és működik egy *szaktanácsadói rendszer*. Ebben a nagy rendszerben több mint háromezer ember dolgozik, akiknek az a feladatuk, hogy szakmai szolgáltatást nyújtsanak az iskolák számára. Az lenne a feladat, hogy a megyei intézetek az OPI szakmai irányításával a fejlesztő-szolgáltató tevékenységet az iskola szintjéig, az egyes pedagógusig el tudják juttatni. Jelenleg az a helyzet, hogy az 500 példányos központi kiadványaik nem jutnak el a pedagógusokhoz. Ugyanígy az sem, amit a módszertani folyóiratok publikálnak. Az lenne a feladat, hogy a közvetítő apparátust ráállítsuk arra, hogy ha van értelmes szakmai mondanivalónk ezekről a kérdésekről – s kell, hogy legyen –, akkor ezeket juttassák el az iskolákhoz, a pedagógusokhoz. Úgy vélem, ez nem ördögös feladat. Az iskolai *munkaközösségek* intézményes bázist jelentenek ahhoz, hogy az egyes szakterületeken egészen az egyes nevelőkig el lehessen jutni, és hogyha így működtetjük a közvetítő rendszert, akkor

talán megszűnik a ma még sokszor tapasztalható tanácstalanság a szakmai önállóság kérdéseiben.

Nem elég csupán utasításokat, rendelkezéseket kiadni, a *tartalmi kérdésekben kellene előbbre lépni*. Ide tartozó feladat a *helyi tantervek* értelmezése. Meg kellene világítani, mi a szerepük, jelentőségük az iskola életében, és hogy milyen segítséget tudunk nyújtani ahhoz, ha egy intézmény helyi tantervet akar készíteni. Mit várhat ebben az esetben az iskola az OPI-től, a pedagógiai intézettől, a szaktanácsadótól s mivel kell magának megbirkóznia.

Amíg ezekhez a feladatokhoz nem kezdünk hozzá, addig nincs értelme sokat beszélni az iskola önállóságáról, mert ha nem lesz kellő fedezete, maga az elgondolás is unalmas közhellyé kophat. Az OPI-nak a feladatrendszere, felfogásom szerint, annyiban alapvetően módosul, hogy a továbbiakban nem kell előkészítenie nagy tantervi reformokat, egyszerre bevezetendő tanterveket és az ezekhez kapcsolódó több ezer tankönyvet, mint ahogyan ez régebben történt. Hanem lényegében új helyzetet kell teremtenünk, amelynek az a jellegzetessége, hogy egy-egy új elemet – akár tantervet vagy tankönyvet is – folyamatosan, ahogyan azok kialakulnak és kipróbálásuk megtörtént, fel lehet terjesztésre ajánlani a rendszernek. A tantervek eddig szokásos „bevezetési” stratégiájának alkalmazására nem gondolunk. Az érvényes tanterveknek a visszavonása és helyükbe ugyanakkor rendeletileg újabbak beiktatása belátható távlatban nincs napirenden. Ugyanakkor az lenne a feladat, hogy az iskolát hozzásegítsük annak az autonómiának a megvalósításához, ami kiindulást jelenthet egy szigorúan inputszabályozó rendszer meghaladására.

FELKÉSZÜLÉS AZ ÚJ SZABÁLYOZÁSI RENDSZERRE

Az iskolák önállóságára épülő új irányítási rendszer kialakulása hosszú folyamat, ami csak akkor teljesezhet ki, ha ehhez a szakmai feltételek is kellőképpen kialakulnak. Ennek egyik eleme az ún. outputszabályozás. Nálunk az outputszabályozás még nincs kidolgozva, (tradíciója sincs, ezért itt nem arról van szó, hogy be lehetne vezetni, hanem arról, hogy erre *fel kell készülnünk*, mert ha komolyan vesszük az iskolai autonómiát, akkor szükség lesz output típusú szabályozásra is.

Ha ugyanis, mondjuk, a kimenetre vagyok kíváncsi, akkor vizsgakövetelményeket szabok meg és standardizált vizsgákhoz kötöm a végzettséget, akkor világosan meg kell mondanom, mit várok el a rendszertől, és ki kell építenem azt az eszközrendszert, amivel a várt *teljesítményt mértékadó módon meg tudom ítélni*. Lényeges feladat az *eredményvizsgálatok metodikájának kidolgozása*. Ehhez jelentős érdek fűződik. Most ugyanis a rendszer működésének eredményeiről megbízható ismereteink nincsenek, csak legfeljebb abban a néhány tárgykörben, amit az IEA-vizsgálatok keretében az OPI munkatársai feltártak *Báthory Zoltán* vezetésével. Egyébként csak jelentésekre

vagyunk kárhozthatva, illetve a tanulmányi eredményekben kifejeződő számszerűségekre. Ez elég megbízhatatlan értékmérő, ugyanis nem biztos, hogy szoros a korreláció a teljesítményképes tudás és a számszerű tanulmányi teljesítmény között.

Az OPI feladata az outputszemlélethez szükséges *követelményrendszernek a világos kidolgozása*, folyamatos bevitele a rendszerbe és az eredmények megbízható mérési módszereinek, technikájának, lebonyolítási rendszerének a kimunkálása.

Körvonalazni lehet tehát – annak ellenére, hogy nagyon sok feladat van – azt a *néhány kardinális pontot, amely reális elmozdulást jelenthet* számunkra a mostani körülmények között, amikor még egy erősen centralizált bemenet-szabályozó rendszer keretei között működünk. Nem is nagyon működhethénk másképpen. Elhamarkodott változtatásokra nincsen szükség, de azokra a lépésekre igen, amelyeket meg lehet tenni.

Ezek a lépések tulajdonképpen azok, amelyek az *oktatási* törvényben megadott szakmai önállóság garanciáit jelentik. Ezeket próbáltam az előbbieken vázlatosan összegezni.

In: *Pedagógiai Szemle*, 38. évf. 6. szám (1988. június) p. 483-493.

3. RENDSZERVÁLTÁS ÉS ISKOLA

Magyarországon végérvényesen zsákutcába jutott az elmúlt négy évtized nagy kísérlete, az államszocialista rendszer. Hazánk a rendszerváltás küszöbéhez érkezett, s a következő években várhatóan olyan folyamatok bontakoznak ki, amelyek szükségessé teszik az iskola egész tevékenységének, a pedagógiai folyamat tartalmának, az iskolában közvetített értékek rendszerének, egyszóval az iskolarendszer minden területének mélyreható átalakítását. Miközben elmondhatjuk, hogy a társadalmi változások máris megérlelték az iskola mélyreható átalakításának igényét, rögtön meg kell állapítanunk azt is, hogy az oktatási rendszer fejlesztéséhez és gyökeres átalakításához szükséges feltételek a lehető legkorlátozottabb mértékben állnak rendelkezésre. A helyzet kiélezett ellentmondása, hogy a társadalmi rendszerváltás az iskola gyors fejlesztését igényelné, a rendelkezésre álló feltételek azonban csak kisebb léptékű változtatásokat tesznek lehetővé.

A társadalmi igények szorításában nagyon is könnyen előfordulhat, hogy a lehetőségeket és a feltételeket messze meghaladó elképzelések, sőt politikai döntések születnek az iskola átalakításáról, illetve olyan változtatások indulhatnak el, amelyekhez csak hosszabb távon lehetne megteremteni a szükséges feltételeket. Számos jel alapján kifejezetten figyelmeztetnünk kell a voluntarizmus veszélyére. Nagy társadalmi érdekek fűződnek ahhoz, hogy megóvjuk az iskolát a szakszerűséget mellőző, ötletszerű elképzelésektől, az olyan jó szándékú változtatásoktól, amelyek elvileg akár elfogadható célokat is követhetnek, csak éppen hiányoznak a realizálás feltételei. Úgy vélem, mindannyiunk elementáris érdeke a következő elv konzekvens képviselése: a magyar oktatási rendszerben csak szerves és valóban szerves és valóban realizálható fejlesztési elképzelések kaphassanak zöld utat. Csak olyan változtatásokat tűzzünk napirendre, amelyekhez a szükséges tárgyi, személyi, szellemi-szakmai feltételeket garantáltan megteremthetjük. Ha ez az elv csorbát szenved, akkor az oktatás minőségének javulása helyett a további leromlás, a dezorganizáció következhet be. Számot kell vetni azzal is, hogy jelenleg legfeljebb a változtatási törekvések egyértelműek, ezek azonban egyelőre nem állnak össze szakmailag megalapozott egységes egészzé.

Nagyon is időszerű hát, hogy konzekvensen végiggondoljuk: valójában miként érinti a társadalmi rendszerváltás az iskola világát, és az oktatási rendszer működését miként lehetne összehangolni a mélyreható társadalmi, gazdasági változások szükségleteivel.

AZ ÁLLAMI MONOPÓLIUM LEBONTÁSA

Bizonyos lépések és feladatok teljesen kézenfekvőek. Nyilvánvaló például, hogy máris hozzá kell látni az iskolára nehezedő állami monopólium lebontásához. Ez alapvető az iskola társadalmi megújítása szempontjából, hiszen az államszocialista rendszer működésének egyik pregnáns vonása éppen az volt, hogy az iskolát állami monopóliumként kezelte. Ez nem csupán az iskolák állami tulajdonát jelentette, hanem egyúttal az önfejlődéshez olyannyira nélkülözhetetlen szakmai autonómia szinte teljes hiányát is. Az állami monopólium valójában univerzális elvként érvényesült, az iskola birtoklásában éppúgy kifejeződött, mint a pedagógiai tevékenység tartalmának, az iskola belső munkarendjének, az értékközvetítés tartalmának és szervezeti formáinak rigorózus szabályozásában. Az állami irányítás egészen a nyolcvanas évek közepéig rendkívül konzekvensen működött, és a hetvenes években – a 72-ben bevezetett tanácstörvény alapján – teljes körűvé vált az oktatási intézmények alávetése a szakigazgatás bürokratikus uralmának. Az oktatási törvény elsősorban azáltal ütött rést ezen a monolit rendszeren, hogy lehetővé tette az iskolák korlátozott szakmai autonómiáját, továbbá jogilag megszüntette az iskolák szakmai tevékenységének közvetlen szakigazgatási irányítását. Valójában az állami monopólium felszámolásának teljes körű elvégzése – a törvény érvényesítése – csakis akkor lehetséges, ha felbomlik az állammonopolista iskolarendszer alapját képező hatalmi és uralmi rendszer. E változás voltaképpen elkezdődött. Ezért nemcsak indokolt, de egyúttal lehetséges is, hogy az oktatás területén is beinduljanak a rendszerváltás folyamatai.

A kérdés most az, hogy az állami monopólium megszüntetését milyen egymásba kapcsolódó lépésekkel lehetséges az oktatási rendszerben előrevinni. A feladat távolról sem egyszerűsíthető az iskolaalapítás és-fenntartás szabaddá tételére. Maga a jogi aktus, tehát az iskolaalapítói jog kiterjesztése az egyházakra, a gazdasági-társadalmi szervezetekre, a helyi önkormányzatokra, a természetes jogi személyekre a legutóbbi időben már megtörtént. E szükséges lépéssel azonban az iskolafenntartással összefüggő kérdések jogi értelemben sem tekinthetők elrendezettnek.

Valójában még nem tisztázódtak az államra háruló finanszírozási, támogatási kötelezettségek. E kérdésben több felfogás ütközik. Az egyik elképzelés lényege az, hogy az iskolafenntartás állami monopóliumának megszüntetésével az állam ellátási szerepkörének szűkülése kapcsolódik egybe. E felfogás szerint a jövőben az iskolafenntartás és-működtetés költségei a mainál jóval nagyobb mértékben terhelik a lakosságot, a szülőket. Ilyenformán az állam abban lenne érdekelt, hogy egyre kevesebb iskolát tartson fenn, és az oktatást növekvő mértékben a magániskola, általánosabban az állami kötelezettségvállalás keretein kívül eső rendszer felé terelje. A magániskola határozott ellenérzéseket kelt a társadalom bizonyos csoportjaiban. Sokan vélekednek úgy, hogy ez a forma az egyenlőtlenségek szélsőséges kiéleződését eredményezheti, egészen odáig, hogy a színvonalas oktatásban való részvétel,

az iskolarendszeren történő végighaladás lehetősége sokkal kevésbé függ a gyerek adottságaitól és képességeitől, személyes tulajdonságaitól, mint a szülők anyagi helyzetétől. Az aggodalom semmiképpen nem minősíthető megalapozatlannak.

Felfogásom szerint a magániskola pozitív szerepet tölthet be az oktatási rendszerben, ám a mai viszonyok között és távlatosabban is csak unikális eleme lehet az általános és középfokú képzésnek. Egyfelől jelentősen gazdagíthatja az oktatás világát, hiszen szinte azonnal érvényre tudja juttatni a mindmáig olyannyira hiányzó alternativitást az iskolai képzésben. Ezáltal szemléletessé válhatnak az uniformizált, állammonopolista iskolarendszer meghaladásának teljesítményben is megmutatkozó előnyei.

Az iskolafenntartás állami monopóliumának megszüntetése tehát már rövid távon is áttörésszerű változást hozhat a megmerevedett iskolai működésben. Természetesen nem csupán a magániskolákról van szó, hiszen az iskolafenntartás pluralizálása lehetővé teszi a különféle közösségi iskolák, az alapítványok, gazdasági szervezetek által szponzorált pedagógiai intézmények működését. Hiba lenne tehát, ha a fenntartói jog kiterjesztését csupán a magániskolák lehetséges hatása szempontjából mérlegelnénk. Valójában a magániskola csak a leggazdagabb rétegek számára tesz lehetővé valamilyen exkluzív oktatást, tehát a társadalom nagy részének szellemi, kulturális nivóját közvetlenül nem alakítja. Ha nem is fogad be nagyobb tanulói tömeget, s így az iskolázási esélyeket társadalmi méretekben alapvetően nem befolyásolja, mégis érdemes végiggondolni azokat az eszközöket és megoldásmódokat, amelyek biztosíthatják, hogy a magániskola se válhasson a kulturális egyenlőtlenségek konzerválásának és újratermelésének szélsőséges és szabadon érvényesülő eszközévé.

A társadalmi, művelődési esélyegyenlőtlenségek mérséklése azt igényli, hogy a magániskolai oktatást olyan támogatási rendszerrel kapcsoljuk egybe, amely a zártságot és exkluzivitást feloldhatóvá teszi. Ezt szolgálhatja a szociális szempontú ösztöndíj, az alapítványok rendszere, továbbá más – több országban a gyakorlatban bevált – megoldás hazai alkalmazása. Mindenesetre az oktatáspolitikának gondoskodnia kell arról, hogy a tanulási esélyegyenlőtlenségek az anyagi különbségek révén ne érvényesülhessenek olyan mértékben, hogy tisztán a szociális hovatartozás határozza meg az iskolai érvényesülés lehetőségét. A zavart minden bizonnyal az okozza, hogy az egyenlőtlenségek hatásait korlátozó, részben kompenzáló rendszer teljességgel kidolgozatlan, és az oktatáspolitikában jelenleg csak arról esik szó, hogy el kell távolítani a magániskolák működése előtt tornyosuló jogi, adminisztratív akadályokat.

AZ ÁLLAM ANYAGI SZEREPVÁLLALÁSA

Mindez szervesen összefügg azzal, hogy az állam anyagi szerepvállalása általában is tisztázatlan. Egyáltalán nem világos például, hogy a nem állami fenntartású iskolákat

milyen mértékben, továbbá milyen módon kívánja a költségvetés támogatni. E kérdésben is többféle elképzelés ütközik. Meglehetősen egybehangzó igény, hogy a kötelező iskolázás területén a normatív költségvetési támogatás rendszere érvényesüljön. Ugyanakkor eldöntetlen, hogy a normatív támogatásnak mi lenne a leginkább célszerű formája. Sokan úgy vélik, hogy a tanulók közvetlenül, tehát személy szerint részesüljenek az iskolázást szolgáló támogatásban, függetlenül attól, hogy milyen jellegű, milyen fenntartás keretei között működő iskolában tanulnak. Mások úgy vélik, hogy a teljes körű normatív ellátás csak az állami iskolák tanulóira vonatkozzék, míg a szervezetek, intézmények, közösségek vagy még inkább magánszemélyek által fenntartott iskolák tanulói csak részleges állami támogatásban részesüljenek.

Felfogásom szerint a költségvetési támogatás a tanulót alanyi jogon illeti meg, függetlenül attól, hogy fenntartói szempontból milyen típusú iskola tanulója. Természetesen itt az ún. alapellátás egységéről van szó, amit kiegészíthet a helyi önkormányzat, sőt az állami iskola esetében, minden bizonnyal, ezt a kiegészítést jogszabályban is elő kell írni. A kérdés további gondos elemzést igényel.

Máris leszögezhető azonban egy olyan alapelv, hogy az állam anyagi szerepvállalása semmiképpen nem csökkenhet az oktatás területén. Törvénynek kellene kimondania, hogy az ifjúság kötelező oktatásának anyagi feltételeiről az állam gondoskodik. Az iskolafenntartói jog kiterjesztése semmiképpen nem úgy értelmezendő, hogy az állam megszabadul eddigi ellátási kötelezettségétől, s csökkenti az oktatás anyagi támogatását. Miután a szabályozás egy része, nevezetesen az iskolaalapítói jog kiterjesztése megtörtént, nélkülözhetetlen az állam ellátási kötelezettségének törvényi szintű elrendezése is. Ha ez a szabályozás és a megváltozott viszonyoknak megfelelő támogatási rendszer nem alakul ki, nehezen helyrehozható károk keletkeznek az oktatási rendszerben. Nem elég tehát deklarálni a fenntartói jog kiterjesztését és azt az elvet, hogy bármely természetes jogi személy iskolát alapíthat. Garantálni kell a pedagógiai feladatok ellátásához szükséges tárgyi, személyi feltételeket. Ehhez pontosan meg kell határozni az állami szerepvállalás körét és mértékét. A finanszírozás rendszerének kidolgozatlansága már a legközelebbi jövőben azzal a következménnyel járhat, hogy az iskolaalapítás és-fenntartás jogkörének kiterjesztésével várható előnyök hátrányként jelennek meg, így az egész elgondolás (az állam fenntartói monopóliumának megszüntetése) devalválódhat.

Az elmondottakból is látható, hogy nem az oktatási törvény egyszerű kiegészítése a feladat. Egyúttal konkretizálni szükséges a törvény azon passzusát is, amely általános formában mondja ki, hogy az iskolának rendelkeznie kell a feladatai ellátásához szükséges eszközrendszerrel. Törvényi szintű meghatározást igényel, hogy konkrétan mi az az eszközrendszer, amivel az iskolának rendelkeznie kell, s ezt az eszközrendszert kinek a kötelessége biztosítani. Ha ez nem történik meg, és a törvény az iskolafenntartói joghoz nem ír elő kötelezettségeket, akkor változatlan marad az a régóta fennálló lehetetlen állapot, hogy az iskola működési feltételeinek alakulását a

fenntartó belátása és akarata szabja meg. Az önkormányzati törvény napirenden lévő megalkotása kapcsán megkülönböztetett figyelmet érdemlő kérdés, hogy a helyi társadalmat mint iskolafenntartót milyen kötelezettségek terhelik, illetve milyen jogok illetik meg az iskola működésével kapcsolatban. Itt az a megoldás tűnik a leginkább célszerűnek, hogy az állam megosztja az ellátási kötelezettségeket, s a parlament törvényi szinten szabályozza az anyagi feladatvállalást. Olyan helyzetet kell teremteni, amely kizárja, hogy az ellátás mértéke alku tárgya lehessen. Véget kell tehát vetni annak a mindmáig jellemző állapotnak, hogy az iskola anyagi ellátása és fenntartása tekintetében a kollektív felelőtlenség rendszere érvényesüljön.

NEMZETI TANTERV VAGY KIMENETSZABÁLYOZÁS

Az állami monopólium megszüntetése távolról sem merül ki az iskolafenntartói jog kiterjesztésében, sőt magának a fenntartási monopóliumnak a megszüntetése is nyilvánvaló konzekvenciákkal jár az oktatás tartalmának szabályozásában. Teljesen természetes például, hogy a különböző fenntartók befolyásolni kívánják az iskolai oktatás, a pedagógiai tevékenység tartalmát. Konszenzust kellene tehát kialakítani a tekintetben, hogy ezen a területen mi tartozik az állam illetékességének körébe, és mi az, amit az iskolafenntartók, illetve a szülők, továbbá maga a pedagógiai intézmény (a tanári testület) saját jogon határozhatnak meg.

E ponton kardinális kérdésbe ütközünk, hiszen az iskolai tevékenység tartalmi szabályozása az állammonopolista rendszer keretei között egyértelműen az irányító hatóság privilégiuma volt. Az állam a tantervek, nevelési tervek, módszertani előírások keretében messzemenően és aprólékosan szabályozta az iskolai tevékenység tartalmát, tökéletesen kikapcsolta mind a pedagógusok autonómiaigényét, mind pedig a szülők vagy a helyi társadalom kompetenciáját. Ez a szigorú bemenet- és folyamatszabályozás nyilvánvalóan nem őrizhető meg. A jelenleg megválaszolatlan kérdés az, hogy a különböző érdekeket figyelembe véve, miként kellene a megváltozott helyzetben körvonalazni az állam illetékességét és kompetenciáját, illetve az iskola működésében érintett és érdekelt szervezetek és csoportok, továbbá a pedagógusok jogosítványait.

Bizonyos recentralizáló elképzelések szerint az állam szabályozó szerepe az iskolai tartalom tekintetében az ún. nemzeti tanterv életbeléptetésével valósulna meg. Az elképzelés lényege az, hogy a minisztérium az egységesítő szabályozás keretei között meghatározná a minden iskolában, illetve minden tanuló számára kötelező tantervi minimumot, ugyanakkor lehetővé tenné az egyes intézmények számára a kiegészítő jellegű helyi tanterv és ismeretanyag alkalmazását.

Megítélésem szerint az elképzelés és az 1979-ben bevezetett tanterv alapkonceptiója között nem fedezhető fel elvi jellegű különbség.

Közismert, hogy már a hetvenes évek végén megszületett az a felismerés, hogy az oktatási intézmények tartalmi tevékenységének állami szabályozása nem lehet annyira merev, hogy tökéletesen figyelmen kívül hagyja a pedagógiai hatékonyság egyik legfontosabb feltételét, nevezetesen a tanulók egyéni fejleszthetőségéhez, a fejlesztés szükségképpen differenciált menetéhez igazodó pedagógiai terhelés elvét. E triviálisnak mondható felismerés alapján a változatlanul kötelezőnek tekintett és egészen a nyolcvanas évek közepén bevezetett új oktatási törvény hatálybalépéséig jogszabályként kezelt tantervben megkülönböztették a törzsanyagot, az ún. kiegészítő anyagot, s az utóbbi feldolgozásának mértékét magára a tantestületre, illetve az egyes pedagógusra bízta.

A nemzeti tanterv átfogó koncepcióját a szakmai közvélemény még nem ismerhette meg behatóan, annyi máris nyilvánvaló, hogy a hetvenes évek végén megalkotott irányítási stratégia módosításaként a nemzeti tanterv bizonyára jóval szélesebbre nyitná a tananyag iskolai meghatározásának alternatív sávját. Hogy az ún. szabadsáv valójában mennyire lenne szabad, azt a tanterv konkrét ismeretében lehetne csupán megítélni. Amennyiben az alapelv konzekvensen érvényesül, és az állam valóban lemond monopol uralmának egy részéről, akkor a kötelező sáv a tanítási folyamat egy részét érinti csupán, s a kiegészítő ismeretek kimunkálásában és alkalmazásában a korábbinál nagyobb mértékben érvényesülhet az iskolai önállóság. Elvileg nem zárható ki, hogy olyan nemzeti tanterv születik, amely a mostani állapothoz képest jelentősen tágítja az autonóm megoldások körét. Az iskolai szakmai autonómia lehetősége azonban mégis kérdéses marad.

Mindenesetre célszerűtlen az egységesítő szabályozás egyetlen lehetőségeként értelmezni a bemenet- és folyamatszabályozás történetileg kialakult rendszerét. Miért ne lehetne reális alternatíva a magyar közoktatásban a követelményrendszer meghatározására épülő kimenetszabályozás? Felfogásom szerint ez a megoldással inkább összeegyeztethető a demokratikus oktatási rendszer működésének egyik alapelveivel, a tartalmi, szervezeti és szerkezeti pluralizmussal. Nehezen tudom elképzelni, hogy a különböző iskolafenntartók magukra nézve kötelezőnek fogadják el az állami megrendelésre elkészített ún. törzsanyagot. Ha pedig a tantervet – a régi idők szellemét idézve – jogi kényszerként vezetnék be, akkor nehéz lenne bármifajta különbséget felfedezni az állammonopolista iskolairányítás és az immár demokratikusnak mondott közoktatási rendszer működésmódja között.

Semmiképpen nem tartom tehát indokoltnak a tartalmi szabályozás egyetlen megoldásának abszolutizálását, az alternatív megoldások lehetőségének ennyire merev elutasítását. Ugyanakkor messzemenően szükségesnek vélem a standardizált követelményrendszer kidolgozását és meghatározását, amely összeegyeztethető mind az egységesítő szabályozással (amire egyébként szükség van), mind pedig az iskolai autonómia és a differenciált társadalmi igények kielégítésének elvével. Amennyiben az állami szabályozás az ún. nemzeti tantervre hivatkozva egységes tantervi anyagot kényszerít

az iskolákra, akkor visszalépés történik a jelenlegi helyzethez képest is. Hiszen jelenleg a törzsanyagot sem egyetlen tanterv tartalmazza, hanem az iskolák egyre szélesedő sávjában választhatnak különböző tantervi variánsok közül (lásd nyelvi kommunikációs nevelés, képességfejlesztő program, a különböző iskolák komplex tantervei).

Akár nemzeti tantervben gondolkodunk, akár pedig a jóval rugalmasabb és hatékonyabb kimenet-szabályozást választjuk, mindenképpen szem előtt kell tartani a tartalmi variabilitás követelményét. Ez azt jelenti, hogy az iskolától az állam volta-képpen egy dolgot követelhet meg, nevezetesen a tanuló képességeinek és készségeinek, továbbá a teljesítményképes tudásnak olyan fejlesztését, amely lehetővé teszi a felnövekvő nemzedék számára az önálló ismeretszerzés képességeinek és készségeinek szilárd birtoklását, az iskolarendszeren való végighaladáshoz szükséges tárgyi ismeretek birtoklását, a személyes adottságok és képességek optimumhoz közelítő fejlesztését. A pedagógiai követelményeket tehát egyértelműen és összemérhető módon kell meghatározni.

Ugyanakkor el kellene végre ismerni, hogy bármely általános pedagógiai követelmény gyakorlati realizálásának többféle lehetséges útja és megoldása létezik, s e megoldásmódok szabad versenye és kötetlen alkalmazása, a tantervek és tankönyvek variabilitása a hatékony oktatási rendszer egyik nélkülözhetetlen feltétele. Természetesen a vázolt elv alapján működő iskola csak akkor állhat elő, ha a pedagógusok megfelelő szakmai tudást birtokolnak, illetve, ha az irányítás magára vállalja a variabilitáshoz szükséges szakmai szolgáltatás manapság olyannyira hiányzó hatékony rendszerének kiépítését és célszerű működtetését. Ez egyúttal azt jelenti, hogy az államnak elsősorban nem arra kellene törekednie, hogy részletesen szabályozza az iskolai oktatás tartalmát és konkrét lépéseit, hanem sokkal inkább arra, hogy az eddig uralkodó direkt államigazgatási irányítást egyre inkább a szakmai szolgáltatás rendszerével cserélje fel.

Kiváltképp problematikusnak tartom a nemzeti tanterv bevezetését a középiskolai rendszerben. Akár a gimnáziumot, akár a szakképző intézményeket tekintem, az a benyomásom, hogy az iskolák innovatív fejlődésének egyik szembetűnő gátja a korlátolt autonómia. Az állam – úgy tűnik – itt szerepet tévesztett, a pedagógus szakmai munkáját akarta közvetlenül és folyamatosan meghatározni, s ezt a kötelező tantervek keretei között messzemenően elérte, ugyanakkor meglepően elhanyagolta egy olyan értékelési és vizsgarendszer kimunkálását, amely a standardizált és mérhető követelmények révén kielégítő információt szolgáltatott volna mindenki számára az iskola valóságos teljesítményéről. Mintha az az elv érvényesült volna, hogy a folyamat minden, a végcél pedig semmi. Így fordulhatott elő, hogy az iskolákra, a pedagógusokra és tanulókra zúdított mérhetetlen mennyiségű ismeretanyag diszfunkcionálisan működött. Nem a műveltség gyarapításának, a képességek intenzív fejlesztésének katalizátora volt, hanem éppenséggel a felszínes tanulás, az enciklopédikus tudatlanság gerjesztője. Aligha feledkezhetünk meg arról, hogy a korszerű

műveltség jegyében fogant tantervek rigorózus végrehajtása nagyon is műveletlen végterméket eredményezett. A tudásgyár futószalagon termelte a funkcionális anal-fabétákat.

A központi bürokrácia eszközeivel történő tartalmi szabályozás, az állami monopólium pedagógiai érvényesítése négy évtizeden át meggyőző tapasztalatokat szolgáltatott arról, hogy semmi nem okozhat nagyobb zavart az oktatási rendszerben, mint az iskolák fölötti bürokratikus uralom következetes érvényesítése. A magyar pedagógusok, de az egész társadalom egyetemes tapasztalata, hogy az állam szakmai irányító tevékenysége, az oly sok zavart okozó nagy tantervi reformkampányok igazi tatárjárást jelentettek az oktatási rendszerben. A legutóbbi nagy vállalkozást, a hetvenes évek végén levezényelt tantervi kampányt máig sem heverte ki az iskola. E tapasztalatok nem csupán a bemenetszabályozás további fenntartásának célszerűségét kérdőjelezik meg, hanem egyúttal a tartalmi fejlesztésnek azt a stratégiáját is, amely mintegy vezényszóra, dátumhoz kötötten kívánja az iskolákat elindítani az új, korszerűnek mondott ismeretek közvetítése útján. Az egységességnek, a bürokratikus vezénységnek ez a víziója tetszetős lehet a központi bürokrácia számára, bizonyos azonban, hogy ellentmond a hatékony iskolarendszert mindenkor jellemző differenciáltság elvének. A pedagógustársadalom sohasem kapott időt arra, hogy a számára ajánlott új ismereteket, értékeket, pedagógiai eljárásmodokat behatóan megismerje és a pedagógiai valóság tapasztalataival egybevesse. A tantervi kényszer a pedagógust parancsteljesítő szerepre kárhóztatta. Örvendetes, hogy ezt most a korszerűsödő bürokrácia enyhíteni óhajtja, problematikus azonban, hogy változatlanul fennmarad a felülről bevezetés, tehát a külső vezénység módszere, ami csak rögzíti a szakma egészét átható végrehajtói attitűdöket.

A behatóbb elemzés azt mutatja, hogy az egységesítő szabályozás mikéntjének megválasztása a tanterven jóval túlmutató kérdéseket érint. A bemenet- és folyamatszabályozás szükségképpen velejárója a kreativitás alacsony szintje, az iskola önfejlesztési törekvéseinek háttérbe szorulása. Cseppet sem lephetne meg bennünket, ha a pedagógusok nagy csoportjai a tantervi szabályozás mellett törnének lándzsát, hiszen ez esetben jórészt mentesülnének a felelősség alól. Az állami bürokrácia által rájuk kényszerített tanterv ugyanis kézenfekvő magyarázatul szolgálhat a pedagógiai kudarchoz. Az innovatív és fejlett önfejlesztő mechanizmusokkal rendelkező iskola szükségképpen a szakmai autonómia elvére épül, amelynek szerves eleme a pedagógiai folyamat egészének iskolai szintű tervezése az ezzel járó felelősséggel együtt.

Természetesen komoly figyelmet érdemel az a körülmény, hogy a több évtizeden át kívülről irányított iskola aligha térhet át egyik pillanatról a másikra egy teljesen más szakmai mentalitást és ethoszt feltételező pedagógiai gyakorlatra. Valójában az átmenet az autonómia elvére épülő oktató munkára csakis fokozatos lehet. Ha a szakmai önállóság, öntevékenység és az iskolai önfejlesztő képesség kibontakozását

tekintjük célnak, akkor nemigen tehetünk mást, mint a határozott elindulást a csakis hosszú távon elérhető célok irányába. Ennek konkrét lépései különös megfontolást érdemelnek. Az elmúlt évek tapasztalatai azonban világosan jelzik, hogy a magyar oktatási rendszer célszerűen képes alkalmazkodni az olyan innovációs stratégiához, amelynek középpontjában az a felismerés áll, hogy a pedagógiai gyakorlat által kitermelt és a gyakorlatban is bevált tartalmak és megoldásmódok lehetnek a minőséget, a pedagógiai hatékonyságot igazán növelő lépések. Ez – felfogásom szerint – arra kötelez, hogy kritikusan szemléljük az egyetlen tantervi megoldáshoz való visszatérés gondolatát, illetve részesítsük előnyben a tantervek, tankönyvek közötti választás lehetőségét. Ismerjük el a tantervi és tankönyvi kínálat fejlődést ösztönző hatását és az iskolának azt a jogát, hogy szabadon választhasson a gyakorlatban is célravezetőnek bizonyult pedagógiai eljárásrendszerek között.

Legyenek tehát tantervi alternatívák az alapkövetelmények tekintetében is, ezek akár versenyezhetnek is egymással. Nincs semmi ok arra sem, hogy fenntartás nélkül elfogadjuk az állami megrendelésre készült, netán a minisztérium által kidolgozott tantervi variációk magasabbrendűségét az iskolai gyakorlatban született és kipróbált mutációkkal szemben. Legyen bővülő kínálat a pedagógiai tartalom tekintetében, ugyanakkor az egyes intézmények csorbíthatlan jogaként fogadjuk el a választás, a helyi alkalmazás, az ún. helyi tanterv lehetőségét.

A hatóság készítsen tantervet, de egyúttal tegye lehetővé, hogy a kísérleti iskolák, a gyakorló pedagógusok, a szakemberek bizonyos csoportjai is megjelenhessenek a tantervek kínálati piacán. Ne kényszerítse a közoktatási kormányzat az innovatív iskolákat és pedagógusokat arra, hogy eklektikus kompromisszumok közé gyömöszölgjék az egyébként egymástól nagyon is különböző, de különbözőségükben is azonos pedagógiai célok felé mutató tartalmi megoldásokat.

Meggyőződésem, hogy a társadalomnak új iskolára van szüksége. Ez a jelszó azonban üres frázissá silányul akkor, ha az állami monopólium megszűnését csupán az iskolafenntartás és működtetés jelenségkörére korlátozzuk. Valójában az állami monopólium negatív hatásai és következményei akkor szüntethetők meg, ha az iskola garantáltan birtokolhatja a pedagógiai tevékenység tartalmának meghatározásával összefüggő szabadságjogokat. Enélkül a manapság oly sokat emlegetett autonómia üres jelszó marad.

AZ IRÁNYÍTÁSRÓL

Az országban kibontakozó rendszerváltás kedvező feltételeket teremt az állammonopolista típusú oktatásirányítás határozott felszámolásához. E területen határozott és gyors változtatásokra van szükség, hiszen az oktatás bürokratikus, állammonopolista irányításának eddigi gyakorlata a legnagyobb akadályát képezte az iskolarendszer

önfejlesztő képessége, a pedagógiai innováció széles körű kibontakozásának. Az irányítás szempontjából az oktatási rendszer jelenleg az átmenetiség állapotával jellemezhető. A nyolcvanas évek második felében ugyanis az oktatási rendszerben számottevő próbálkozás történt az irányítás rendszerének lényeges módosítására.

Az 1986-ban életbe léptetett oktatási törvény azt a célt követte, hogy a minisztériumi irányítást és a tanácsi szintet egyaránt megfossza az iskola korlátlan irányításának lehetőségétől. A hetvenes évek elején elviselhetetlen helyzetet teremtett az a körülmény, hogy a tanácstörvény az iskolák közvetlen szakmai irányítását a tanácsi bürokrácia jogkörébe utalta. Az irányítói hatáskörök ilyenfajta decentralizálása semmiképpen nem vált javára az oktatási rendszernek. Sőt, határozottan növekedett az iskola kiszolgáltatottsága és a helyi, jórészt szakszerűtlen bürokrácia kompetencia nélküli uralma az iskola felett. A cél tehát mindenekelőtt az volt, hogy a tanácsokat jogszabály fossa meg az oktatási intézmények közvetlen szakmai irányításának lehetőségétől, s ezáltal elháruljon az iskolák szakmai önállóságának, önfejlődésének egyik legfontosabb akadálya. Ez a törekvés rendkívüli ellenállásba ütközött, mert a nyolcvanas évek közepén még nem volt napirenden a pártállami uralom megbontásának vagy felszámolásának folyamata. Ezzel magyarázható, hogy 1987-ben miniszteri szintű jogszabály megszüntette ugyan a tanácsok szakmai irányító jogkörét, valójában az oktatási intézmények máig sem szabadultak meg a tanácsi bürokrácia illetéktelen beavatkozásaitól. A kérdés most az, hogy a rendszerváltás következtében kialakuló új szituációban milyen stratégia nevezhető célszerűnek az irányítás átalakítása szempontjából. Úgy vélem, egyfelől világosan ki kell mondani, hogy változatlan követelmény az iskolai, szakmai tevékenység szakigazgatási irányításának teljes körű felszámolása. Ugyanakkor el kell kerülnünk, hogy ez a változás recentralizáló törekvéseket juttasson érvényre. Határozottan leszögezhetjük, hogy nem lehet szó semmiféle korábbi minisztériumi jogosítványok visszaszerzéséről, hanem csakis arról, hogy az iskola szakigazgatási, állami irányításának egész rendszerét az intézményi autonómia elvének következetes érvényesítéséhez szükséges igazítani.

Arra van szükség, hogy az oktatási rendszer elmúlt évtizedekben kialakult hatósági, bürokratikus irányítását olyan mechanizmusokkal váltsuk fel, amelyek az intézményi autonómia elvére épülnek, garantálják az önálló szakmai kezdeményezéseket, az iskola belső életének demokratikus szabályozását, a vezetésre alkalmas személyek nyilvános kiválasztását és az iskola feletti társadalmi kontrollt. E változások nélkül egyszerűen elképzelhetetlen az oktatási rendszer mostani válságállapotának meghaladása. Amíg a jelenlegi irányítási szisztéma fennmarad, és a korábbi, ún. decentralizációs folyamatokat csupán a recentralizáció váltja fel, hajótörést szenvednek az iskolák önálló szakmai kezdeményezései, és a pedagógiai logika helyett változatlanul a hatósági szemlélet szab irányt az iskolai tevékenységnek.

Kisebbségi módosítások itt nem segítenek. Az utóbbi évek autonómiai törekvései egyértelműen igazolták, hogy a jelenlegi irányítási rendszer még birtokában van

azoknak az eszközöknek, amelyekkel lefékezheti, semlegesítheti az iskolai reformtörekvéseket. A fordulatot jelentő változást az jelentené, ha végérvényesen megszűnne a tanácsi szakigazgatás irányítói szerepköre, továbbá, ha a központi irányítás kompetenciája a minimálisan szükséges egységesítő szabályozást, valamint az állam ellátási feladatainak érvényesítését jelentené. A pedagógiai intézmények csakis ebben az esetben élvezhetnék a garantált autonómia, az önkormányzat és a tanszabadság lehetőségeit.

Ez a mélyreható változás nyitna utat ahhoz is, hogy a pedagógia tartalmi monolitizmusát a pluralizmus sokszínűsége válthassa fel. A plurális szisztémában a különböző pedagógiai irányzatok és tartalmak egyenlő eséllyel jelennek meg, és megmérettetésük is azonos kell legyen. Ha az oktatási rendszerben az irányító szakbürokrácia által megszabott tartalmak és értékek dominanciája érvényesül, akkor voltaképpen visszakanyarodunk az állammonopolista mechanizmusokhoz, amelyek kizárják, de mindenképpen erősen korlátozzák a pluralizmus elvének érvényesülését az oktatásban. E dilemmák meghaladása határozott szemléletváltást követel az irányítási rendszerben. A monolitizmust – valamiféle tisztázatlan kontinuitásra hivatkozva – semmiképpen nem szabad átmenteni. Az oktatásban a plurális társadalom logikáját kell érvényre juttatnunk. A monolitizmust, a tartalmi (tantervi, tankönyvi) egyöntetűséget azonban nem annak továbbfejlesztésével, hanem csakis úgy lehet meghaladni, hogy a helyébe mást állítunk: az autonómiát.

Természetesen irányításra a megváltozott rendszerben is szükség lesz, mint ahogy nélkülözhetetlen az autonóm iskolai törekvések szakmai támogatását szolgáló szakszolgáltatások rendszerének széles körű kiépítése is. Nincs szükség azonban arra, hogy a (tanácsi) szakigazgatás irányítói szerepkört töltsön be, továbbá arra sem, hogy fenntartsák a szakmai tevékenység kormányzati, államigazgatási szabályozásának korábbi bürokratikus rendszerét.

In: *Kritika*, 19. évf., 7. szám (1990), p. 5-8.

4. RENDSZERVÁLTÁS A KÖZOKTATÁSBAN

Magyarországon végérvényesen zsákutcába jutott az elmúlt négy évtized nagy kísérlete, az államszocialista rendszer. Hazánk a rendszerváltás küszöbéhez érkezett, s a következő években várhatóan olyan folyamatok bontakoznak ki, amelyek szükségessé teszik az iskola egész tevékenységének, a pedagógiai folyamat tartalmának, az iskolában közvetített értékek rendszerének, egyszóval az iskolarendszer minden területének mélyreható átalakítását. A helyzet ellentmondása, hogy a társadalmi rendszerváltás az iskola gyors fejlesztését igényelné, a rendelkezésre álló feltételek azonban csak kisebb léptékű változtatásokat tesznek lehetővé.

A társadalmi igények szorításában nagyon is könnyen előfordulhat, hogy a lehetőségeket és a feltételeket messze meghaladó elképzelések, sőt politikai döntések születnek az iskola átalakításáról, illetve olyan változtatások indulhatnak el, amelyekhez csak hosszabb távon lehetne megteremteni a szükséges feltételeket.

AZ ÁLLAMI MONOPÓLIUM LEBONTÁSA

Máris hozzá kell látni az iskolára nehezedő állami monopólium lebontásához. Ez alapvető az iskola társadalmi megújítása szempontjából, hiszen az államszocialista rendszer működésének egyik pregnáns vonása éppen az volt, hogy az iskolát állami monopóliumként kezelte. Ez nem csupán az iskolák állami tulajdonát jelentette, hanem egyúttal az önfejlődéshez olyannyira nélkülözhetetlen szakmai autonómia szinte teljes hiányát is. Az állami monopólium valójában univerzális elvként érvényesült, az iskola birtoklásában éppúgy kifejeződött, mint a pedagógiai tevékenység tartalmának, az iskola belső munkarendjének, az értékközvetítés tartalmának és szervezeti formáinak rigorózus szabályozásában.

A kérdés most az, hogy az állami monopólium megszüntetését milyen egymásba kapcsolódó lépésekkel lehetséges az oktatási rendszerben előre vinni. A feladat távolról sem egyszerűsíthető az iskola-alapítás és fenntartás szabadabb tételére. Maga a jogi aktus, tehát az iskola-alapítói jog kiterjesztése az egyházakra, a gazdasági-társadalmi szervezetekre, a helyi önkormányzatra, a természetes jogi személyekre a legutóbbi időben már megtörtént.

Valójában még nem tisztázódtak az államra háruló támogatási kötelezettségek. E kérdésben több felfogás ütközik. Az egyik elképzelés lényege az, hogy az

iskolafenntartás állami monopóliumának megszüntetésével az állam ellátási szerep-körének szűkülése kapcsolódik egybe. E felfogás szerint a jövőben az iskolafenntartás és működtetés költségei a mainál jóval nagyobb mértékben terhelik a lakosságot, a szülőket. Ilyenformán az állam abban lenne érdekelt, hogy egyre kevesebb iskolát tartson fenn és az oktatást növekvő mértékben a magániskola, általánosabban az állami kötelezettségvállalás keretein kívül eső rendszer felé terelje. A magániskola hátrózott ellenérzéseket kelt a társadalom bizonyos csoportjaiban. Sokan vélekednek úgy, hogy ez a forma az egyenlőtlenségek szélsőséges kiéleződését eredményezheti, egészen odáig, hogy a színvonalas oktatásban való részvétel, az iskolarendszeren történő végighaladás lehetősége sokkal kevésbé függ a gyerek adottságaitól és képességeitől, személyes tulajdonságaitól, mint a szülők anyagi helyzetétől. Az aggodalom nem minősíthető megalapozatlannak.

Felfogásom szerint a magániskola pozitív szerepet tölthet be az oktatási rendszerben, ám a mai viszonyok között és távlatosabban is csak unikális eleme lehet az általános és középfokú képzésnek. Egyfelől jelentősen gazdagíthatja az oktatás világát, hiszen szinte azonnal érvényre tudja juttatni a mindmáig hiányzó alternatívát az iskolai képzésben. Ezáltal szemléletessé válhatnak az uniformizált, állammonopolista iskolarendszer meghaladásának teljesítményben is megmutató előnyei. Természetesen nem csupán a magániskolákról van szó, hiszen az iskolafenntartás pluralizálása lehetővé teszi a különféle közösségi iskolák, az alapítványok, gazdasági szervezetek által szponzorált pedagógiai intézmények működését.

AZ ÁLLAM ANYAGI SZEREPVÁLLALÁSA

Az állam anyagi szerepvállalása általában is tisztázatlan. Egyáltalán nem világos például, hogy a nem állami fenntartású iskolákat milyen mértékben, továbbá milyen módon kívánja a költségvetés támogatni. Meglehetősen egybehangzó igény, hogy a kötelező iskolázás területén a normatív költségvetési támogatás rendszere érvényesüljön. Ugyanakkor eldöntetlen, hogy a normatív támogatásnak mi lenne a leginkább célszerűbb formája. Sokan úgy vélik, hogy a tanulók közvetlenül, tehát személy szerint részesüljenek az iskolázást szolgáló támogatásban, függetlenül attól, hogy milyen jellegű, milyen fenntartás keretei között működő iskolában tanulnak. Mások szerint a teljes körű normatív ellátás csak az állami iskolák tanulóira vonatkozzék, míg a szervezetek, intézmények, közösségek, vagy még inkább magánszemélyek által fenntartott iskolák tanulói csak részleges állami támogatásban részesüljenek.

Szerintem a költségvetési támogatás a tanulót alanyi jogon illeti meg, függetlenül attól, hogy fenntartói szempontból milyen típusú iskola tanulója. Természetesen itt az úgynevezett alapellátás egységéről van szó, amit kiegészíthet a helyi önkormányzat,

sőt az állami iskola esetében, minden bizonnyal, ezt a kiegészítést jogszabályban is elő kell írni.

Az állam anyagi szerepvállalása semmiképpen nem csökkenhet az oktatás területén. Törvénynek kellene kimondania, hogy az ifjúság kötelező oktatásának anyagi feltételeiről az állam gondoskodik. Az iskolafenntartói jog kiterjesztése semmiképpen nem úgy értelmezendő, hogy az állam megszabadul eddigi ellátási kötelezettségétől, s csökkenti az oktatás anyagi támogatását. Miután a szabályozás egy része, nevezetesen az iskolaalapítói jog kiterjesztése megtörtént, nélkülözhetetlen az állam ellátási kötelezettségének törvényi szintű elrendezése is. Ha ez a szabályozás és a megváltozott viszonyoknak megfelelő támogatási rendszer nem alakul ki, nehezen helyrehozható károk keletkeznek az oktatási rendszerben. Nem elég tehát deklarálni a fenntartói jog kiterjesztését és azt az elvet, hogy bármely természetes jogi személy iskolát alapíthat. Gondoskodni kell a pedagógiai feladatok ellátásához szükséges tárgyi, személyi feltételek biztosításáról is. Ehhez pontosan meg kell határozni az állami szerepvállalás körét és mértékét. Az önkormányzati törvény megalkotása kapcsán megkülönböztetett figyelmet érdemlő kérdés, hogy a helyi társadalmat mint iskolafenntartót milyen kötelezettségek terhelik, illetve milyen jogok illetik meg az iskola működésével kapcsolatban. Itt az a megoldás tűnik a leginkább célszerűnek, hogy az állam megosztja az ellátási kötelezettségeket, s a parlament törvényi szinten szabályozza az anyagi feladatvállalást. Olyan helyzetet kell teremteni, amelyben garantálható, hogy az ellátás mértéke ne lehessen alku tárgya.

KÖTELEZŐ TANTERV VAGY KIMENETSZABÁLYOZÁS

Az iskolai tevékenység tartalmi szabályozása az állammonopolista rendszer keretei között egyértelműen az irányító hatóság privilégiuma volt. Az állam a tantervek, nevelési tervek, módszertani előírások keretében aprólékosan szabályozta az iskolai tevékenység tartalmát, tökéletesen kikapcsolta a pedagógusok autonómiaigényét és a szülők vagy a helyi társadalom kompetenciáját. Ez a szigorú bemenet- és folyamat-szabályozás nyilvánvalóan nem őrizhető meg. A jelenleg megválaszolatlan kérdés az, hogy a különböző érdekeket figyelembe véve, miként kellene a megváltozott helyzetben körvonalazni az állam illetékességét, illetve az iskola működésében érintett és érdekelt szervezetek és csoportok, továbbá a pedagógusok jogositványait.

Bizonyos recentralizáló elképzelések szerint az állam szabályozó szerepe az iskolai tartalom tekintetében az úgynevezett nemzeti tanterv életbe léptetésével valósulna meg. Az elképzelés lényege az, hogy a minisztérium az egységesítő szabályozás keretei között meghatározná a minden iskolában kötelező tantervi minimumot, ugyanakkor lehetővé tenné az egyes intézmények számára a kiegészítő jellegű helyi tanterv és ismeretanyag alkalmazását. Megítélésem szerint az elképzelés és az

1979-ben bevezetett tanterv alapkoncepciója között nem fedezhető fel elvi jellegű különbség.

A nemzeti tanterv átfogó koncepcióját a szakmai közvélemény még nem ismerhette meg behatóan, annyi máris nyilvánvaló, hogy a hetvenes évek végén megalkotott irányítási stratégia módosításaként a nemzeti tanterv bizonyára jóval szélesebbre nyitná a tananyag iskolai meghatározásának alternatív sávját, hogy a „szabadsáv” valójában mennyire lenne szabad, azt a tanterv konkrét ismeretében lehetne csupán megítélni. Amennyiben az alapelv konzekvensen érvényesül, és az állam valóban lemond uralmának egy részéről, akkor a kötelező sáv a tanítási folyamat egy részét érinti csupán, a kiegészítő ismeretek kimunkálásában és alkalmazásában pedig a korábbinál nagyobb mértékben érvényesülhet az iskolai önállóság. Elvileg nem zárható ki, hogy olyan nemzeti tanterv születik, amely a mostani állapothoz képest jelentősen tágítja az autonóm megoldások körét. Az iskolai szakmai autonómia lehetősége azonban mégis kérdéses marad. Miért ne lehetne reális alternatíva a magyar közoktatásban a követelményrendszer meghatározására épülő kimenetszabályozás? Felfogásom szerint ez a megoldás sokkal inkább összeegyeztethető a demokratikus kutatási rendszer működésének egyik alapjával, a tartalmi, szervezeti és szerkezeti pluralizmussal. Nehezen tudom elképzelni, hogy a különböző iskolafenntartók magukra nézve kötelezőnek fogadják el az állami megrendelésre elkészített törzsanyagot. Ha pedig a tantervet – a régi idők szellemét idézve jogi kényszerként vezetnék be, akkor nehéz lenne bármifajta különbséget felfedezni az állammonopolista iskolairányítás és az immár demokratikusnak mondott közoktatási rendszer működésmódja között.

Akár nemzeti tantervben gondolkodunk, akár pedig a jóval rugalmasabb és hatékonyabb kimenetszabályozást választjuk, mindenképpen szem előtt kell tartani a tartalmi variabilitás követelményét. Ez azt jelenti, hogy az iskolától az állam voltaképpen egy dolgot követelhet meg, nevezetesen a tanuló képességeinek és készségeinek, továbbá a teljesítményképes tudásnak olyan fejlesztését, amely lehetővé teszi a felnövekvő nemzedék számára az önálló ismeretszerzés képességeinek és készségeinek szilárd birtoklását. A pedagógiai követelményeket tehát egyértelműen és összemérhető módon kell meghatározni.

Természetesen a vázolt elv alapján működő iskola csak akkor állhat elő, ha a pedagógusok megfelelő szakmai tudást birtokolnak, illetve, ha az irányítás magára vállalja a variabilitáshoz szükséges szakmai szolgáltatás manapság annyira hiányzó hatékony rendszerének kiépítését és célszerű működtetését. Ez egyúttal azt jelenti, hogy az államnak elsősorban nem arra kellene törekednie, hogy részletesen szabályozza az iskolai oktatás tartalmát és konkrét lépéseit, hanem sokkal inkább arra, hogy az eddig uralkodó direkt államigazgatási irányítást egyre inkább a szakmai szolgáltatás rendszerével cserélje fel.

A központi bürokrácia eszközeivel történő tartalmi szabályozás, az állami monopólium pedagógiai érvényesítése négy évtizeden át meggyőző tapasztalatokat

szolgáltatók arról, hogy semmi nem okozhat nagyobb zavart az oktatási rendszerben, mint az iskolák fölötti hivatalnoki uralom következetes érvényesítése. A magyar pedagógusok, de az egész társadalom egyetemleges tapasztalata, hogy az állam szakmai irányító tevékenysége, az oly sok zavart okozó nagy tantervi reformkampányok igazi tatárjárást jelentettek az oktatási rendszerben. A legutóbbi nagy vállalkozást, a hetvenes évek végén levezényelt tantervi kampányt máig sem heverte ki az iskola. E tapasztalatok nem csupán a bemenetszabályozás további fenntartásának célszerűségét kérdőjelezzik meg, hanem egyúttal a tartalmi fejlesztésnek azt a stratégiáját is, amely mintegy vezényszóra, dátumhoz kötötten kívánja az iskolákat elindítani az új, korszerűnek mondott ismeretek közvetítése útján. A behatóbb elemzés azt mutatja, hogy az egységesítő szabályozás mikéntjének megválasztása a tanterven jóval túlmutató kérdéseket érint. A bemenet- és folyamatszabályozás szükségképpen velejárója a kreativitás alacsony szintje, az iskola önfejlesztési törekvéseinek háttérbe szorulása. Az innovatív és fejlett önfejlesztő mechanizmusokkal rendelkező iskola szükségképpen a szakmai autonómia elvére épül, amelynek szerves eleme a pedagógiai folyamat egészének iskolai szintű tervezése az ezzel járó felelősséggel együtt. Természetesen a több évtizeden át kívülről irányított iskola aligha térhet át egyik pillanatról a másikra egy teljesen más szakmai mentalitást és ethoszt feltételező pedagógiai gyakorlatra. Valójában az átmenet az autonómia elvére épülő oktató munkára csakis fokozatos lehet. Az elmúlt évek tapasztalatai világosan jelzik, hogy a magyar oktatási rendszer célszerűen képes alkalmazkodni az olyan innovációs stratégiához, amelynek középpontjában az a felismerés áll, hogy a pedagógiai gyakorlat által kitermelt és a gyakorlatban is bevált tartalmak és megoldásmódok lehetnek a minőséget, a pedagógiai hatékonyságot igazán növelő lépések. Ez – felfogásom szerint – arra kötelez, hogy kritikusan szemléljük az egyetlen tantervi megoldáshoz való visszatérés gondolatát. Ismerjük el a tantervi és tankönyvi kínálat fejlődést ösztönző hatását és az iskolának azt a jogát, hogy szabadon választhasson a gyakorlatban is célravezetőnek bizonyult pedagógiai eljárásrendszerek között.

Legyenek tehát tantervi alternatívák az alapkövetelmények tekintetében is, ezek akár versenyezhetnek is egymással. Nincs semmi ok arra sem, hogy fenntartás nélkül elfogadjuk az állami megrendelésre készült, netán a minisztérium által kidolgozott tantervi variációk magasabbrendűségét az iskolai gyakorlatban született és kipróbált mutációkkal szemben.

Meggyőződésem, hogy a társadalomnak új iskolára van szüksége. Ez a jelszó azonban üres frázissá silányul akkor, ha az állami monopólium megszűnését csupán az iskolafenntartás és működtetés jelenségkörére korlátozzuk. Valójában az állami monopólium negatív hatásai és következményei akkor szüntethetők meg, ha az iskola garantáltan birtokolhatja a pedagógiai tevékenység tartalmának meghatározásával összefüggő szabadságjogokat.

AZ IRÁNYÍTÁSRÓL

Az országban kibontakozó rendszerváltás kedvező feltételeket teremt az államnopolista típusú oktatásirányítás határozott felszámolásához. A kérdés most az, hogy a rendszerváltás következtében kialakuló új szituációban milyen stratégia nevezhető célszerűnek az irányítás átalakítása szempontjából. Úgy vélem, egyfelől világosan ki kell mondani, hogy változatlan követelmény az iskolai, szakmai tevékenység szakigazgatási irányításának teljes körű felszámolása.

Arra van szükség, hogy az oktatási rendszer elmúlt évtizedekben kialakult hatósági, bürokratikus irányítását olyan mechanizmusokkal váltsuk fel, amelyek az intézményi autonómia elvére épülnek, garantálják az önálló szakmai kezdeményezéseket, az iskola belső életének demokratikus szabályozását, a vezetésre alkalmas személyek nyilvános kiválasztását és az iskola feletti társadalmi kontrollt. E változások nélkül egyszerűen elképzelhetetlen az oktatási rendszer mostani válságállapotának meghaladása.

Természetesen irányításra a megváltozott rendszerben is szükség lesz, mint ahogy nélkülözhetetlen az autonóm iskolai törekvések szakmai támogatását szolgáló szakszolgáltatások rendszerének széles körű kiépítése is. Nincs szükség azonban arra, hogy a (tanácsi) szakigazgatás irányítói szerepkört töltsön be, továbbá arra sem, hogy fenntartsuk a szakmai tevékenység kormányzati, államigazgatási szabályozásának korábbi bürokratikus rendszerét.

In: *Hitel*, 3. évf., 14. szám (1990. július) p. 39-41.

5. OKTATÁSPOLITIKA A KILENCVENES ÉVEKBEN⁴

Tisztelt Kollégák! Hölgyeim és Uraim!

Mindenekelőtt szeretném megköszönni a meghívást az iskola vezetőinek, tanári karának, Önöknek pedig, hogy megtiszteltek megjelenésükkel ezen az előadáson.

Az előtt a nagyigényű feladat előtt állok, hogy a magyar oktatáspolitikai koncepciójáról beszéljek. A magyar oktatási rendszer éppúgy, mint az egész társadalom az útkeresés, és a rendszerváltás szükséglete előtt áll. Ezt a szót manapság rengetegszer halljuk, a mögötte lévő tartalmat azonban ideje végiggondolni. Összefüggő képet szükséges kialakítani arról, hogy a magyar közoktatási rendszerben milyen változások szükségesek és melyek lehetségesek a belátható távlatokban. Az teljesen bizonyos, hogy miután az iskolát körülvevő gazdasági, társadalmi, politikai viszonyok alapvetően átépülnek, maga az iskola sem maradhat érintetlen ebben a folyamatban. A társadalmi változások irányítottan vagy spontán módon lecsapódnak az oktatási intézményekben is. Nagy baj lenne, ha ez a külső társadalmi hatásrendszer szüretlenül, tulajdonképpen átgondolatlanul zuhanna rá az iskolára, mert ebből igen súlyos dezorganizációs folyamatok is kialakulhatnak. Többek között az olyan politikai kampányokról van szó, amelyek nem annyira az iskolarendszer belső állapotának mérlegeléséből, fejlesztési lehetőségeiből indulnak ki, hanem sokkal inkább politikai igényekből, pártérdekekből. Nagyon fontos feladatnak tűnik a nagy változás kezdetén megkímélni az iskolarendszert a politikai indíttatású kampányoktól. El kell döntenie, hogy mit akarunk. Szerves fejlődést akarunk-e, avagy bizonyos kampányokkal beleavatkozni az iskola életébe, bizonyos pontokon módosítani azt, anélkül, hogy mindez egy átfogó elképzeléshez illeszkedne. Én ebben nagyon határozottan szeretnék állást foglalni: *meg kell őrizni az oktatási rendszert a kampányoktól és végre a szerves változtatás, szerves fejlődés elvét kellene érvényre juttatni az oktatásban.*

Az elmúlt négy évtizednek egyik nagy tapasztalata, hogy szerves fejlődés nélkül, különböző felülről elképzelt reformokkal, s azok meghatározott időponthoz kötött bevezetésével nem lehet az oktatási rendszert célszerűen alakítani. Csakis az olyan

⁴ Az előadás 1990. december 18-án hangzott el a miskolci Avasi Gimnáziumban

lépések célravezetők, amelyeknek egyrészt a feltételei megérlelődtek, másrészt amelyek számot vetnek azzal, hogy egy nagy rendszerben, mint az oktatási rendszer, sohasem áll elő olyan állapot, hogy a rendszer egészét egyazon időpontban, az iskolázás minden szintjén meg lehetne változtatni. A szerves fejlődés tehát azt is magában foglalja, hogy az egyes intézmények nagyon eltérő módon és ütemben képesek változásra, és ezért az egyes intézményeknek a változóképességét, átalakuló képességét be kell kalkulálni egy új elképzelésbe.

Most annak a változásnak a lényegét szeretném vázolni, ami szerintem mindenképpen kibontakozik az oktatási rendszerben, de nem mindegy, hogy mindez hogyan történik. Ennek a változásnak a lényegét abban lehetne összefoglalni, hogy *megszűnik a közoktatás állami monopóliuma*. Tehát egy monopol jellegű közoktatási rendszert felvált egy pluralista típusú közoktatás, amelynek működési elvei, szervezeti megoldásai, az egyes iskolák mozgástere és lehetőségei, irányítási rendszere gyökeresen különbözik attól, ami eddig a magyar közoktatást jellemezte.

I.

Melyek ennek a nagy változásnak az elemei, tehát egy állam-monopolista közoktatás leépülésének, és mi épül ki helyette? Először is megváltozik az iskola tulajdonlása. Ez a folyamat már elkezdődött, további kibontakozása több tényező függvénye, de biztos, hogy ez a folyamat viszonylag gyorsan halad előre. *Egy több szektorú, több tulajdonú iskolarendszer alakul ki*. Hogy milyen tulajdonformák jönnek létre, és melyiknek milyen aránya alakul ki az oktatási rendszerben, azt ebben a pillanatban nehéz megmondani. De bizonyos pl., hogy az egyházi tulajdonú iskolák jelentős gyarapodásával kell számot vetni. A különböző alapítványok, szervezetek által működtetett iskolák jelentős gyarapodásával is számolhatunk. Ennek ellenére az alapvető tulajdonforma a magyar oktatási rendszerben az önkormányzati tulajdon lesz, amelyre nem lehet azt mondani, hogy ugyanaz, mint az eddigi állami tulajdon. Az önkormányzati tulajdon maga is lényeges változást jelent az eddigiekhez képest.

Tulajdonképpen ez azt jelenti, hogy az iskolának a helyi társadalom igényeihez és szükségleteihez, nem pedig központi tervhez kell igazodnia. Ezáltal lehetővé válik az úgynevezett helyi oktatáspolitikai, ami olyan jelenség a magyar oktatási rendszerben, amely a centrális szisztémában elképzelhetetlen. Viszont egy olyan társadalom, amelyben a hatalmi ágak elkülönülése eljut odáig, hogy különváltan működik, relatív autonómiával rendelkezik a helyi önkormányzat mint sajátos hatalmi ág, ott az iskola működésének egyik meghatározó elemévé a helyi társadalom és a helyi társadalomban kialakult oktatáspolitikai válik. Az tehát, hogy az önkormányzati törvény az úgynevezett fenntartói kötelezettségeket az önkormányzatokra hárította, nem egyszerűen adminisztratív lépés, hanem az iskola birtoklásának, az iskola fölötti hatalmi

viszonyoknak egy új elosztását jelenti. Ennek mélyreható, messzire vezető konzekvenciái lesznek. Egy több tulajdonú iskolarendszerben a különböző tulajdonosok nem azonos módon viselkednek, nem is azonos viszonyt építenek ki az általuk fenntartott iskolákhoz, más és más vezetési megoldást, más és más pedagógiai programot alkalmaznak, vagyis megszűnik az oktatási rendszer eddig olyan sokat hangoztatott, de azért gyakorlatilag kevésbé érvényesített egységessége. Ezt az *egységességet* az *alternativitás váltja fel*, amely jellemezni fogja az iskola feletti tulajdonmegosztást, az iskola irányításának, működtetésének egész rendszerét, a pedagógiai programokat, amelyek egymástól rendkívül különbözőek lesznek, az iskola belső élet- és munkarendjét, az iskola és az iskolát körülvevő társadalom kapcsolatrendszerét és természetesen az iskola külső irányítását is. A pluralizmus az oktatási rendszerben az alternativitás elvében ölt testet, egy alternatív típusú oktatási rendszer kialakítása felé mozdulunk el. Ezért rendkívül fontos tisztázni, hogy ebben a szituációban hogyan oszlik majd meg az iskola fölötti hatalom – mert az iskola fölötti hatalom mindig létezik –, s mi lesz a kompetenciája az oktatási rendszerrel összefüggésben a különböző tényezőknek. Nevezetesen az államnak, az iskolát fenntartóknak, magának az iskolának mint autonóm intézménynek és az iskolát körülvevő társadalomnak. E négy faktor között egy hatalomelosztás jön létre.

Először az állam szerepéről szeretnék szólni. Ha az állam el is veszíti a tulajdonosi jogot az oktatási rendszer fölött, ez nem jelenti azt, hogy az állam szerepvállalása az oktatási rendszerben minden tekintetben csökken. Ez vitakérdés ugyan, tehát olyan álláspontot körvonalaz, amely nem általánosan elfogadott. A saját felfogásom szerint a tulajdonviszonyok megváltoztatása, egy több szektorú, több tulajdonú oktatás kialakulása szükségessé teszi az állam kiterjedt szerepének a fenntartását. Ez nem magától értetődő, mert számos olyan országban, ahol a több szektorúság történetileg kialakult, az állami szerepvállalás az oktatással kapcsolatban nagyon differenciálttá vált. Az államnak nincs ellátási kötelezettsége számos, több szektorú oktatással rendelkező országban; még olyan is előfordul, hogy az állami ellátási kötelezettség kizárólag az állam által fenntartott iskolákra vonatkozik.

Most az a nagy kérdés, hogy nálunk mi történjen? Maradjon-e az egyetemleges állami szerepvállalás, sőt kötelezettség az oktatás működési feltételeinek biztosításában, avagy itt változás következzen be? Jelenleg két elképzelés csap össze ezen a területen. Az egyik elképzelésnek az a lényege, hogy egy több szektorú iskolarendszerben az állami anyagi szerepvállalás szükségképpen csökkenni fog, tehát az állam kivonul az oktatás bizonyos területeiről. Ahonnan ki akart vonulni már az első lépésben: az az óvoda, továbbá az általános iskola napközi tevékenységének az állami támogatása. Mindkét területet olyannak tekintették, főleg bizonyos gazdasági szakemberek, mint amely területek tulajdonképpen vagy az intézményt igénybe vevő állampolgárok, tehát a szülők anyagi terhére működtetendők – ilyen az óvoda, vagy a napközi, amit szintén hasonlóképpen fogtak fel, illetve az önkormányzatok

feladatkörébe utalható. Itt egészen hosszú ideig *az állami szerepvállalásnak egyetemlegesnek kell lennie* azért, mert jelenleg nincsenek olyan tőkeforrások sem a lakosságnál, sem az önkormányzatoknál, sem pedig más potenciális iskolafenntartóknál, amelyekre rá lehetne építeni az iskola gazdasági szempontból biztonságos ellátását és működtetését.

Ráadásul a gazdasági szféra is bizonytalan – most a szakképzést kapcsolom ide –, hiszen egy átalakuló, tulajdonviszonyaiban megváltozó gazdasággal állunk szemben, ahol az új tulajdonos még nem jelent meg, az eddigi állami tulajdonos pedig nyilvánvalóan egyre kevésbé képes a szakképzéssel együtt járó terhek vállalására. Ezért itt egy olyan szektorsemleges állami finanszírozásra van szükség, amely a közoktatási rendszer minden területére kiterjed. Ez a finanszírozás azt jelenti, hogy nem függ a fenntartó, a tulajdonos jellegétől az, hogy az állami finanszírozás hogyan alakul. Jelenleg nem ez a helyzet, mint Önök tudják, az állami támogatás most azonos mértékben csak két fenntartót illet meg, nevezetesen az önkormányzatot és az állami iskolákat. Az összes többi fenntartó vagy feltételhez kötötten kap támogatást, vagy pedig még ebben az esetben is csak csökkentett támogatást kap. Ezzel szemben úgy gondolom, azt az elvet kell érvényesíteni, hogy az állami ellátási kötelezettség nem annyira intézményfenntartói kötelezettség, hanem az állampolgárok iskoláztatásához való hozzájárulás. Tehát a gyermek tankötelezettségéhez való hozzájárulás, és mint ilyen, megillet minden állampolgárt függetlenül attól, hogy milyen fenntartásban működő iskolának a tanulója. Ezért az állami normatív támogatást egységessé kell tenni. Ennek a támogatásnak összecszerűen ki kell fejeznie azoknak a feladatoknak az ellátását, amelyeket az állam alapfeladatként előír a közoktatási rendszer számára. Hogy az állam mit ír elő alapfeladatként, az egy másik kérdés, de ezeknek az állami fedezetét biztosítani kell. Ebből az is következik: illúzió lenne abban reménykedni, hogy az állam minden konkrét iskola valamennyi kiadását magára tudja vállalni. Ez egy standard költségvállalás, amiről itt szó van. Tulajdonképpen egy központi követelményrendszer teljesítéséhez szükséges, számított feltételekről van szó. Ha azonban egy iskola plusz programokkal dolgozik, az alapfeladaton túlmutató szolgáltatásokat végez, akkor ott szponzorokat kell keresni. A szponzor lehet az iskolafenntartó – mondjuk az önkormányzat –, vagy a szülői társadalom, vagy külső szponzorok, akárkik, de ezzel azt akarom mondani, hogy elvileg *arra kell berendezkednünk, hogy egy iskola életképessége a több csatornás finanszírozástól függ*. Minél inkább több csatornássá válik, tehát több forrásra épül az iskola anyagi eszközfűzője, annál átfogóbb, gazdagabb pedagógiai programot tud kialakítani és realizálni. Tehát ha egy intézmény az alapfeladatok körén túl akar lépni, akkor ehhez szponzorokra van szüksége. Lehetséges-e ez? Mindenképpen. Azért, mert jelenleg egy olyan újraelosztás alakult ki Magyarországon, hogy az iskolákat fenntartó önkormányzat az állami összevételek 30 %-át átengedett jövedelemként birtokolja. Világos, hogy ebből a pénzből iskolát fenntartani nem lehet, de plusz programok

finanszírozása már ebből a keretből is megoldható. Ezért arról ugyan nem lehet szó, hogy az állam áthárítsa az iskolafenntartás teljes költségét az önkormányzatra – mert ehhez az önkormányzat nem rendelkezik elég bevétellel –, arról azonban igen, hogy az önkormányzat kiegészíti az állami alapellátást és egy céltámogatás keretében az adott iskolák számára az iskola sajátos pedagógiai programjának szükségletéhez igazodó támogatást ad. Természetesen nemcsak ebből a forrásból származhat az iskolának bevétele, de mivel az iskolák túlnyomó többsége végeredményben önkormányzati fenntartású, világos, hogy itt az önkormányzat és az iskola kapcsolata lesz a domináló.

Egy másik kérdés az, hogy milyen legyen ennek az állami támogatásnak, illetve a fenntartói plusz támogatásnak az elosztási rendje, tehát hogy nézzen ki az állami finanszírozás rendszere. Ez nagyon fontos kérdés. Két lehetséges megoldás van. Egyrészt olyan finanszírozás, amelyben az állami támogatás az iskolafenntartót illeti meg, és lehetséges egy olyan megoldás is, amely diákalapú. Nem mindegy, hogy melyik érvényesül. Ha ugyanis a finanszírozásnak az a rendszere alakul ki, hogy a normatív állami támogatás az iskolafenntartót illeti meg, akkor előáll egy újraelosztási helyzet, – ami eddig is volt, ezt ismerjük. Tehát megkapja az önkormányzat a normatív támogatást a tanulólétszámnak megfelelően, de semmi nem kötelezi arra, hogy ezt el is juttassa az iskolákhoz. Ezért, mivel egy önkormányzatnak az ellátási kötelezettsége nagyon is tág, a rendelkezésre álló pénz pedig kevés, könnyen előfordulhat, hogy az újraelosztásnál még azt a pénzt sem kapja meg az egyes iskola, amit az állam a központi költségvetésből elvileg a tanulók számára viszonyítva megadott. Ezért, legalábbis számomra, egy diákalapú finanszírozás tűnik az iskola szempontjából biztonságosnak. Én a dolgot az iskolai érdek felől közelítem meg, s ezért úgy gondolom, hogy egy új oktatási törvénynek ki kell mondania: a *normatív állami támogatással közvetlenül az iskolának kell rendelkeznie*. Ez még egy szempontból jelentős. Középiskolai igazgató kollégák tudják, hogy a legtöbb magyar középiskola regionális beiskolázású. Rendkívül bonyolult egyeztetési eljárást igényelne, hogy a nagyon sok helyről jövő tanuló önkormányzatával valahogyan meg lehessen egyezni a támogatás átengedéséről a feladatot ellátó iskolának. Mivel olyan törvény, amely erre kötelezné az önkormányzatokat, nincs, és egyébként is hallatlan nehézkes lenne a lebonyolítás, sokkal kedvezőbb, ha az iskola a maga állami járandóságát a tanulói létszám alapján kapja meg, függetlenül attól, hogy a tanulók mely önkormányzatoktól jöttek. Az iskola számára biztonságos gazdálkodást igazából ez a megoldás biztosítaná. Várható, hogy az országgyűlésben két elv ütközik majd, amikor a törvényt tárgyalják. Az egyik az iskola, a közoktatás érdeke, amely nyilvánvalóan egy közvetlen diákalapú finanszírozás keretei között valósulhat meg leginkább. Másrészt az önkormányzat érdeke, ami az újraelosztó funkció megtartásához kötődik, ahhoz, hogy az önkormányzat az oktatás céljait szolgáló állami támogatással is szabadon rendelkezék. Hogy végül melyik elv jut érvényre, ebből a szempontból rendkívüli

jelentősége van annak, hogy a pedagógus szakma, az érdekvédelmi, szakmai szervezetek melyik elvet fogják támogatni.

A harmadik elv, amit ide kell kapcsolnom: ki kell mondani, hogy az iskolának szabadon kell rendelkeznie az oktatás céljait szolgáló támogatásokkal, függetlenül attól, hogy azok honnan származnak. Ez tulajdonképpen *az iskola teljeskörű gazdasági önállóságát* jelenti. E nélkül nem látom az önállóságot lehetségesnek és megalapozottnak. Az iskolai önállóságnak szerves feltétele a gazdasági önállóság, ami természetesen nem feltétlenül azt jelenti, hogy a pénznek minden iskolában a technikai oldalát is kezelni kell. Ez megoldható különböző társulások révén is. Rendkívül fontos azonban, hogy az iskola dönthessen a rendelkezésére álló eszközök felhasználásáról, mert egyébként semmifajta komolyan vehető autonómiáról nem lehet szó. Ez éppolyan szerves tartozéka az iskola önálló működésének, mint az, hogy a tantervek és tankönyvek között választhasson. Jelenleg is szabály írja elő, hogy az iskolának meg kellene adni a gazdálkodási önállóságot akkor, ha kéri. Ezt általában nem nagyon szokták teljesíteni, illetve, van ahol teljesítik, van ahol nem. Az iskolának ehhez ma nem fűződik feltétlenül érdeke, hiszen ma eszközhiányos az ellátás, ezért a gazdálkodás átvételével együtt át kellene venni azt a töménytelen problémát is, ami tulajdonképpen az anyagi eszközhiánnyal függ össze. Ezért az oktatási törvénynek ki kell mondania a garantált ellátás elvét. Ez egy normatív ellátás, amely megjelöli, hogy az egyes pedagógiai feladatoknak mik a költségelei, és ennek az anyagi erőforrásnak garantáltan az iskola rendelkezésére kell állnia. Ez azt is jelenti, hogy ne lehessen évközben támogatást elvonni. Ezt a törvénynek egyértelműen rögzítenie kell. Az elmondottakból talán kitetszik, hogy itt nem az állami szerepvállalás csökkenéséről van szó, hanem *az állami szerepvállalás átértelmezéséről*. Nevezetesen arról, hogy az állam ellátási kötelezettsége általános jellegű, de az állam nem tartja fenn a közoktatási eszközök feletti rendelkezésnek azt a jogát, amit eddig fenntartott, hanem ezeket az eszközöket átengedi magának az oktatási rendszernek, és maga az oktatási intézmény válik a támogatásoknak, az anyagi ellátottság eszközürendszerének nemcsak a felhasználójává, hanem a kezelőjévé, gazdálkodójává is. Ez igen nagy változás az eddigiekhez képest.

II.

A másik elem, ahol az állami szerepvállalás fennmarad, *de megváltozik az oktatási intézmények munkájának tartalmi szabályozása*. Ezt a tartalmi szabályozást eddig az állam – mint mindannyian tudjuk – a kötelező tantervek és tankönyvek útján látta el, tehát a magyar szabályozási rendszer sajátossága a tantervi terror volt. Egy ideig jogszabályi érvényű volt maga a tanterv is, amitől nem lehetett eltérni. Ez 1985 után megszűnt. Most a művelődési miniszter közleményben adja ki a tanterveket, de a

használatuk kötelező. Ez egy fura dolog, mert ennek jogilag már semmi értelme nincsen. Egy közlemény nem lehet kötelező, hanem csak ajánlott iránymutatást tartalmazhat. Megmarad tehát az állam valaminő egységesítő tartalmi szabályozása, de ez elveszti a kötelező tantervi formát. Ezzel megszűnik az egységesítő szabályozás tantervi és tankönyvi jellege. Mi lépjen a helyére? Az egységesítő szabályozás keretei között az állam meghatározza az egyes iskolafokok, pedagógiai ciklusok alapvető követelményeit. Mondjuk azt, amit az elemi oktatás **első öt vagy hat esztendejében minden iskolában** teljesíteni kell. Ezek mérhető teljesítmény-követelmények. A standardizált vizsgarendszer megítélhetővé teszi, hogy az adott iskola, illetve a rendszer egésze teljesíti-e ezeket a követelményeket.

Ez megint **óriási változás. Nemcsak azért, mert a tantervi** szabályozásnak, mint kényszerű szabályozási eszköznek a kompetenciája megszűnik, hanem azért is, mert eddig lényegében a bemenet- és folyamatszabályozás érvényesült, egy nagyon liberális kimenet-szabályozással. Egyedüli ilyen eszköz az érettségi volt, – de mindenki tudja, hogy az **érettségi egyrészt nem volt standard, tehát igazi mérőeszköz**nek nem is lehetett tekinteni. Nem beszélve arról, hogy leértékelté maga az iskolarendszer is, hiszen a továbbtanulással az érettségi eredmény nem függött össze. Ehhez képest a nagy változás az, hogy tulajdonképpen a kimenetszabályozásra tevődik át a hangsúly. Nem az a lényeg, hogy milyen program keretei között ért el az iskola valamilyen teljesítményt, hanem hogy milyen teljesítményt ért el. Ez nem azt jelenti, hogy többé nincs szükség tantervre, vagy pláne tankönyvekre. Nagyon is nagy szükség van tantervekre és tankönyvekre is, csak itt az az elv érvényesül, hogy valamilyen pedagógiai célt többféle program, több megoldásmód keretei között is el lehet érni. Ezért az iskola választhat az alternatív megoldások között és eldöntheti, hogy mondjuk az anyanyelvi készségek, képességek fejlesztésében milyen programot alkalmaz, milyen módszeres eljárásokat vesz igénybe. Ezt nem kell központilag szabályozni, ez az iskola kompetenciájába tartozik. Egyedül az iskola dönthet arról, hogy milyen programot, tankönyvet, milyen eszközrendszert, megoldásmódokat alkalmaz. Ez az autonómia tartalmának a lényege. Hiszen szakmai autonómiáról csak akkor beszélhetünk, ha helyi pedagógiai rendszerben gondolkodunk, ha van elképzelés arról, hogy bizonyos célokat, követelményeket hogyan lehet elérni, és ehhez a leginkább célravezetőnek tűnő eszközrendszert szabadon lehet megválasztani. Ennek messze ható konzekvenciái lehetnek.

Az új szabályozás semmi mást nem mond ki, csak azt, hogy az *egységesítő követelmények érvényesek az iskolarendszer minden szintjén*, továbbá, hogy *vizsgarendszerhez kötött az oktatás kimeneti szabályozása*. A mostani elképzelés szerint – ami nem végleges – két ilyen minősítő vizsga lenne az egész rendszerben. Az egyik az úgynevezett alapkészség-vizsga, amikor azt kellene megmérni, hogy az alapiskolázás bizonyos időszakában a gyermekek olyan alapvető képességei és készségei,

mint az olvasás-készség, megértés-, íráskészség, analizáló-szintetizáló készség stb. milyen állapotban vannak.

Ennek óriási jelentősége van, hiszen a magyar oktatási rendszer egyik nagy problémája az egyenetlen teljesítmény. Nagyon jó a teljesítmény a magyar oktatási rendszerben a matematika és a természettudományok területén. Ez világszínvonalú. Rendkívül gyenge az anyanyelvi készségek, képességek, általában a kommunikációs képességek fejlesztése, s hallatlanul gyenge a társadalom-tudományos ismeretek oktatása. Az esztétikai ismeretek is ebbe a gyenge kategóriába tartoznak. Ebbe nem lehet belenyugodni. Most az történik, hogy hosszú ideig tanítjuk a gyerekeket bizonyos dolgokra, de az **általános iskola végén egyötödük nem tud normálisan írni, olvasni, vagyis az önálló ismeretszerzés alapvető készségei, képességei nem érik el azt a fejlettségi szintet, hogy a gyerek a siker reményében be tudna kapcsolódni a közép fokú iskoláztatásba.** Ez tény. Ezen csak akkor lehetne változtatni, ha módosítjuk az **általános iskola funkcióját.** Ennek oka, hogy az alapkészségek fejlesztésére viszonylag rövid idő jut, és túlságosan korán **áttérünk a szakrendszerű oktatásra. Ez elhibázott annyiban,** amennyiben irreális követelményt céloz meg. Úgy tűnik, mind Magyarországon, mind Európában, hogy az alapkészségek és képességek kifejlesztésére négy tanév nem elegendő. Természetesen a tanulók egy részénél ennyi idő is elégséges, de az átlag jóval lassabban fejleszthető, igen nagy tömegű tanulók számára ennyi idő alatt az alapvető kommunikációs és ismeretszerző-képességek nem fejleszthetők ki. Ezért meg kell céloznunk egy ennél hosszabb ideig tartó alapkészség-fejlesztést, továbbá az utána következő lineáris tantárgyi építkezést. Most végigszaladnak az ismeretek rendkívül széles körén, befejeznek valamit, aztán kezdődik az egész előlről.

Aki középiskolában tanít, tudja, hogy nem nagyon van mire építkezni. Gyakorlatilag az általános iskolára épülő minden típusnak pótló funkciót kell betöltenie. Ezért az alapfokú képzésben az alapismeretek szilárd kifejlesztése legyen a feladat, de vigyázni kell, hogy ez ne váljon olyan egységesítő, nivelláló folyamattá, amely visszafogja az átlagosnál gyorsabban fejleszthetőket. Ezen úgy lehet segíteni, ha lehetőség van az iskolarendszerben viszonylag korai elágazásra is, a kötelezőség igénye nélkül. Erre jó a nyolcosztályos, meg a hatosztályos középiskola. Hiszen egyes gyerekek már az első négy tanév alatt eljutnak a képességfejlődésnek arra a szintjére, hogy igen megbízhatóan át lehet térni egy gimnáziumi típusú oktatásra, anélkül, hogy pótló funkciót is magára kellene a középiskolának vállalnia. Azonban egy olyan rendszer, amelyben az elágazás nagyon korai életkorra tevődne, nem lenne célszerű, mert ez a szelekciót még korábbra tenné, másrészt bizonytalan helyzetet teremtene az olyan iskolatípusokban, ahová nagy tömegű, még az orientáció szempontjából kialakulatlan gyermektársaság kerülne be. Ez már a szerkezetet érintő probléma, de a tartalom meg a szerkezet nem nagyon választható el egymástól.

Tehát ez lenne az egyik vizsga. Ez a gyerek számára még nem járna konzekvenciákkal, csak a következővel: az olyan gyerek, aki 6 tanév alatt se tudta az alapvető

követelményeket teljesíteni, még további egy évet kaphatna az alapkövetelmények teljesítésére. Ugyanakkor az alapkészségvizsgát követően már általánossá válhatna a szakrendszerű oktatás az iskolarendszer különböző típusában.

A másik vizsga már kimeneti vizsga. Ez lényegében alpműveltségi vizsga, amelynek kettős funkciója van. Biztosítja az átlépés lehetőségét a középiskola különböző típusai között, továbbá az iskolarendszeren kívül szerveződő szakképzési formákba való bekapcsolódást.

A 12 évig tartó tanulás végeredményét az európai standard alapján szervezett érettségi vizsga méri. Ezzel megváltozna a felvételi rendszer és külön felvételi nélkül lehetne bejutni az egyetemre. Itt is két elképzelés csapott össze.

Kialakult egy olyan elképzelés, hogy közelíteni kell az érettségit a felvételi vizsgához. Ez nyilvánvalóan nagyon szervesen összekapcsolta volna a gimnáziumi oktatást a felsőoktatás belépési követelményeivel. Megítélésem szerint ez nem célszerű. Egy standardizált középiskolai követelményrendszer elégséges felkészítést ad ahhoz, hogy valaki az egyetemi vagy főiskolai tanulmányokra érett legyen. De nem célszerű az egész középiskolai oktatást alávetni egyetemi szelekciós követelményeknek. Ez eltorzítja az egész középiskolai képzést, hiszen ebben az esetben szükségképpen a felvételi vizsgára való felkészítés kerül előtérbe. Hogy ezt a torzító hatást ki lehessen küszöbölni, ki kell mondani, hogy az érettségit sikeresen letett tanuló minden további felvételi vizsga nélkül bejuthat a magyar felsőoktatási intézményekbe. Tehát így kapcsolódna ez a két rendszer egymáshoz.

A vizsgarendszerre épülő szabályozáson kívül az állam szabályozó szerepe kiterjedne egy követelményrendszerre és vizsgarendszerre, de nem írna elő kötelező tantervet és tankönyvet. Ez azonban még nem működőképes rendszer, csak akkor válik azzá, ha egy harmadik elemmel társul. Nevezetesen az államnak a szakmai szolgáltatás bizonyos feladatait is el kell látnia. Melyek ezek a feladatok? Olyanok, mint a vizsgarendszer működtetéséhez szükséges szakmai szolgáltatás kialakítása, mint a tankönyvi és tantervi kínálat biztosítása, tehát itt olyan fejlesztési feladatról van szó, hogy megfelelő számú és megfelelő minőségű tanterv és még inkább tankönyv álljon rendelkezésre. Enélkül a rendszer nem működhet eredményesen. Ha megállnánk az egységesítő szabályozásnál, akkor az iskolára hárulna, hogy ezt a követelményrendszert programmá és tananyaggá tegye. Ez teljesen elképzelhetetlen és abszolút irreális. Az iskolát szolgáló irányításnak gondoskodnia kell pedagógiai programokról és tankönyvről. Enélkül a dolog nem megy. Tehát itt nem azt mondom, hogy tantervre nincs szükség, csupán azt, hogy ne a tanterv legyen az állami szabályozás eszköze. A tanterv az iskola által választott pedagógiai eszköz legyen. Ezt az igényt rendkívül nehéz kielégíteni. Fejlesztő intézetre van szükség, továbbá a rendszerben magában elinduló fejlesztési folyamatok felkarolására, támogatására. Ebből az is kiderül, hogy nyilvánvalóan elég hosszú folyamatról van szó és nem a hagyományos bevezetési stratégiáról.

Gyakorta kérdezik, mikor vezetik be a nemzeti alaptantervet. Semmikor. Ez így elképzelhetetlen. Itt arról van szó, hogy változtatni csak olyan lépésekkel lehet, ahogyan ennek a feltételei megérlelődnek. Ha tartalmi dolgokat akarunk változtatni, akkor az ehhez szükséges feltételeket előzetesen meg kell teremteni. Milyen új feladatok hárulnak az iskolára? Egyetlen kardinális feladat: az adaptáció. Tehát a programok, tankönyvek kiválasztása és iskolai szintű adaptálása. Ez viszont általános érvényű és bizonyos értelemben új feladat, mert eddig a tankönyvet, a tantervet csupán végre kellett hajtani. Az adaptáció nem volt okvetlen igény. Most viszont ez alapvető igény lesz, mert az államilag meghatározott követelmény teljesítését csak akkor lehet elérni, ha az ismeretanyag átadásának menetét, tehát az egész oktatást a gyerekek lehetséges fejlődési üteméhez igazítjuk. Ha ez nem történik meg, akkor sajnos ugyanaz a helyzet marad, hogy az átlagosnál gyorsabban fejlődők számára nem nyújt eleget az iskola, a gyengék pedig kíméletlenül és visszavonhatatlanul lemaradnak. Tehát itt egy differenciált pedagógiai munkát tételünk fel. *A helyi nevelési rendszer végeredményben ennek az adaptációnak az elvégzését jelenti.* Ez azonban sokkal több, mint a tantervek meg a tankönyvek alkalmazása. Ez lényegében a pedagógiai folyamat önálló megtervezését igényli. Mert ha nincs kötelező tanterv, akkor nincs kötelező óraszám sem, akkor nincs megszabva, hogy hány évet kell egy ismeretanyag, egy ismeretkör tanítására fordítani –, az teljes egészében iskolai szintű döntést igénylő, igen nehéz feladat. Nagyot lehet tévedni és nagyot lehet nyerni is ezen. Ez nyilvánvalóan szakmai felelősséggel jár.

Ebből az következik, hogy le kell vonni a konzekvenciákat a bérrendszert illetően is. Nem lehet fenntartani pl. a kötelező óraszámokon alapuló bérgazdálkodási rendszert. Csakis egy bértömeg-gazdálkodást lehet működtetni, ahol az iskolában működő szakemberek száma, szakképzettsége iskolai szintű döntés és elhatározás dolga, mint ahogy az egész iskolai program megtervezése és a szükséges szakemberfedezet is iskolai szinten alakítható ki. Itt csak arra kell ügyelni, hogy az állami bértömeg biztonságosan fedezze az alapfeladatok teljesítését, ha pedig plusz feladatokat vállal az iskola, akkor annak nyilvánvalóan bérvonzatai is vannak. Ebben most nem akarok elmélyedni, csak jelezni kívánom az ilyen konzekvenciákat.

III.

Az állam szabályozó szerepének harmadik eleme *a jogi szabályozás*. Ez az egységsítő szabályozás része, de elsősorban törvényi szinten valósul meg. Korlátozni kell az állami szervek által kiadható jogszabályokat és biztosítani, hogy semmiképpen ne adhassanak ki olyan rendelkezéseket, amelyek az iskola önállóságát keresztezik. Ezt törvényben kell rendezni. Ilyenformán tehát az *állami részvétel és szabályozó szerep*

hármasság természetű. Általános anyagi szerepvállalás, egységesítő tartalmi szabályozás és a szakmai szolgáltatás rendszerének a kialakítása és működtetése.

Ebből következik, hogy az állam a továbbiakban intézményirányítási feladatokat nem lát el, és megszűnik az a helyzet is, amikor a közoktatási kormányzat az oktatási rendszer irányítását a szakigazgatás útján látta el. Két elem marad: az állami irányítási és az iskolai szint. Közöttük nincsen semmiféle szakmai irányítási fórum. Ez azt jelenti, hogy az iskola igazi irányítói szintté válik. Tehát a pedagógiai folyamatot az iskolában irányítják. Az iskola szabadon választja meg a tantervet, tankönyvet, a pedagógiai eljárásrendszert, a pedagógiai folyamat szervezését, az iskolában alkalmazott szakemberek körét és így tovább. Természetesen az önálló gazdálkodás is ide tartozik.

Ugyanakkor kellő megítélésnek is tárgya lesz az iskola. De ez a külső megítélés nem egy folyamatellenőrző megítélés, ami eddig a minisztérium alatti irányítói szintnek volt a legfontosabb feladata, és ami korábban a szakfelügyelők révén valósult meg, hanem egy kimenetszabályozó megítélés. A vizsgarendszer segítségével az iskoláról értékítéletet lehet alkotni és ennek konzekvenciái lehetnek. Amennyiben egy iskola az állam által előírt alapeladatokat nem képes teljesíteni, akkor az iskolával szemben a jogszabály szankciókat ír elő. Ennek a szankciónak lehet az eszköze, hogy az iskolafenntartó, vagy az állam az iskola élére megbízottat nevez ki, akinek az a feladata, hogy szanálja az adott iskolát. Tehát kialakítson egy olyan intézményt, amely az alapeladat ellátására képes. Vagyis nem marad következmények nélkül az alapeladat ellátásának hiánya.

Ki hozhatja meg ezt a szankciót? Ez igen fontos kérdés. A szankció meghozatalához egy eljárásrendszer tartozik, amelynek a keretei között szakvéleményt kell az iskola munkájáról kérni. Ezt a szakvéleményezést regionális szakintézetek látják el. Olyan regionális szakintézetek kialakításáról van szó, amelyek a vizsgarendszert is működtetik. A szakszolgálat behatóan elemzi azt, hogy az adott iskola miért nem volt képes ellátni alapeladatait. Ennek rendkívül sok oka lehet. Olyanok is, amelyek nem a pedagógiai tevékenységgel függenek elsősorban össze, hanem pl. az iskola tanulói összetételével, az iskolát körülvevő társadalmi környezettel, az ellátottsági hiányosságokkal és így tovább. Ezeket föl kell tární. Csak ezután lehet bármifajta szankciót az iskolával szemben alkalmazni. Tehát amit említettem, egy végső eszköz lehet. Ha bebizonyosodik, hogy alapvetően pedagógiai elégtelenségre, szakmai alkalmatlanságra vezethető vissza a kudarc, akkor szakmai típusú, szakmai jellegű döntéseket, intézkedéseket kell hozni. A megfelelő szakvéleményezés alapján a fenntartónak joga van az ilyen lépésekre. Helyi szinten az iskola és a fenntartó között új viszony alakul ki. Az iskola önálló, de nem függetlenítheti magát az őt körülvevő társadalmi környezettől és a fenntartó igényeitől sem. Ha pl. egy fenntartónak határozott igénye, hogy a pedagógiai programba bizonyos ismereteket be kell építeni, ezt joga van megfogalmazni, elrendelni nincs joga. De az iskolával szembeni

igényekre lehetőleg pozitívan kell reagálni, mert különben felesleges konfliktusok keletkezhetnek. Az iskolának végeredményben kettős feladatnak kell megfelelnie. Egyrészt egy standard követelményrendszernek, amely mondjuk a nemzeti műveltség kategóriájában írható le, függetlenül attól, hogy az iskola hol működik. Ez a nemzeti alapműveltség kifejlesztésének az igénye. De az iskolát körülvevő társadalmi környezetnek is lehetnek igényei, s ezeket is kalkulálni kell. Ez az igazgatói magatartásban is változást kell, hogy jelentsen, mert nagy baj lenne, ha az autonómiát úgy értelmeznék, hogy az elhárító mechanizmust jelent. A törvény tiltani fogja, hogy szakkérdésekbe kívülállók beleszóljanak. Ez azonban nem azt jelenti, hogy akkor nem ülök le tárgyalni. Az iskola és a társadalom normális kapcsolata megköveteli a társadalmi szükségletek gondos mérlegelését, és ha lehetséges, pedagógiai programá alakítását Természetesen nem minden igény tehető pedagógiai programmá. Nem is minden igény értelmes, lesz egy csomó értelmetlen követelés, hogy még több tantárgy legyen, mindent tegyünk tantárggyá a családi neveléstől az erkölcsi ismeretekig. Ezeknek egy részét bizonyosan el kell háritani, mert tönkretennék az iskolát De lesznek olyan igények, amelyeket igenis tekintetbe kell venni. Hogy milyen legyen pl. a szakképzés rendszere mondjuk egy olyan városban, mint Miskolc, milyen típusú szakképző intézmények működjenek, oda mennyi tanulót kell fölvenni, azt az eddigi központi előírások helyett lényegében az önkormányzat és az iskolák együttműködésének a keretei között lehet és kell eldönteni. Erre nézve tehát semmiféle un. keret-előírások nem lesznek. A helyi oktatáspolitikai kialakításában részt kell vennie az iskolának is. Ezért nemcsak a saját iskoláról kell elképzeléssel, meg ismeretekkel rendelkezni, hanem egy régiónak, vagy egy konkrét helyi önkormányzatnak a teljes oktatási hálózatát kell mérlegelni, különben az egyes iskola szerepét és helyét sem lehet meghatározni. Ez nagyon fölértékeli az iskolavezetői pozíciót, és meg is nehezíti az igazgató dolgát. Mi az önkormányzat kompetenciája az iskolákkal kapcsolatban? Ezt meghatározza egy hamarosan megjelenő törvény, amely az önkormányzati törvény kiegészítéseként már az országgyűlés előtt van. Ez a törvény tartalmazza az önkormányzatok ellátási kötelezettségét, mégpedig olyan módon, hogy a jelenleg működő iskolatípusoknak és pedagógiai intézményeknek a teljes körére kiterjed az ellátási kötelezettség. Tehát a gyógypedagógiai intézményekre éppúgy, mint a napközi otthonokra, zeneiskolákra és így tovább.

Megjegyzem, hogy az önkormányzati törvény ezt a teljességet nem fogta át, csak bizonyos típusokra írt elő ellátási kötelezettséget. Ez óriási vita tárgya, mert a gazdasági szakemberek ellenzik az ellátási kötelezettség kiterjesztését. A települési önkormányzat ellátási kötelezettsége az alapfokú ellátásra terjed ki, míg a középfokú intézményeknél az ellátási kötelezettséget a megyei jogú városok, illetve a megyei önkormányzatok szintjére teszi a kiegészítő törvény. Ez nem azt jelenti, hogy helyi önkormányzat nem tarthat fenn középiskolát, hanem azt, hogy ha a helyi önkormányzat nem tart fenn elegendő számú középiskolát, ahol valamennyi megfelelő

korú tanuló iskolázását biztosítani lehetne, akkor a megyei önkormányzat köteles gondoskodni megfelelő iskolázási lehetőségről. Ez az ellátási kötelezettség lényege. Az ellátási kötelezettségen túl az önkormányzat jogosítványa az általa fenntartott iskolák törvényességi felügyelete, ami azt jelenti, hogy jogszabálysértés esetén szankciókat hozhat. Joga továbbá az igazgatói pozíció betöltése. Az iskolavezetőt változatlanul a fenntartó, az önkormányzat nevezi ki. A kinevezéssel járó procedúra alapvetően nem változik a jelenlegihez képest. Változatlanul fennmarad a nevelőtestület egyetértési joga, amit titkos szavazással nyilvánít ki. Az igazgatói megbízás változatlanul 5 esztendőre szól, s természetesen pályázathoz kötött.

Az önkormányzat a maga feladatainak egy részét átruházhatja az iskolabizottságokra. Az iskolabizottságnak nincsen olyan jogosítványa, hogy minden területen átvegye az önkormányzat hatáskörét. Nevezetesen, nem nevezhet ki igazgatót, továbbá költségvetési, anyagi ügyekben nem dönthet. Az önkormányzat mindenekelőtt azt a feladatot hárítja az iskolabizottságra, hogy a helyi oktatáspolitikai kialakítását végezze el, bevonva az érdekvédelmi, szakmai szervezeteket. Közvetlen szakellenőrzési feladattal az önkormányzatot nem ruházza föl a törvény. Tehát nincs köztes szakirányítói szint. Az önkormányzatra egy sor olyan feladat is hárul, amely az állampolgárok iskoláztatásával függ össze.

Az önkormányzatok működésének törvényességét viszont a köztársasági megbízott ellenőrzi. Például az olyan vitás esetekben, amikor, mondjuk, az önkormányzat azt mondja, hogy önök törvénysértést követtek el, önök pedig azt állítják, hogy ez nem áll fenn, akkor a köztársasági megbízotti hivatalhoz lehet és kell fordulni.

IV.

Érintenem kell az *iskolaszerkezet* problémáját is. Két elvet szeretnék leszögezni. Az iskola szerkezetváltozására is szükség van, de nincsen szükség fölülről elrendelt szerkezeti reformra. Tehát egy variábilis iskolaserkezetben kell gondolkodni, amelyben többféle, különböző időtartamú és funkciójú iskolatípus működhet, de ezeket nem szabad elmerévíteni. Tehát nem az a feladat, hogy a mostani merev szerkezetet másik, hasonlóan merev szerkezettel váltsuk fel, hanem az, hogy a szerkezet sokszínűségét, variabilitását biztosítsuk.

A szerkezeti reformról tulajdonképpen két módon lehet gondolkodni. Egyrészt az egész alapszerkezet központi változtatását szokták szerkezetváltásnak nevezni, másrészt arról lehet szó, hogy maga az egyes intézmény válik szerkezetileg is, meg tartalmilag is sokfunkciójúvá. Tehát nem feltétlenül az egyprofilú iskola a jó. Olyan iskolák is lehetségesek, amelyeket változatos képzési profil jellemzi. Az iskolában különböző programok kaphatnak helyet. Csak minden programnak

igényesnek és teljesítőképesnek kell lennie. Gyanítom, hogy a magyar oktatási rendszer is rákényszerül a több profilú iskolák működtetésére, hiszen a helyi társadalomban, még egy városban is nehezen tud megélni az egyfunkciójú iskola, mert nem tudja a gyermekek számára biztosítani a munkapiaci elhelyezkedés esélyét. Ez pedig alapvető igény lesz az iskolával szemben, hiszen sok tekintetben az iskolarendszeren múlik, hogy az állampolgárnak a munkaerőpiacon milyen elhelyezkedési esélyei lehetnek. Ha egy iskola biztosítja az irányváltás lehetőségét is, ott nincs elveszett gyerek. Most a gyerekek egyötöde lemorzsolódik a középiskolából. Igen sokan teljesen kihullanak a további képzési lehetőségekből, az iskolán belül rendszerint nincsenek orientációs váltási lehetőségek. Főként a szakképzési intézménynek kellene variábilisnak lennie. Tehát a szakképző iskolák program-kínálatát kellene bővíteni, hogy az megfeleljen a variabilitás követelményének, tehát több szakmai irányról kellene gondoskodni. Létezik egy másik elv is, a szakaszosság elve. Legyenek nagyobb és kisebb követelményt támaztó szakképzési programok. Az egyik egy betanított szintű munkáig viszi el a gyereket, de legyen olyan program is, amely eljuttat a technikus szintig. Ez egyazon iskolában intézményesülhet. Vannak már olyan iskolák, kísérletek, ahol pl. három szintű szakképzés folyik. Ott nem kell rögtön kiszórni a gyereket, ha mondjuk egy magasabb szint szempontjából alkalmatlan. Mert egy kisebb követelményű képzésbe ugyanabban az iskolában be tudnak kapcsolódni. Ez a gyerek és a társadalom számára is fontos. A szakképzésnek erősen alkalmazkodnia kellene a regionális gazdasági szükségletekhez. Mivel ezeket jelenleg nem ismerjük megfelelően, az iskola csak az esetben tud igazán alkalmazkodni a munkapiaci változások követelményeihez, ha széles profilú szakmai alapismeretekre rendezkedik be.

Ezek lehetnek azok az elindulási pontok, amelyeket tulajdonképpen nem a jövő, hanem mindenekelőtt a jelen szempontjából kell mérlegelnünk. Azt ugyan senki sem tudja megmondani, hogy milyen lesz távlatosan a magyar oktatási rendszer, de azt ki kell jelölni, hogy milyen úton indítható el az oktatási rendszer átalakítása és fejlesztése. Távlatosan pedig egy rendszer csak olyanná tud alakulni, amit a társadalmi viszonyok szükségessé tesznek, megengednek. Világos, hogy a magyar iskola átalakításának ütemét az anyagi eszközök alakulása erősen befolyásolja, ezért a komolyan vehető iskolafejlesztés az anyagi ellátás lényeges javításával fonódik egybe. A mostani ellátottság szintjén az oktatási rendszert aligha lehet az új feladatok ellátására alkalmassá tenni.

Gazsó Ferenc fenti előadását vita követte. Alább a legfontosabb vitakérdéseket s az előadó válaszának rövidített változatát adjuk közre: Az előadást követő vita első kérdése arra vonatkozott, hogy az iskolarendszer megváltozásához hogyan

kapcsolódhat a szakmunkásképzés: csak 16 éves kortól kezdődne? S mi lesz a szak-középfiskolákkal, vagy csak a gimnáziumok adnak érettségi bizonyítványt? A hozzá-szóló fenntartását hangoztatta az úgynevezett fejkvóta közvetlenül az iskolához való eljuttatásával kapcsolatban, mert a fejkvóta nem számol a különböző típusú iskolák nagyon eltérő helyzetével. Ha az önkormányzathoz juttatják el, akkor az lehetősé- get kap egy ésszerűbb gazdálkodásra. S végül az iskolai profilváltással kapcsolatos elképzelések könnyebben kivitelezhetők, ha a döntési szint nem a minisztériumban, hanem az iskola és az önkormányzat kompetenciája körébe tartozik.

A következő kérdéskör arra vonatkozott, hogy amikor az állam garanciát vállal az iskolákért, fontos lenne, hogy az állam garanciát vállaljon arra is, hogy a peda- gógusok a szakmai szolgáltatásokhoz alanyi jogon hozzájuthassanak. Praktikusan ez azt jelentené, hogy az állami támogatás ne csak a tanulókra, hanem a pedagógu- sok szakmai fejlesztésére is alanyi jogon kerüljön az iskolákhoz.

Az újabb kérdés a vizsgarendszerre vonatkozott: végülis hány vizsgára kötelezett a tanuló az érettségivel bezárólag? Ugyanakkor a kérdező a képzési kimeneti köve- telményrendszer pontosítását, illetve az elavult szakmai munkakörök felszabadítását javasolta, ami azt jelentené, hogy a munkakörökre képzés szintjét ott kellene megha- tározni – figyelembe véve a régió érdekeit –, ahol az iskola működik.

Másik hozzászóló az általános iskolai iskolakísérletek továbbvitelének lehetősége iránt érdeklődött.

... Az olyan iskolák, amelyek hosszú ideig csak általános képzést folytatnak, és az iskolázás a gyerek jövőjével nem kapcsolódik össze, motivációhiányosak. Ezért igazából szakképzésre lenne szükség, mint ahogy működik ma már szakgimnázium is. Tehát a szakképzés elkezdésének az időpontja nem igazodhat kizárólag általános képzési megfontolásokhoz, mert a szakképzésnek is megvan a maga átfutási ideje. Egy igényesebb szakképzéshez 4-5 év is szükséges lehet, ezért késő elkezdni 16 éves korban. Egy olyan rendszert tehát, amely úgy merevítené ki az iskolarendszert, hogy először valamilyen általános képzést kell végigcsinálni, aztán kezdődhet a szakképzés, biztosan nem lenne jó, mert föltolná a középfokú szakképzés végzésé- nek idejét, vagy pedig túlságosan hosszú ideig járnának csak általánosan képző isko- lába a motiválatlanná vált gyerekek. Ezért itt a variabilitás elve látszik szükségesnek.

... Ezért célszerűbb nem iskolatípusokban, hanem szintekben gondolkodni. Tehát van egy olyan iskolaszint, amely alapvető készségek és képességek fejlesztésének színtere – ezt neveznénk alapfokú oktatásnak –, és van a középfokú oktatás különböz- ző szintje, különböző irányai, a különböző életkorban kezdhető irányok. De ezeket nem kell törvényben megszabni, hogy ezek milyenek lehetnek, mert ez az, amiben variabilitás mutatkozhat meg, amennyiben megvan az egységes kimenetvizsga, ami nemcsak érettségi lehet. Hogy ad-e érettségit a szakközépfiskola, ahhoz egy olyan

oktatási törvényben kell gondolkodni, ahol a tankötelezettség teljesítése elválik az iskolalátogatási kötelezettségtől. Ez egyébként a világon mindenütt így van. Az a kérdés, hogy milyen iskolatípust kell elvégezni ahhoz, hogy valaki érettségig szerezhessen, ez értelmetlen kérdés, mert érettségi vizsgára tulajdonképpen jelentkezni kell. A kérdés inkább az, hogy hol lehet felkészülni az érettségi követelményeinek teljesítésére? S miért ne lehetne ezt egy szakközépiskolában is megcsinálni? Ezért el kell választanunk az iskolatípusoktól, hiszen ha a tankötelezettség nem iskolalátogatási kötelezettség, hanem vizsgák letételének kötelezettségét jelenti, akkor ennek a dolognak nincs ilyen kizárólagos jelentősége. Nincs szükség egy-két exkluzív iskolatípusra, amelyek kizárólag felsőfokú tanulmányokra készítene fel. Ez társadalmilag nagyon beszűkítené az értelmiségi rekrutáció bázisát, másrészt pedig a későbben érő és a többitől elütő ütemben fejlődők számára bezárul, tehát merevebbé teszi a rendszert a helyi megoldásokkal kapcsolatban.

... Az iskolák közötti különbséget figyelembe vevő fejkvóta rendszer nehezen képzelhető el, ezért van szükség a többcsatornás finanszírozási rendszerre. Ha tehát nem akarunk visszafejleszteni egy iskolát, nem akarjuk, hogy szegényebb legyen, s ezáltal olcsóbb, akkor nyilvánvaló, hogy a több csatornának a plusz költségeket fedezni kell. Tehát világossá kell tennünk, hogy ezzel a dologgal az önkormányzatoknak számolniuk kell. Az állam a fejkvótát egységesen fogja megállapítani, tehát az önkormányzatok egységes fejkvótát kapnak, hogy ők aztán differenciáltan díjazzák az iskolát, az lehetséges és szükséges is, de nem ennek a fejkvótának a terhére.

... A profilváltás akadályairól: itt egy deregulációról is szó lenne, el kellene végezni azoknak a jogszabályoknak a felülvizsgálatát, amelyek jelenleg mindenféle előzetes engedélyhez kötik azt, ami az iskolák alanyi joga kell, hogy legyen. A jelenlegi rendszer felemás. Az oktatási törvény életbelépésével ezek hatályukat veszítik. Ezért ez a szabályozás csak erre a tanévre van érvényben. A minisztériumnak csak irányelvei vannak, hogyan kell felterjeszteni a kérelmeket.

... A szakmai szolgáltatásnál csak azt tudom elképzelni, hogy az állam bizonyos típusú szakszolgálati dolgoknak a térítésmentes vállalását beiktatja a költségek közé. Ez a pedagógusok továbbképzésére is vonatkozhat olyan esetekben, amikor teljesen új dolgok megtanulásáról van szó, új tananyagok oktatásba való beépítéséről, amelyek előzetes felkészítést igényelnek. Ez nem zárja ki, hogy bizonyos szakmai szolgáltatások igénybevételének feltételeit meg kell teremteni.

... Arról, hogy hány vizsga legyen, ahhoz mindenképp meg kell különböztetni, hogy milyen típusú vizsgákról van szó. Mert lehetséges kimeneti vizsga, ami teljesítményt mérő eszköz és a kimenetszabályozásra szolgál. Lehetnek diagnosztikus

vizsgák, ezeknek nincs kimeneti jelentőségük, hanem egy folyamatvizsgáról van szó, ami nem a gyerek sorsát befolyásolja, hanem az iskola számára menetközbeni tájékoztató információt szolgáltat. Az iskola működése szempontjából a tájékoztató jellegű vizsga éppen olyan jelentős, mint a kimeneti vizsga. Az egyiket törvényi szinten kell szabályozni, a másikat nem.

... A túl sok kimeneti vizsga vizsgagyárrá tenné az iskolát. Külső, tehát az egész rendszer számára fontos vizsga nem lehet sok, nem lehet kettőnél több egy 12 éves ciklus alatt, ettől különböznie kell a diagnosztikus jellegű vizsgának.

... A mostani szakmajegyzék merev és teljesen rossz is, hiszen nem tartalmazza a magánszektor körébe tartozó szakmákat, ami dinamizmusában túlmutat az állami szakmák jegyzékén. Lényegében új szakmák sokasága jelenik meg, amelyeket nem kell egy zárt jellegű jegyzékben összefoglalni, hanem az ipari, kereskedelmi és gazdasági kamarával időről időre egyeztetni. Az új igények számára lehetőséget kell biztosítani a rendszerben.

... A kísérletek koordinálásával kapcsolatban az az álláspontom, hogy ha az állam egy kísérletet támogat, garanciát kell vállalnia a kísérlet szakmai megalapozásért, szakmai kontrolljáért, és hogy megmérjék alkalmasság szempontjából is, hogy jó-e országos használatra. Ezt a minősítést az Országos Közoktatási Tanács mellett működő szakértői testületek végeznék el.

In: *Fókusz* (a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Társaság kiadványa), 1991. április. p. 3-10.

ÚTKERESÉS A RENDSZERVÁLTÁS UTÁN

1992–93-ra világossá vált, hogy a rendszerváltozást követő idő meghatározó politikai erőit meg kell győzni a megkezdett közoktatási reformok folytatásának szükségességéről. Az 1992–1993-as időszak írásai Gázsó Ferenc ezirányú erőfeszítéseit mutatják be. Nagy erővel próbálja ismétlődően meggyőzni a hatalom birtokosait, hogy az oktatási rendszernek egyértelmű szakmai autonómiára van szüksége ahhoz, hogy kielégítően működjön, és teljesíteni tudja a tőle igényelhető konstruktív társadalmi szerepet. Az időszak első, itt újra közölt írásában⁵ így jellemzi az iskola-rendszer továbbfejlesztésével kapcsolatos alapvető dilemmát:

„A közoktatás tartalmi szabályozásáról, és ezzel összefüggésben az úgynevezett Nemzeti Alaptanterv szerepéről kirobbant szakmai és közoktatás-politikai vita valóban *kardinális nézetkülönbségeket hozott felszínre*. Szemléletesen igazolta, hogy a hazai pedagógiai és oktatáspolitikai gondolkodásban mennyire mély gyökereket eresztett az a tradícióként továbbélő felfogás, amely az iskolát elsősorban hatalmi eszközként kezeli („akié az iskola, azé az ifjúság”) ... A vita valódi tárgya tehát az, hogy az úgynevezett alaptanterv keretei között megőrizzük-e az államközpontú pedagógiai paradigmát, avagy valóban mélyreható fordulat keretében az államközpontú közoktatási rendszer gyökeres megváltoztatására törekedjünk.”⁶

Felfogását alapvetően a következő érvelés fejezi ki: „Az oktatási rendszer ugyanis csak akkor működhet kielégítően, ha a saját logikáját érvényesítheti. Ez a logika pedig a pedagógia logikája. Ez más, mint a politikai-hatalmi logika. Ha a pedagógiai logika nem érvényesülhet, annak a gyerek látja a kárát, mert hosszú ideig ott tarthatjuk a rendszerben, de a végén úgy megy el, hogy igazából a társadalomban való érvényesüléshez szükséges minimális ismeretekkel és készségekkel sem rendelkezik. A pedagógiai autonómia nem jelent mást, mint az iskolai tevékenység olyan logikáját, amely a gyermek sajátos fejlődésének érdekeihez és szükségleteihez igazodik.”⁷

⁵ Tanszabadság vagy állampedagógia. Társadalmi Szemle 1992. 12. szám, 78-81. p.

⁶ Idézett írás 78-79. p.

⁷ Gázsó Ferenc: Pályakép a szociológia sodrásában. Belvedere, Szeged, 2017., 234. p.

A szerző megelőző kötetében közölt oktatáspolitikai írások közül csak az Oktatás és politika című írás sorolható ehhez az időszakhoz, amelyet a jelen kötetben is közlünk, hangsúlyozva, hogy az 1993. évi Szegedi Nyári Egyetemen elhangzott előadás szerkesztett és némileg kiegészített változata.

6. TANSZABADSÁG VAGY ÁLLAMPEDAGÓGIA?

A közoktatás tartalmi szabályozásáról, és ezzel összefüggésben az úgynevezett Nemzeti Alaptanterv szerepéről kirobbant szakmai és közoktatás-politikai vita valóban *kardinális nézetkülönbségeket hozott felszínre*. Szemléletesen igazolta, hogy a hazai pedagógiai és oktatáspolitikai gondolkodásban mennyire mély gyökereket eresztett az a tradícióként továbbélő felfogás, amely az iskolát elsősorban hatalmi eszközként kezeli („akié az iskola, azé az ifjúság”). Ennélfogva az államot, a mindenkori kormányzatot felruházza a joggal, hogy *meghatározza az oktatás és a nevelés tartalmát*. E felfogás szerint, hogy milyen legyen az iskola és milyen műveltség való a gyermeknek, azt az állam hivatott és jogosult elsősorban eldönteni. Ez a szemlélet – úgy tetszik – ma is meghatározó módon befolyásolja a közoktatás átalakítására vonatkozó politikai elképzeléseket. Az államközpontú modernizációs pedagógiai paradigmának megfelelően az állam a maga feladatát elsősorban országosan egységes és kötelező tanterv kidolgoztatásában és ellenőriztetésében határozza meg. Az érvelés lényege: csakis az egységes állami tanterv garantálhatja, hogy mindenki elsajátíthassa az úgynevezett nemzeti alapműveltséget. E felfogás szerint az állami felelősség a közoktatásért, elsősorban nem az iskolafenntartás, a működés feltételeit javító finanszírozásban, továbbá a program- és tankönyvkinálat bővítéséhez szükséges szakmai és pénzügyi garanciák megteremtésében, hanem a direkt tartalmi szabályozás és a folyamatellenőrzés érvényesítésében ölt testet. *Az állami felelősség efféle értelmezése jelenik meg a tartalmi szabályozást magára vállaló nemzeti alaptanterv mibenlétének és rendeltetésének értelmezésében is*. Nevezetesen a nemzeti alaptanterv olyan felfogásáról van szó, mely szerint a központi tantervnek a minden iskola számára kötelező közös anyagot kell meghatároznia, továbbá azt, hogy a kötelező és a szabadon alakítható, tehát a központi és a helyi tanterv aránya milyen legyen. Kézenfekvő az a törekvés, hogy minden iskolában túlsúlyos legyen a központilag elrendelt közös tananyag, s ezt az arányt a minisztérium az általa készített egyik törvénytervezetben az iskolai tananyag 80 százalékában határozta meg. A közös rész növelésének szándéka az állami szabályozás kiterjesztésének igényét fejezi ki. E körbe tartozik az irányító hatásának az a törekvése is, hogy a nemzeti alaptanterv tartalmazza a tantárgyakat és azok kötelező tanítási idejét. Holott, ha a pedagógiai alternativitás és variabilitás elveit kicsit is komolyan vesszük, akkor az alaptanterv

(célirányosabban: kerettanterv) címzettjei elsősorban nem az iskolák, hanem a programkészítők, a tankönyvírók és a helyi tantervek megalkotását segítő pedagógiai műhelyek. Ebben a felfogásban nyilvánvalóan ők lehetnek azok, akik a pedagógiai ciklusok szerint elrendezett követelményeket az elérésükhöz alkalmas tantárgyakba rendezett programmá érlelik. Itt többféle programról van szó, vagyis *a kerettantervre épülő programok fontos vonása az alternativitás és a variabilitás*. A kerettanterv tehát a közoktatás működésének afféle orientációs kerete, amely egyfelől a konkrét pedagógiai programokat, másfelől a kimeneti szabályozást és a mérési metodikákat orientálja. A kerettanterv minden más felfogása voltaképpen kizárja vagy erősen korlátozza, az alternatív pedagógiai programok lehetőségét az iskolarendszerben.

A vita valódi tárgya tehát az, hogy az úgynevezett alaptanterv keretei között megőrizzük-e az államközpontú pedagógiai paradigmát, avagy valóban mélyreható fordulat keretében az államközpontú közoktatási rendszer gyökeres megváltoztatására törekedjünk. *E változás első és legfontosabb elve a pedagógia pluralitásának megteremtése*. Ez a tartalmi szabályozás szempontjából azt jelenti, hogy a közoktatásban nem létezhet semmiféle kitüntetett, az állam által szentesített pedagógiai paradigma, a közoktatást tartalmi tekintetben uraló állampedagógia, amihez képest az összes többi pedagógiai koncepció és felfogás legfeljebb megtűrt, de mindenképpen másodrendű. A pedagógia pluralitásának elvéből tehát az következne, hogy el kell fogadni a különböző pedagógiai koncepciók egyenértékűségét, ugyanakkor a jog eszközeivel is ki kell zárni annak lehetőségét, hogy a közoktatásban valamely, az állam által preferált felfogás vagy értékrend primátusa érvényesüljön. Voltaképpen azt kell garantálni, hogy a különböző pedagógiai irányzatok és tartalmak a közoktatási rendszerben egyenlő eséllyel jelenhessenek meg. E felfogás szerves mozzanata az is, hogy a pedagógiai irányzatok, iskolák és értékrendek közötti választás és szelektálás joga nem az államot, nem is az iskola fenntartóit, hanem az iskolát használó állampolgárokat illeti meg, akik a tanszabadság keretei között maguk ítélik meg, hogy milyen pedagógiai felfogást részesítenek előnyben.

Ha a magyar közoktatás demokratikus átépítését a pedagógiai pluralizmus elvének elfogadására építjük, akkor az *államnak tartalmi tekintetben is garantálnia kell a tanszabadság érvényesülését*, ami azt jelenti, hogy az állampolgárok – vagy közösségeik – iskolaalapítási szándékainak érvényesítése nem köthető semmiféle állampedagógia-követelmény elfogadásához. A működési engedély kiadása, pontosabban az alapítandó iskola bejegyzése, kizárólag akkor tagadható meg, ha a közoktatási intézmény létesítésére irányuló kezdeményezés nem felel meg a törvényes feltételeknek. Az állam azonban semmiképpen nem támaszthat olyan követelményt, hogy az intézmény feleljen meg a kormányhatóság által kiadott Nemzeti Alaptantervnek, vagy bármely más, a hatóság által jónak ítélt szakmai követelménynek. Az állam jogköre a szóban forgó intézmények tekintetében kizárólag *a törvényességi felügyeletre* terjedhet ki. Az oktatás állami monopóliumának ugyanis nem az intézmények

tulajdonlása a legfontosabb kritériuma, hanem mindenekelőtt a tanszabadság nagymérvű állami korlátozása, tehát a pedagógiai tevékenység tartalmának, a közvetítendő értékeknek kötelező érvényű hatósági-bürokratikus szabályozása. Nyilvánvaló, hogy a közoktatás állami monopóliuma úgyszólván érintetlenül fennmaradna az oktatás tulajdonszerkezetének módosulása esetén is akkor, ha az oktatás tartalmát és az iskolában közvetítendő értékrendet az állam valamennyi iskola számára kötelező érvénnyel előírhatná.

Hasonló következményekre vezetne az is, ha a nem állami vagy önkormányzati iskola működésének engedélyezése és anyagi támogatása csak azokat az intézményeket illetné meg, amelyek elfogadják az oktatás és a szocializáció tartalmának állami szabályozását, vagy más szóval, amelyek részt vállalnak az úgynevezett Nemzeti Alaptanterv teljesítésében.

Az etatista oktatáspolitikai hazánkban is többé-kevésbé elfogadja az iskola tulajdonszerkezetének pluralizálását, *az oktatás tartalmának meghatározását azonban az irányító hatóság privilégiumának tekinti.*

Nálunk e felfogás érvényesítésének liberalizált válfaja jöhet szóba, tehát az oktatási intézmények tartalmi tevékenységének szabályozása nem lehet annyira merev, hogy tökéletesen figyelmen kívül hagyja a pedagógiai hatékonyság egyik legfontosabb feltételét, nevezetesen a tanulók egyéni fejleszhetőségéhez, a fejlesztés szükségképpen differenciált menetéhez igazodó pedagógiai terhelés elvét. Számot kell vetni a pedagógusok szakmai autonómiaigényével, továbbá azzal is, hogy a fenntartók és az iskolahasználók érdekei és igényei valamelyest érvényesülhessenek. A szabályozásnak ez a módja tehát nem zárhatja ki teljesen annak lehetőségét, hogy az oktatás tartalmának egy részét a pedagógiai intézmény határozhassa meg. Mindez – hogy a tananyag iskolai meghatározásának sávja valójában mennyire lesz szabad – attól függ, hogy a kötelező Nemzeti Alaptanterv konkrétan milyen lesz. Amennyiben az állam valóban lemond monopol uralmának egy részéről, akkor a kötelező sáv a tanítási folyamat egy részét érinti csupán, és a kiegészítő ismeretek kimunkálásával és alkalmazásával talán valamelyes iskolai önállóság is érvényesülhet. Mindez azonban a tanszabadság és a pedagógiai pluralizmus érvényesülésének a lehetőségét rendkívül szűk körre korlátozza. Valójában tehát – ismételten aláhúzom – az államközpontú pedagógiai szabályozás, kiváltképp az olyan, amely a kötelező állami tanterv formáját ölti, kizárja a pluralizmus, a pedagógiai alternatívitás érvényesülését a közoktatásban.

Felfogásom szerint a pedagógiai pluralizmus tartalmi követelményeit az olyan szabályozás elégítheti ki leginkább, amikor az állam az oktatási-nevelési folyamatot csupán *az iskolák számára ajánlott pedagógiai programokkal* kívánja befolyásolni. Ennek egyik konkrét módzata lehet egy olyan *kerettanterv*, amely elsősorban azt a funkciót töltheti be, hogy a tantervkészítők és tankönyvszerzők munkáját, továbbá a mérési és vizsgakövetelmények kidolgozását orientálja. A közoktatással foglalkozó

szakemberek és a pedagógusok tehát joggal tartanak attól, hogy az úgynevezett Nemzeti Alaptanterv meghatározó módon behatárolja az iskolai oktatás tartalmát, és szűk határok közé szorítja az alternativitást, a pluralitás sávját.

Valóban kardinális oktatáspolitikai kérdés, hogy a politikai pluralizmust rendszerspecifikus elvként elfogadó közhatalom kodifikáljon-e az iskola számára kötelező nemzeti alapműveltséget. Az államközpontú, lényegében etatista típusú oktatáspolitikai hívei számára ez a megoldás kézenfekvő. Ugyanakkor elfogadhatatlan mindazok számára, akik a közoktatás átalakításában a pedagógiai pluralizmus, az alternativitás követelményeit kívánják elsősorban érvényre juttatni. Alternativitásról csak akkor beszélhetünk, ha az alapkövetelmények szempontjából is alternatív megoldások szülehetnek. Az ilyen fajta pluralitás nélkül egyszerűen elképzelhetetlen a közoktatási rendszer hatékony működése. El kellene végre ismerni, hogy az eredményes pedagógiai cselekvésnek sokféle lehetséges módja és megoldása létezik, s e megoldásmódok szabad versenye, kötetlen alkalmazása, a pedagógiai programok alternativitása a hatékony oktatási rendszer legfontosabb feltétele. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az államnak elsősorban azzal kellene törődnie, hogy kiépítse az alternativitást, a pedagógiai pluralizmus hazánkban jórészt hiányzó rendszerét. A megfelelő teljesítményt sem az államnak kell az egyes iskoláktól számon kérnie, hanem a fenntartóknak és mindenekelőtt a használóknak. Mit követelhetnek meg a felhasználók az iskolától? Azt, hogy a tanulók teljesítményképes tudását úgy és annyira fejlessze, hogy a felnövekvő nemzedék megszerezze az önálló ismeretszerzés szilárd készségeit és képességeit. Továbbá elvárható az iskolától, hogy a tanulók személyes adottságaikat és képességeiket az optimumhoz közeli szintre fejleszthessék és birtokolhassák a szükséges tárgyi ismereteket az iskolarendszeren való végighaladáshoz. Mindezt – tehát a pedagógiai munka eredményességét – a standard követelményekre épített értékelési és vizsgarendszer keretei között az államnak is módjában áll értékelnie és ellenőriznie.

In: *Társadalmi Szemle*, 1992. 12. szám, 78-81. p.

7. ELVEK ÉS MEGFONTOLÁSOK A KÖZOKTATÁS TÖRVÉNYI SZABÁLYOZÁSÁHOZ

1.⁸

A közoktatás új törvényi szabályozását társadalmi és pedagógiai szükségletek egyaránt indokolják. Az állam iskolamonopóliumának megszüntetése, a közigazgatási rendszer átalakulása, az államilag garantált iskolaellátás önkormányzati alapra helyezése, a közszolgáltatások finanszírozásának módosulása önmagában is indokolja a közoktatás új törvényi szabályozását. Ugyanakkor magában a közoktatási rendszerben is számos olyan új folyamat bontakozik ki, amely a jogi szabályozás széles körű módosítását igényli. Ilyenek tekinthetők: az oktatás tartalmi szabályozásának új – az iskolai autonómiával összehangolható – módja iránti igény, új iskolaszervezeti megoldások megjelenése, a közoktatás tartalmi korszerűsítését szolgáló alternatív programok terjedése, az intézményi önállóság kibontakozása, az iskolák kontrolljában és a közoktatás alakításában való társadalmi részvétel igénye.

Kétségtelen, hogy a jelenlegi körülmények között egy új közoktatási törvény megalkotása számos nehézséggel jár. Az új törvény megalkotásakor nem csupán a politikai és szakmai konszenzus megteremtésének sokféle akadályát kell számításba venni. Ellene szól a gazdaság jelenlegi állapota is. Ma a közoktatásban az ellátási kötelezettség az önkormányzatokra hárul. E kötelezettséghez azonban nem társul megfelelő anyagi erőforrás. Az új törvény jórészt hatástalannak bizonyulna akkor, ha az oktatási rendszer átalakítását és fejlesztését ezúttal sem lehetne egybekapcsolni a szükséges anyagi erőforrások folyamatosan garantált biztosításával.

Az új törvény megalkotásakor a jogalkotóknak szembe kell nézniük azzal a nehézséggel is, hogy a törvénynek egy időben kell kijelölnie a közoktatás jövőbeni fejlődésének általános kereteit, s ugyanakkor kezelnie a jelenlegi válsághelyzetből fakadó aktuális problémákat.

A törvényalkotás mellett és ellene felhozható érvek mérlegeléséből arra a következtetésre juthatunk, hogy a jelenleg érvényes oktatási törvény és az alacsonyabb

⁸ A tanulmány 1. fejezetét lényegében változtatás nélkül átvettük „A közoktatási törvény szakmai tervezete” Előzetes megjegyzések című részébe. *(Szerk.)*

szintű jogszabályok sorozatos módosítása instabil helyzetet tartósítana. Ez zavarokhoz vezetne az oktatási rendszer működésében. Ezért a közoktatás szempontjából – a törvényalkotás nehézségeit is mérlegelve – azt tartjuk kedvezőbbnek, ha a következő esztendőben olyan átfogó új törvény megalkotására kerül sor, amely biztosítja a közoktatási rendszer egységes szemléletű szabályozását, s azoknak az általános elveknek a lefektetését, amelyek kijelölik az oktatási rendszer átalakulásának kereteit. Ezt két elv együttes szem előtt tartásával lehetséges elvégezni. Egyfelől az új törvénynek lehetővé kell tennie, sőt határozottan támogatnia kell a közoktatásban kibontakozó pozitív változtatásokat, ugyanakkor biztosítania szükséges a közoktatás stabilitását is. A stabilitás követelményének olyan törvényi szabályozás felel meg leginkább, amely átfogja a közoktatási rendszer valamennyi folyamatát. Ilyen szabályozásra azonban a közoktatási változások jelenlegi időszakában nincs lehetőség. Az olyan szabályozás ugyanis, amely részletekbe menően meghatározná a közoktatás folyamatait és intézményeit, egyértelműen gátolná az átalakulás szempontjából nélkülözhetetlen változások kibontakozását. Olyan törvényi szabályozás a célszerű, amely tág teret nyit a változásoknak, ugyanakkor megőrzi a közoktatás szükséges tartalmi és szerkezeti koherenciáját, egybehangoltságát.

Ezt a célt olyan törvényi koncepció teljesítheti, amely a közoktatás résztvevői közötti kapcsolatok általános szabályainak megállapítását végzi el. A megalkotandó törvény ilyen értelemben keretjellelű, csupán azokat az alapvető szabályokat állapítja meg, amelyek a közoktatás fő résztvevőinek, vagyis az állam, az önkormányzatok és egyéb iskolafenntartók, a pedagógusok és az oktatást igénybe vevők kapcsolatait és státútumait rögzítik.

A közoktatási törvény nem szemlélhető önmagában. A feladat az, hogy az oktatási rendszer egészét egybehangolt koncepció alapján szabályozzuk. Különösen fontos a felsőoktatási, a szakképzési és a közoktatási törvény összhangjának biztosítása. A szakképzési és a közoktatási törvény egybehangolását illetően két elv együttes érvényesítése tűnik szükségesnek. Egyrészt megerősítendő, hogy a közoktatási törvény valamennyi rendelkezése az iskolai szakképzés intézményeire is kiterjed. Ezek érvényét nem korlátozhatja, és főként nem keresztezheti a szakképzési törvény. Másrészt el kell ismerni, hogy a munkáltatói, a munkavállalói érdekképviselet és az iskolarendszeren kívüli szakképző intézményrendszert is szabályozni szükséges, ezért a szakképzési törvényi szabályozása nem oldható meg a közoktatási törvény keretei között. Az önálló szakképzési törvény szükségét tehát nem vonhatjuk kétségbe, ugyanakkor rendkívül nagy gondot kell fordítani a szabályozás összhangjának biztosítására.

A közoktatási folyamatokat más, nem oktatási célú törvények is szabályozzák. Így mindenekelőtt az önkormányzati, továbbá az államháztartási törvény. Nyilvánvaló, hogy a közoktatási törvény nem hagyhatja figyelmen kívül az önkormányzati

törvény rendelkezéseit, illetve az oktatási rendszer szükségleteit mérlegelve indokoltá válhat az önkormányzati törvény bizonyos passzusainak módosítása.

A törvényalkotás tehát sokféle tényező elemzését és figyelembevételét igényli. Ezért igen fontos, hogy a törvény átgondolásához és a jogi szabályozás egész rendszeréhez történő illesztéséhez rendelkezésre álljon a szükséges idő. A sietség e területen megengedhetetlen, egyúttal indokolatlan, hiszen a közoktatás fejlődése elsősorban nem a jogi szabályozás gyorsaságán múlik.

2.

A közoktatás törvényi szabályozásának első és legfontosabb elve a pedagógia pluralitásának biztosítása. Ez a szabályozás szempontjából azt jelenti, hogy a jog nem támogathat hegemonista törekvéseket. Nem ismerheti el, hogy létezik valamiféle kitüntetett, az állam által szentesített pedagógiai paradigma, a közoktatást tartalmi tekintetben uraló állampedagógia, amihez képest az összes többi pedagógiai koncepció és felfogás legfeljebb megtúrt, de mindenképpen másodrendű. A pedagógia pluralitásának elvéből tehát az következik, hogy el kell fogadni a különböző pedagógiai koncepciók egyenértékűségét, ugyanakkor a jogi szabályozás eszközeivel is ki kell zárni annak lehetőségét, hogy a közoktatásban valamely, az állam által preferált felfogás vagy értékrend primátusa érvényesüljön. A törvénynek tehát éppen azt kell garantálnia, hogy a különböző pedagógiai irányzatok és tartalmak a közoktatási rendszerben egyenlő eséllyel jelenjenek meg, és megmérettetésük is azonos legyen. E felfogás szerves mozzanata az is, hogy a pedagógiai iskolák, értékrendek közötti választás és szelektálás joga nem az államot, hanem az iskolát használó állampolgárokat illeti meg, akik a tanszabadság keretei között maguk ítélik meg, hogy milyen pedagógiai felfogást részesítsenek előnyben.

3.

A pedagógiai pluralizmus elvének elfogadása mélyreható konzekvenciákkal jár. A legfontosabbak a következők:

- a) Az államnak tartalmi tekintetben is garantálnia kell az iskolaalapítás szabadságát, ami azt jelenti, hogy az állampolgárok vagy közösségeik iskolaalapítási szándékainak érvényesítése nem köthető semmiféle állampedagógiai követelmény elfogadásához. A működési engedély kiadása, pontosabban az alapítandó iskola bejegyzése kizárólag akkor tagadható meg, ha a közoktatási intézmény létesítésére irányuló kezdeményezés nem felel meg a törvényben előírt általános feltételeknek. Ezek a következők:

- az intézmény képzési céljának, programjának, működési és szervezeti szabályzatának benyújtása;
- a képzési célnak megfelelő képzettséggel rendelkező szakmai vezető és pedagógusok;
- a tanulók biztonságos elhelyezését, foglalkozását, egészségének megőrzését biztosító körülmények.

Az állam semmiképpen nem támaszthat olyan követelményt, hogy az intézmény feleljen meg a kormányhatóság vagy bármely más hivatal által jónak ítélt szakmai követelményeknek. A hatóság jogköre a szóban forgó intézmények tekintetében kizárólag a törvényességi felügyeletre terjedhet ki. A szabályozás szerves eleme az is, hogy a közoktatási intézmény működési engedélye csak jogerős bírósági végzés alapján vonható vissza.

- b) Az iskolaalapítás szabadságának fenti értelmű garantálása nem csupán a fenntartói pluralizmus érvényesülésének, tehát az állami monopoltulajdonlás megszüntetésének nyit utat. A változás a tulajdonszerkezetet és az oktatás tartalmát egyaránt mélyrehatóan érinti. Az oktatás állami monopóliumának ugyanis nem az intézmények tulajdonlása a legfontosabb kritériuma, hanem mindenekelőtt a tanszabadság nagymérvű állami korlátozása, tehát a pedagógiai tevékenység tartalmának, a közvetítendő értékeknek kötelező érvényű hatósági-bürokratikus szabályozása. Nyilvánvaló, hogy a közoktatás állami monopóliuma úgyszólván érintetlenül fennmaradhatna az oktatás tulajdonszerkezetének módosulása esetén is akkor, ha az oktatás tartalmát és az iskolában közvetítendő értékrendet az állam valamennyi fenntartó számára kötelező érvénnyel előírhatná.

Hasonló következményekre vezetne az is, ha a nem állami vagy önkormányzati iskola működésének engedélyezése és anyagi támogatása csak azokat az intézményeket illetné meg, amelyek elfogadják az oktatás és a szocializáció tartalmának állami szabályozását, vagy más szóval, amelyek részt vállalnak az ún. állami ellátási kötelezettség, illetve a közoktatási alapfeladatok teljesítésében.

A tanszabadság és az iskolaalapítás szabadsága egyaránt akkor érvényesülhet, ha a költségvetési támogatás a tanulót alanyi jogon illeti meg, függetlenül attól, hogy fenntartói szempontból milyen iskolában végzi tanulmányait. Természetesen itt kizárólag az ún. alap ellátás szektorsemlegességéről van szó, amit az állami és önkormányzati iskolák esetében további költségvetési támogatás egészít ki. A többszektörű közoktatásban tehát differenciált finanszírozási rendszernek kell érvényesülnie. Egységes alapelv azonban, hogy a bejegyzett pedagógiai intézmények költségvetési alapellátása nem függhet a hatóság mérlegelésétől.

4.

E ponton kardinális oktatáspolitikai kérdéshez érkeztünk. Az etatista oktatáspolitikai hazánkban is könnyű szívvel elfogadja az iskola tulajdonszerkezetének pluralizálását, az oktatás tartalmának meghatározását azonban az irányító hatóság privilégiumának tekinti. Arra törekszik, hogy kötelező érvénnyel meghatározza a közoktatási rendszer egészére érvényes tartalmi előírásokat és egyéb módon is szabályozza a pedagógiai tevékenységet. Természetesen hazánkban e felfogás érvényesítésének liberalizált válfaja jöhet szóba, tehát az oktatási intézmények tartalmi tevékenységének állami szabályozása nem lehet annyira merev, hogy tökéletesen figyelmen kívül hagyja a pedagógiai hatékonyság egyik legfontosabb feltételét, nevezetesen a tanulók egyéni fejleszthetőségéhez, a fejlesztés szükségképpen differenciált menetéhez igazodó pedagógiai terhelés elvét. Számot kell vetni a pedagógusok szakmai autonómiaigényével, továbbá azzal is, hogy a fenntartók és az iskolahasználók érdekei és igényei valamelyest érvényesülhessenek. A szabályozásnak ez a módja nem zárja ki annak lehetőségét, hogy az oktatás tartalmának egy részét maga a pedagógiai intézmény határozhassa meg. Hogy a tananyag iskolai meghatározásának alternatív sávja valójában mennyire szabad, azt a kötelező kerettanterv konkrét ismeretében lehet csupán megítélni. Amennyiben az alapelv konzekvensen érvényesül, és az állam valóban lemond monopol uralmának egy részéről, akkor a kötelező sáv a tanítási folyamat egy részét érinti csupán, s a kiegészítő ismeretek kimunkálásával és alkalmazásával a korábbinál jóval nagyobb mértékben érvényesülhet az iskolai önállóság. Elvileg nem zárható ki, hogy olyan állami alaptanterv születik, amely a korábbi állapothoz képest jelentősen tágítja az autonóm megoldások körét. A tanszabadság és az iskolai, szakmai autonómia lehetősége azonban mégis kérdéses marad.

Felfogásom szerint a pedagógiai pluralizmus tartalmi követelményeit az olyan szabályozás elégti ki leginkább, amikor az állam az oktatási-nevelési folyamatot a közoktatás egyes szakaszaihoz illesztett mérési kimeneti (vizsga-) követelményekkel befolyásolja. Közoktatásunk tradícióit tekintetbe véve azonban elfogadhatónak vélem azt a megoldást is, hogy az állami szabályozás az egységes nemzeti alpműveltség minimumát képviselő kerettanterv alapján érvényesüljön. A kerettanterv voltaképpen a pedagógiai tevékenység orientációs kerete. Elsősorban azt a funkciót töltöheti be, hogy a tantervkészítők és tankönyvszerzők munkáját orientálja. Kézenfekvő azonban, hogy amennyiben a kerettanterv mint nemzeti műveltségi minimum kötelező, a szabályozásnak ez a módja szükségképpen korlátozza a pedagógiai pluralizmus, a tartalmi alternativitás érvényesülését. Éppen ezért ezt a megközelítést többen fenntartással fogadják, vagy éppenséggel elutasítják, mert attól tartanak, hogy az ún. kerettanterv nagyon is meghatározó módon behatárolja az iskolai oktatás tartalmát és szűk határok közé szorítja az alternativitás, a pluralitás sávját. E felfogás hívei az állami kerettantervet, mint az iskolák számára ajánlott pedagógiai dokumentumot

tudják elfogadni. Lehetséges persze egy olyan felfogás, hogy az alapkövetelmények értelmében felfogott kerettanterv nem csorbítja számottevően sem az iskola szakmai autonómiáját, sem pedig a pedagógiai pluralizmus elvét.

Valóban megkülönböztetett figyelmet érdemlő kérdés, hogy a politikai pluralizmust rendszerspecifikus elvként elfogadó közhatalom kodifikáljon-e az iskola számára kötelező nemzeti alapműveltséget. A következősen liberális álláspont szerint a nemzeti műveltség alapkövetelményeit rögzítő kerettanterv sem lehet kötelező a közoktatási rendszer valamennyi intézménye számára. Mint ahogy elfogadhatatlan az iskolai szocializáció értéktartalmának, kanonizált értékrendjének meghatározása, illetve kötelezővé tétele is. Nyilvánvaló, hogy a törvényben kodifikált egyetlen kívánatos értékrend meghatározása a pluralizmus lényegének tagadása lenne. Valójában az iskola által közvetítendő kívánatos értékrendet nem a közhatalmi konszenzus vagy a minisztériumi döntés, hanem az erőteljesen strukturált társadalmi igények alapján lehetséges a konkrét iskolai környezetben meghatározni. Az iskolának ugyanis egyszerűen nincs joga ahhoz, hogy a tanulókra bármely általa jónak tartott értékrendet rákényszerítsen.

Ami a nemzeti alapműveltség minimumát kifejező követelmények meghatározását illeti, e tekintetben is súlyos nehézségekkel kell számot vetni. Ezek elsősorban azzal függenek össze, hogy az egyes ismeretkörökhöz kötődő partikuláris kívánalmak egyszerűen szétfeszítik magát a keretszabályozást, s könnyen előállhat az a helyzet, hogy a különböző szakmai érdekek és törekvések konszenzusának keresése az egyes iskola szintjén kezelhetetlen mennyiségű műveltségtartalmat eredményez. A nemzeti alaptanterv többszöri átdolgozását egyebek mellett éppen a szakmai konszenzusalkotás nehézségei tették szükségessé.

A nemzeti alaptanterv körüli viták tapasztalatait is mérlegelve, a magam részéről úgy vélem, hogy a közoktatás jelenlegi állapotában a standardizált követelményrendszer kifejező alaptanterv nem lehet minden egyes pedagógiai intézmény számára kötelező. Egyrészt azért, mert Magyarországon is megjelentek olyan nemzetközileg elismert pedagógiai iskolák, amelyek nem fogadják el az iskolai tartalom állami szabályozását. Ezeket semmiképpen nem számúzhetjük a magyar közoktatási rendszerből. Másrészt az oktatási rendszer innovációjának, szerves fejlődésének nélkülözhetetlen eleme a pedagógiai alternativitás, ami nem csupán oly módon érvényesülhet, hogy a kerettanterv követelményeit iskolai szinten sokféle módon adaptálják és alkalmazzák, hanem úgy is, hogy az alapkövetelmények szempontjából is alternatív megoldások születnek. Az ilyen fajta variabilitás nélkül egyszerűen elképzelhetetlen a közoktatási rendszer kiegyensúlyozott fejlődése. El kellene végre ismerni, hogy a hatékony pedagógiai cselekvésnek sokféle lehetséges módja és megoldása létezik, s e megoldásmódok szabad versenye és kötetlen alkalmazása, a pedagógiai programok variabilitása a hatékony oktatási rendszer legfontosabb feltétele. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az államnak nem arra kellene törekednie, hogy kötelező érvénnyel

meghatározza az iskolai oktatás tartalmát, hanem egyre inkább azzal kell törődni, hogy kiépítse a szakmai szolgáltatás hazánkban jórészt hiányzó rendszerét.

Felfogásom szerint az állam egyenesen szerepet téveszt akkor, ha az egyes pedagógus szakmai munkáját is szabályozni kívánja. Ezt egyébként egy olyan közoktatási rendszerben, ahol a fenntartói pluralizmus érvényesül, semmiféle tantervvel és szakmai ellenőrzéssel nem tudja elérni. Magát a megfelelő teljesítményt sem az államnak kell az egyes iskoláktól számon kérnie, hanem a fenntartóknak és a használóknak. Ők követelhetik meg elsősorban az iskolától a tanulók készségeinek és képességeinek, továbbá a teljesítményképes tudásnak olyan fejlesztését, ami lehetővé teszi a felnövekvő nemzedék számára az önálló ismeretszerzés készségeinek és képességeinek szilárd megszerzését, az iskolarendszeren való végighaladáshoz szükséges tárgyi ismeretek birtoklását, a személyes adottságok és képességek optimumhoz közeli fejlesztését.

5.

A közoktatás törvényi szabályozásának egyik leginkább kényes feladata az iskolához fűződő sokféle érdek és a nekik megfelelő autonómiaigények (fenntartói, intézményi, használói autonómiák) kiegyensúlyozott érvényesülésének biztosítása. Tulajdonképpen az irányítási-döntési, ellenőrzési és részvételi jogok, tehát a hatalom sajátos megosztásáról van szó. Az alapelv az, hogy a közoktatás egyetlen szereplője se teheszen szert abszolút hatalomra, ne sajátíthassa ki az irányítás és az ellenőrzés eszközeit. Ilyen helyzet csak akkor állhat elő, ha a törvény a közoktatás valamennyi szereplőjének autonómiáját korlátozza, illetve ha minden szereplő számára el nem vonható jogokat, döntési és cselekvési szabadságot biztosít. E szabályozás eredményezi, hogy a közoktatásban semmilyen szinten nem alakulhat ki abszolút autonómia, illetve a hatékony működést gátló hatalomkoncentráció.

Ezek az elvek az iskolai-szakmai autonómia tekintetében is érvényesek. A pedagógiai intézmény szakmai önállósága több tekintetben is korlátozott. Annak terjedelmét és tartalmát elsősorban a kormányzati irányításhoz, továbbá a fenntartóhoz és használóhoz képest kell meghatározni. E vonatkozásban az 1986-ban életbe léptetett törvény bizonyos dolgokat már elrendezett. Nevezetesen a kormányzati irányítást és a helyhatalmi (tanácsi) szintet egyaránt megfosztotta az iskola korlátlan irányításának lehetőségétől. Köztudott, hogy a törvény hatálybalépését megelőzően az iskola feletti hatalom – a tanácstörvény értelmében – elsősorban a tanácsi bürokrácia kezében összpontosult. A közoktatási rendszerben tehát a helyi és területi, jórészt szakszerűtlen bürokrácia hatalmi túlsúlya érvényesült. Ezért a törvényi szabályozás célja mindenekelőtt a tanácsok uralmának korlátozása volt, hiszen csakis ilyen módon lehetett utat nyitni az intézményi-szakmai autonómia érvényesülésének. Nem

véletlen, hogy a tanácsi bürokrácia érdekeit mélyen sértő jogi szabályozás realizálása rendkívüli ellenállásba ütközött.

Kérdés az, hogy a hatalomváltást követő új szituációban, amikor a tanácsrendszert önkormányzati szisztéma váltotta fel, milyen megoldás tekinthető célszerűnek a hatalommegosztás és a különböző autonómiaigények szempontjából. Mindenesetre az önkormányzati törvény nem követte a tanácstörvény hagyományait, és nem restaurálta a helyhatóság szinte korlátlan uralmát az iskola felett. Az önkormányzati rendszerben a szakigazgatás nem birtokol az iskola tartalmi irányításával és ellenőrzésével összefüggő jogköröket. Semmiféle ésszerű megfontolás nem készlet arra, hogy a közoktatási törvény ezt az állapotot módosítsa.

Ugyanakkor a törvényi szabályozásnak ki kell zárnia a centralizációt, tehát a kormányzati szinten megvalósuló hatalomkoncentráció lehetőségét is. Ezt a törvény oly módon biztosíthatja, ha a közoktatási kormányzat kompetenciáját a szakmai irányítás tekintetében az ún. minimálisan szükséges egységesítő szabályozásra korlátozza. Ez azt jelenti, hogy a kormányzat a kerettanterv, továbbá a mérési és vizsgarendszer útján szabályoz. Ennek problémáit és a szabályozás ilyen megoldása ellen felhozható érveket fentebb már érintettem.

Ugyanakkor – felfogásom szerint – a leghatározottabban ki kell zárni annak lehetőségét, hogy a kormányzat a folyamatszabályozás eszköztárát is birtokolja és működtesse. Ez ugyanis szükségképpen azt eredményezné, hogy a korábbi – 1985 előtti – decentralizált hatalmi túlsúlyt a központi hatalom túlsúlya váltja fel.

A törvénytervezet kategorikusan elhárította azt az igényt, hogy a minisztérium az iskolák közvetlen szakmai irányításának és ellenőrzésének eszközeként területi miniszteriális hatóságokat működtessen. A közoktatási kormányzatnak ez az igénye szakmai tekintetben azzal függhet össze, hogy az 1991. évi XX. tv. 99. paragrafusa a minisztérium feladatává teszi az ágazati, szakmai követelmények meghatározását, a feladatellátás eredményességének mérését, ellenőrzését, továbbá bizonyos szakmai szervezési feladatok ellátását. Felfogásom szerint e felhatalmazás semmiképpen nem úgy értelmezendő, hogy az ágazati, szakmai követelmények érvényesülését az iskolák, a pedagógiai intézmények szintjén kell a minisztériumnak ellenőriznie. Minthogy az iskolák helyi programját sem a központ, hanem az iskolafenntartók hagyják jóvá, következőképp az ő joguk a programok teljesítésének megítélése is.

A közoktatási kormányzatnak nem az egyes iskolák programteljesítését kell elbírálnia, hanem a kerettantervben és a kimenetszabályozás keretei között meghatározott szakmai követelmények országos érvényesülését kell megítélnie. Ezt a feladatot a központi szakmai szolgáltató intézmények végezhetik el a leginkább célszerű módon. Másfelől az ágazati döntésekhez szükséges információkat a mérési és vizsgarendszer működtetése útján kell a központnak megszereznie. Ugyanakkor az ágazati-szakmai irányítás rendelkezésére állnak olyan indirekt irányítási eszközök is, mint a pedagógiai programok céltámogatása, a szakmai szolgáltatások eszközrendszere

(tantervi, tankönyvi kínálat, továbbképzés, pedagógiai programfejlesztés stb.). Ezek elégséges és hatékony irányítási eszközök abban az esetben, ha a közoktatási környezet egyáltalán elfogadja a hatalommegosztás és az autonóm törekvések ki-egyensúlyozott érvényesülésének elvét.

6.

Kielezett szakmai vita tárgya a pedagógiai intézmények szakmai autonómiájának kérdése. Egyesek magát az egész intézményi autonómiát afféle mítosznak vagy csupán a pedagógusok érdektörekvéseit tükröző sajátos ideológiának minősítik, más opponensek pedig úgy vélekednek, hogy az intézményi autonómia igényét a pártállami uralom szétfoslásával meghaladta az idő, és az egész kérdés, mint a korábbi politikai küzdelem taktikai mozzanata immár lekerülhet a napirendről. A szakértői munka keretében szemügyre vettük az idézett megfontolásokat, s a viták eredményeként a törvényi szabályozás szempontjából a következő álláspont körvonalazódott.

Az iskola korlátozott szakmai autonómiája a közoktatási rendszer hatékony működésének nélkülözhetetlen feltétele. A szakmai autonómia azt jelenti, hogy az intézménynek kiterjedt jogosítványokkal kell rendelkeznie az iskola célrendszerének, tantárgyi struktúrájának, a tananyag tartalmának és az iskolai működés rendjének meghatározásánál. Az iskolák szabadon választhatnak a különböző tantervi és tankönyvvariánsok között, továbbá az országos kerettanterv és a vizsgakövetelmények figyelembevételével önállóan kidolgozott pedagógiai programokat alkalmazhatnak.

A pedagógiai intézmény nem birtokolhat korlátlan szakmai autonómiát. Az iskola szakmai mozgásterét több oldalról is behatárolt. Egyfelől korlátot jelent az oktatás tartalmának egységesítő szabályozása, másfelől a fenntartók és a használók igényei, a helyi oktatáspolitikai törekvések és elképzelések, az iskolát igénybe vevők érdekei és szükségletei, továbbá a tanulók magatartása és törekvései. Mindezt az iskolának tekintetbe kell vennie, s a pedagógiai programnak összhangban kell lennie mind a kötelező szakmai követelmények, mind pedig a helyi társadalom igényeivel és szükségleteivel. A törvénytervezet ezt a nézőpontot igyekszik a konkrét szabályozás szintjén érvényre juttatni.

7.

A törvény lényeges feladata, hogy az iskola működésében elősegítse a társadalmi részvétel intézményesülését. Ez – felfogásom szerint – leginkább az iskolatanács keretei között valósulhat meg. Természetesen az iskolatanács megszervezését a törvény nem rendelheti el. Ki kell mondania azonban, hogy az állami és önkormányzati

iskolafenntartók kötelesek biztosítani a szülők intézményes részvételének lehetőségét a pedagógiai intézmények irányításában. Az iskolatanács fórumot biztosít az iskolát igénybe vevők érdekeinek képviselőjére az iskolán belül, továbbá képviseli az iskola érdekeit az iskolafenntartónál. A törvénynek az önkéntesen létrejövő intézményi szintű iskolahasználói testületet lényeges jogokkal kell felruházni, ugyanakkor garanciákat kell teremtenie ahhoz is, hogy az iskolatanács ne vonhassa el a nevelőtestület vagy a diákok és szülők törvényben biztosított jogait.

8.

A részvételi jog szerves eleme a tanulók érdekképviselőjének, beleszólásának intézményes biztosítása. A törvénytervezet igyekezett messzemenően figyelembe venni, hogy a nemzetközi egyezmények e területen milyen jogi standardokat tartanak számon. Ezeket a közoktatási rendszerben sem lehet megsérteni. Másrészt a törvénynek számot kell vetnie azzal is, hogy az iskola társas rendszer, s mint ilyen, szocializációs szerepkört is betölt. Ezért megkülönböztetetten fontos, hogy a törvény ne gátolja, hanem határozottan támogassa a demokratikusan működő diákönkormányzat kifejlődését. Erre akkor van remény, ha a diákönkormányzat el nem vonható és szankcionálható döntési és részvételi jogokkal rendelkezik. A törvénytervezetben ajánlott megoldás a magyar közoktatástól eddig jórészt idegen új elemeket is tartalmaz (diákérdekek szóvivője).

9.

Az iskolaszervezet törvényi szabályozása tekintetében alapvető kiindulópontnak kell tekinteni, hogy a törvény az iskolarendszer működését leíró és szabályozó jelleggel rendelkezzen. Nem vállalhatja magára azt a feladatot, hogy új iskolaszervezeti koncepciót körvonalazzon. A törvény tehát sem a jelenlegi alapszerkezet megszüntetését, sem valamilyen új alapszerkezet bevezetését nem rendelheti el. Egyébként pedig a törvényi szabályozásnak tekintetbe kell vennie, hogy a közoktatás alapszerkezete csak évtizedes léptékkal képes átalakulni. A törvénynek nem lehet feladata az, hogy ma még nem létező iskolatípusokat kreáljon, hanem csupán az, hogy a szerkezet tekintetében is nyitva hagyja a szükségleteket és lehetőségeket figyelembe vevő szerves fejlődés lehetőségét.

Miután a közoktatás mostani alapszerkezete néhány év óta átalakulóban van, a törvénynek számot kell vetnie azzal, hogy a szerkezet folyamatos változását megfelelő mederben kell tartani. Ezt az igényt a törvényi szabályozás akkor képes

kielégíteni, ha világosan leszögezi azokat az alapvető elveket, amelyeket a szerkezeti változásoknál az iskolát alapítóknak és fenntartóknak figyelembe kell venniük.

Alapelvnek tekinthető, hogy kizárólag a szerkezet olyan módosulása engedhető meg, amely nem idéz elő tömeges korai szelekciót és pályaválasztási kényszert, továbbá, amely biztosítja a közoktatás átjárhatóságát, az iskolatípusok közötti átlépéseket, az orientációs irányváltások lehetőségét. Fontos elvnek vélem azt is, hogy a szerkezeti változás nem járhat a meglévő továbbtanulási lehetőségek beszűkülésével.

A szakértői munkacsoportban csaknem teljes körű konszenzus alakult ki a tekintetben, hogy a közoktatás jelenlegi állapotában a mostani alapszerkezet gyökeres megváltoztatása nem lehetséges és a szerkezeti eredetű ellentmondások kezelése szempontjából nem okvetlenül szükséges. Bár kétségtelen, hogy a közoktatási rendszert kifejezetten szerkezeti jellegű ellentmondások is terhelik (korai pályaválasztási kényszer, a lineáris tantervi építkezés lehetetlensége stb.) a nagyobb problémát a képzés tartalmának korszerűtlensége jelenti. Gondot okoz például, hogy a közoktatás kezdő szakaszában jelenleg rendelkezésre álló négy esztendő nem elegendő az alapkészségek és-képességek olyan kifejlesztéséhez, amely biztosítaná a gyermekek számára a szakrendszerű oktatásba való eredményes és akadálytalan bekapcsolódást, és a továbbiakban, az alsó tagozatot követően már nincs mód a lemaradás pótlására. Ezt kívánja oldani az a javaslat, hogy a közoktatás első szakaszának vége a hatodik tanév után következzen be. Ez azonban szerkezeti szempontból semmiképpen nem elágazási pont, nem jelenti azt, hogy az elemi pedagógiai szakaszhoz valamiféle hatosztályos iskolát kellene illeszteni. Azt azonban feltétlenül jelenti, hogy az iskola bármilyen szerkezetben építkezik is, figyelembe kell vennie azt az alapvető követelményt, hogy az első ciklus követelményeire fel kell készíteni a gyereket.

A közoktatás pedagógiai ciklusainak módosulása nem teszi szükségessé a mai nyolcosztályos általános iskola más iskolatípusba való átszervezését, de szükségessé teszi a belső pedagógiai tevékenység, az oktatás tartalmának átalakítását. Célszerű az is, hogy megnyújtott idő (mintegy 10 tanév) szolgálja az alapműveltségi szint elérését. Ehhez kötődhetne egyébként a szakképzésben való részvétel lehetősége is, s ilyenformán el lehetne érni, hogy a szakképző intézményekbe a mainál jobban felkészült, megalapozottabb általános műveltséggel rendelkező fiatalok kerülhessenek be. Ez a szakképzésben mutatkozó reformtörekvésekkel, úgy vélem, egybevág, hiszen a szakképzés nagymértékben profitálhat abból, ha a szakmai ismereteket könnyebben és gyorsabban elsajátítani képes fiatalokkal kell dolgoznia.

Amennyire szükséges, hogy szakmai tekintetben újragondoljuk a közoktatási rendszer belső pedagógiai szakaszolását, annyira kockázatos, sőt elhibázott a pedagógiai ciklusokat kötelező szerkezetváltoztatással egybekapcsolni.

Személyes meggyőződésem szerint a nyolcosztályos alapiskola még hosszú ideig a tanulók általános művelésének alapintézményeként funkcionál. Ügyelni kell tehát arra, hogy a közoktatás megőrizze a szerkezet szükséges koherenciáját, máskülönben

nem biztosítható a közoktatás átjárhatósága, az iskolatípusok közötti átlépés. E megfontolások alapján a törvénytervezet készítői elzárkóztak annak a véleménynek az elfogadásától, amely a közoktatási törvény egyik alapvető feladatának éppen az iskolarendszer alapszerkezetének átalakítását tekintette. Ez a vélemény a szakértői csoportban elszigetelt maradt. Nyilvánvalónak tűnt az is, hogy bármely új iskolaszerkezet törvényi szabályozását mindenképpen meg kell előznie az iskolaszervezetre vonatkozó átfogó döntésnek. Az ilyen koncepcionális megalapozás azonban a kezdeti lépéseknél tart. Ennélfogva jelenleg nincs olyan szakmailag kimunkált és politikai konszenzus tárgyát képező szerkezeti alternatíva, amely törvényi szabályozás tárgya lehetne.

In: *Törvény és iskola*. Szerk.: Gázsó Ferenc, Halász Gábor, Mihály Ottó. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest 1992. 9-24. p.

8. KIÉ LESZ AZ ISKOLA?

A KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY SZABÁLYOZÁSÁNAK DILEMMÁI

1.

A hatalmváltást követően az iskola világát átmeneti politikai szélszend övezte. Ez idő tájt úgy tűnhetett, hogy az oktatáspolitikai alapkérdéseiben konszenzus érhető el. E reményt táplálták azok a gyakori pártpolitikai megnyilatkozások is, melyek szerint a közoktatás a pártérdekeken túlmutató nemzeti ügynek minősül. Leginkább a közoktatás társadalmi-politikai rendszerkörnyezetének remélt radikális átalakulása kecsegtetett azzal az eséllyel, hogy az oktatás állami monopóliumát a pluralizmus elvére épülő oktatási szerkezet válthatja fel. Érvényesülhet az iskolaalapítás és-fenntartás szabadsága, a tantervi-tankönyvi és szerkezeti alternatívitás, és az iskola pedagógiai tevékenysége a társadalmi környezet sajátos elképzeléseihez és szükségleteihez igazodhat.

E reményt táplálta az a körülmény is, hogy voltaképpen a közoktatásban már a nyolcvanas évek közepén kibontakoztak olyan folyamatok, amelyek az állam monopoluralmát gyengítették. Az 1986-ban bevezetett oktatási törvény deklarálta a pedagógiai intézmények szakmai autonómiáját, megszűnt a tanterv teljesítéséhez tapadó jogi adminisztratív kényszer. A törvény értelmében az iskolák lehetőséget kaptak az általuk választott programok és tananyagok alkalmazására, önálló kísérletek folytatására, s az ily módon kidolgozott programok és tananyagok iskolai szintű használatára és terjesztésére. Ennek a folyamatnak leginkább jelentős és említést érdemlő mozzanata a pedagógusok feletti direkt államigazgatási, politikai kontroll intézményének, az úgynevezett szakfelügyeletnek a megszűnése, továbbá a szakigazgatási bürokrácia szakmai irányító jogkörének a megvonása volt. Ebbe a folyamatba illeszkedett a pedagógusok egyetértési jogának érvényesítése az iskolavezetők kinevezésénél.

A jelzett változásokat úgy értékelhetjük, hogy réseket ütöttek a dirigista politikai, szakigazgatási uralom korábbi rendszerén, de a pártállami, hatalmi-uralmi sémának megfelelő működési mechanizmusokat nem tudták teljeskörűen hatályaon kívül helyezni. A közoktatási rendszer autonóm működésének lehetőségét a letűnt rendszer leginkább liberalizált és racionalizált változata is kizárta. Az iskola autonómiájának érvényesülése csakúgy, mint a helyi oktatáspolitikai vagy az

iskolahasználók érdekeinek közvetlen érvényesítése rendszerspecifikus elvekkel ütközött. Nem véletlen hát, hogy az úgynevezett rendszerváltozás kezdetét a közoktatásban feszültségteljes várakozás kísérte. A pedagógusok egyre türelmetlenebbül igényelték, hogy a kormányzat világosan körvonalazza az oktatási rendszer olyannyira szükséges átalakításának és átfogó fejlesztésének programját, a kialakult válsághelyzet meghaladását célzó konkrét elképzeléseket. A pozitív fejlemények azonban mindmáig elmaradtak.

Miközben a közoktatásban is egyre éleződött a hatalmi harc, a lerongyolódott iskola talpra állításának konkrét tennivalói teljesen háttérbe szorultak. Az iskola anyagi erőforrásainak konzekvenszűkítése pedig a működőképtelenség határára sodorta az oktatási intézményeket. Aggasztó, hogy az anyagi erőforrások elapadásának magyarázataként a kormányzat régi sémákat ismételve: „az ország mostani helyzete egyszerűen nem teszi lehetővé az oktatás nagyobb mérvű anyagi támogatását, s az ilyen célú erőforrások növelését a gazdaság fellendülését követő időszakra kell halasztanunk”. Fedezetlen ígéretnek bizonyult tehát, hogy a kormányzat az oktatást stratégiai ágazatként kezeli.

Ma már nyilvánvaló, hogy önmagában a hatalomváltás nem jelentett garanciát sem a nyomorba taszított iskola anyagi felemeléséhez, sem pedig ahhoz, hogy a közoktatásban a tanszabadság, a pedagógiai pluralizmus, a lelkiismereti szabadság, az iskolaalapítás és az iskolaválasztás szabadsága, az intézményi autonómia elvei következetesen érvényesülhessenek. A parlament számára benyújtott, immár sokadik törvénytervezet deklarál ugyan néhány olyan általános elvet (tanszabadság, a tanítás szabadsága, lelkiismereti szabadság, szabad iskolaválasztás stb.), amelyek a közoktatás demokratikus felfogásának részét képezik. A törvénytervezetből kirajzolódó konkrét szabályozás azonban szembetűnően ütközik az idézett, deklarált elvekkel. Az említett alapelveknek ugyanis olyan törvényi szabályozás felelne meg, amely az állam felelősségét az iskolafenntartás, a működés feltételeit javító finanszírozás, továbbá a tanszabadság biztosításához szükséges program- és tankönyvkinálat szakmai és pénzügyi garanciáinak megteremtésében, a széles értelemben vett szolgáltatásban és a fenntartók, továbbá az intézmények törvényességi felügyeletében jelölné meg. E rendszerben az állampolgárok vagy közösségeik iskolaalapítási szándékainak érvényesítése nem függene állampedagógiai követelmények elfogadásától, s az állam nem támaszthatná azt a követelményt az alapítandó nem állami, önkormányzati iskolával szemben, hogy az feleljen meg a kormányhatóság által kiadott tantervnek, vagy bármely más, a hatóság által jónak ítélt szakmai követelménynek.

E rendszerben az állam az oktatási-nevelési folyamatot olyan kerettanterv útján szabályozná, amely a tantervkészítők és tankönyvszerzők munkáját, továbbá a vizsgakövetelmények kidolgozását orientálja. A törvény tehát biztosítaná, hogy az iskolai alapkövetelmények szempontjából is alternatív megoldások születhessenek,

s ezért az államot arra köteleznék, hogy kiépítse az alternatívitás, a pedagógiai pluralizmus hazánkban jórészt hiányzó rendszerét.

Ugyanakkor törvényi garanciák biztosítanák, hogy az iskola megalapozott pedagógiai program keretei között nyújtson lehetőséget a társadalomban szükséges tudás, továbbá a szilárd képességek és készségek megszerzéséhez. Az oktatási rendszer egybehangoltságát és a teljesítménykövetelmények érvényesülését a szakemberek által kidolgozott standard követelményekre épülő vizsgarendszer biztosítaná, s ennek keretei között mind az államnak, mind a fenntartóknak és a szülőknek módjukban állna értékelni és ellenőrizni az iskola teljesítményét.

Az oktatási törvénynek tehát végérvényesen meg kellene szüntetnie az oktatás állami monopóliumát, figyelembe véve, hogy ennek a monopóliumnak nem az intézmények állami fenntartása a legfontosabb kritériuma, hanem a pedagógiai tevékenység tartalmának, a követendő céloknak és értékeknek kötelező érvényű hatósági, bürokratikus szabályozása.

2.

A fentebb körvonalazott elveknek és tartalmi követelményeknek a jelenlegi törvénytervezet alapján nem felel meg. *A törvénytervezet legfőbb vonása a kormányzat kizárólagos, monopoljellegű irányító-ellenőrző szerepének jogi garantálása.* Ez abban fejeződik ki, hogy az iskolai munka tartalmát, az iskolai nevelés célját és feladatait a kormányzat és az oktatási főhatóság fenntartótól függetlenül kötelező érvénnyel határozná meg, egyértelműen birtokolná az úgynevezett alaptanterv, továbbá a tantervi változatok és a hozzájuk illeszkedő tankönyvek jóváhagyásának és kiadásának jogát, mégpedig oly módon, hogy az említett alapvető dokumentumok tartalmi kérdéseinek eldöntésében semmiféle szakmai vagy egyéb érdek-képviselői szerv és szervezet semmiféle tényleges kompetenciát nem élvezne.

A törvénytervezet 93. paragrafusában szerint a művelődési és közoktatási miniszter jogkörébe tartozna az országos óvodai nevelési program, a nemzeti alaptanterv, az iskolatípusonkénti kerettantervek, az ajánlott óvodai foglalkozási programok és ajánlott iskolai tantervek kimunkálásával, felülvizsgálásával, jóváhagyásával összefüggő teljes feladatkör. Ugyancsak a minisztérium határozná meg az úgynevezett kimeneti szabályozás követelményeit, továbbá döntene az iskolában használható tankönyvekről, valamint gondoskodna a nevelési-oktatási intézményekben folyó szakmai munka ellenőrzéséről, szabályozná a pedagógiai intézmények működésének szakmai szabályait és az intézmények vezetőinek megbízásával kapcsolatos eljárást. Egyszóval: *a törvény felhatalmazná a kormányt és a művelődési minisztert, hogy az iskolai oktatás és nevelés tartalmát saját belátása szerint alakítsa, hogy fenntartótól függetlenül valamennyi iskolát az általa jónak tartott pedagógiai tartalom*

oktatására kötelezzem. Végezetül a művelődési kormányzat – fenntartótól függetlenül – bármikor, akár előzetes bejelentés nélkül is szakmai ellenőrzést folytathatna a pedagógiai intézetekben az általa kijelölt szakértők és szaktanácsadók útján.

A centralizáció és hatalomkoncentráció törvénytervezetből kirajzolódó mértéke példátlanak tekinthető, hiszen a tervezet nem teszi lehetővé alternatív pedagógiai programok kidolgozását és iskolai szintű alkalmazását, továbbá nem biztosítja sem az iskolafenntartók, sem az iskolák számára a pedagógiai eredmények független szakmai intézetek által történő megítélését.

3.

A törvénytervezet megengedhetetlen mértékben korlátozza az iskolaalapítás szabadságát. A nem állami, illetve nem önkormányzati intézmények működési engedélyének kiadását mereven attól teszi függővé, hogy a pedagógiai intézmény foglalkozási, illetve pedagógiai programja megfelel-e a törvény 9. paragrafusában meghatározott követelményeknek. A javasolt szabályozás szerint meg kell tagadni az engedély kiadását, ha a nevelési-oktatási intézmény foglalkozási, illetve pedagógiai programja nem igazodik a művelődési miniszter által meghatározott tantervekhez és egyéb tartalmi követelményekhez. E szabályozás voltaképpen azt jelentené, hogy hazánkban meg kellene szüntetni olyan nemzetközileg elismert pedagógiai iskolákat, mint például a Waldorf rendszer, illetve minden olyan pedagógiai iskolát, amely nem hajlandó az adott kormányzat pedagógiai koncepcióját tükröző pedagógiai program szerint oktatni. A törvény 79. paragrafus (6) bekezdése kimondja, hogy az ilyen intézményeket törölni kell a nyilvántartásból. Tehát a törvénytervezet legújabb variánsa *minden korábbinál konzekvensebben érvényesíti az oktatás állami monopóliumát*, hiszen a korábbi tervezetekben megengedték olyan iskolák működését is, amelyek nem alkalmazkodtak az állampedagógiai követelményekhez (ezeket vállalkozásként működő iskolákként aposztrofálták), ám ezek nem részesülhettek semmiféle költségvetési támogatásban. A jelenlegi tervezet ezt a lehetőséget is megszünteti, és immár semmiféle kibúvót nem hagy az állampedagógiai követelmények teljesítése alól.

4.

A törvénytervezet deklarálja ugyan az iskolai szakmai autonómiát, ez azonban meglehetősen üres fogalom, hiszen az iskola szakmai önállósága – e törvény keretei között – semmi mást nem jelenthet, mint a minisztérium által meghatározott tartalmi követelmények helyi adaptálását, a helyi realizálást szolgáló kiegészítő programok alkalmazását. A pedagógiai intézmények azonban nem térhetnek el a hatóság által

kibocsátott tantervektől. Ilyenformán az iskola szempontjából a törvény visszaállítaná a nyolcvanas éveket megelőző helyzetet, amikor a miniszteriális tanterveket és egyéb tartalmi előírásokat jogszabályként kellett alkalmazni és végrehajtani.

5.

A centralizációs törekvések egyik szembetűnő jele, hogy a törvény olyan jogi felhatalmazás birtokába kívánja juttatni a Művelődési és Közoktatási Minisztériumot, hogy a miniszter rendeletben szabályozhassa az iskolavezetők megbízásának rendjét és a velük összefüggő tartalmi követelményeket. Ez oda vezetne, hogy a szóban forgó területen az önkormányzatoknak nem törvényi szintű szabályokhoz, hanem politikai megfontolásoknak alárendelt miniszteriális rendelkezésekhez kellene igazodniuk. Az igazgatók megbízásával összefüggésben egyébként a törvény semmiféle beleszólási-részvételi garanciát nem biztosítana sem a tanári testületek, sem az iskolahasználók számára.

6.

A törvénytervezetből kiviláglik az oktatási rendszer világnézeti befolyásolásának igénye. A tervezet változatlanul nem deklarálja az állami és önkormányzati fenntartású iskolák világnézeti semlegességét. Ehelyett arról szól, hogy az állam és a helyi önkormányzat tartsa tiszteletben a szülőknek azt a jogát, hogy vallási és világnézeti meggyőződésüknek megfelelő oktatásban és nevelésben részesülhessenek gyermekeik. Előírja továbbá, hogy az iskola pedagógiai programjának biztosítania kell a világnézeti információk tárgyilagos és többelvű közvetítését, a szabad és megalapozott választás lehetőségét [4. paragrafus (2) bekezdés]. Mindezt kiegészíti azaz, hogy az állami és önkormányzati nevelési-oktatási intézményben lehetővé kell tenni, hogy a szülők vallási meggyőződésének megfelelően a gyermek az óvodai foglalkozások keretei között vallási nevelésben, az iskolában és kollégiumban hit- és vallásoktatásban részesüljön. Ilyenformán *az állam az önkormányzati fenntartású intézmények köteletségévé tenné az óvodások vallási nevelését, az iskolában pedig a hit- és vallásoktatást*. E törekvések ellentmondanak az állam és az egyház elválasztása elvének, továbbá annak a követelménynek is, hogy az állami és önkormányzati iskolákban a világnézeti semlegesség elvét kell érvényre juttatni.

A hivatkozott törvényi passzusok az ideológiai befolyásolás szándékát tükrözik. A törvénytervezetben azonban ez a szándék más formában is tetten érhető. Mégpedig oly módon, hogy a törvény felhatalmazná a művelődési kormányzatot az *iskolai nevelés céljának* meghatározásával is, továbbá az úgynevezett *erkölcsi alapismeretek*

című tantárgy tartalmának meghatározását is a művelődési kormányzat kompetenciájába utalná. E felhatalmazás alapján a kormányzat az általa kívánatosnak tartott világnézeti-ideológiai és erkölcsi értékeket erőltethetné az iskolákra.

Természetesen az állami vagy önkormányzati iskola sem lehet kizárólag tudást közvetítő oktatási nagyüzem, el kell látnia nagyon fontos szocializációs feladatokat is. Nevezetesen elő kell segítenie a demokratikus politikai kultúra és társadalmi ethosz kialakulását, az önálló döntésre és cselekvésre képes állampolgárok felnevelődését. Semmiféle pozitív változás nem érhető el azonban azáltal, ha az iskolát szocializációs kényszerhelyzetbe hozzuk. A rejtett vagy nyílt világnézeti és érték-kényszerre alapozott szocializáció ugyanis szükségképpen nélkülözi a pozitív hatás alapvető feltételét, nevezetesen az egyéni autonómia, az értékelő választás és önmeghatározás, a reflexív viszony olyannyira szükséges mozzanatát. A gyakorlat számtalanszor igazolta, hogy az említett mozzanatok híján a szocializáció nem más, mint pusztá idomítás, ami legfeljebb az alattvalói magatartás, a hipokrita álcázás előhívására alkalmas. Erre is csak akkor, ha a szocializációs kényszerek az állampolgári lét egyéb fenyegetettségével is egybekapcsolódnak. Közismert tapasztalat: *minél türelmetlenebb a ráfordító szándékú befolyásolás, annál gyakoribb az elfordító effektusok kiváltása.* Értelmetlenek hát azok a törekvések, amelyek a közoktatást a megváltozott hatalmi viszonyok közepette, a régi tartalmat felváltó, de valamilyen egységes és mindenki számára kötelező erkölcsi, érték- és normarendszer szolgáltatába kívánják állítani. A bizonyosra vehető kudarc elkerülésének egyetlen lehetséges módja a pluralizmus, az egyéni és intézményi autonómia elismerése és konzekvens tiszteletben tartása. Ha a szocializációban ezek az elvek eresztenek gyökeret, akkor a közoktatásban olyan tanulási folyamatok indulhatnak be, amelyek az iskolát képessé és alkalmassá teszik a demokratikus értékvilág hatékony formálására.

Az utóbbi években az iskola jórészt megszabadult a monolitikus ideológiára épülő állampedagógiai kényszerítés nagyon is nyomasztó terheitől. Jóvátehetetlen hiba történe azonban, ha szűk látókörű pártérdekek a közoktatást ismételten az intoleráns szembenállás és elkülönülés gyakorlóterepévé változtatnák.

7.

Rendkívül problematikus a *közoktatás finanszírozásának* törvénytervezetben körvonalazódott megoldása. A 118. paragrafus szerint a közoktatás működéséhez szükséges fedezetet az állami költségvetés és a fenntartó hozzájárulása biztosítaná, amit a szolgáltatást igénybe vevők hozzájárulása, továbbá a közoktatási intézmény saját bevétele egészítene ki. A költségvetési támogatás tehát olyképpen módosulna, hogy ebből a forrásból *kizárólag a pedagógusok és egyéb közalkalmazottak közalkalmazotti törvény szerinti illetményét és pótlékait fedeznék.* Ilyenformán a teljes működési

költség, továbbá az épületfenntartás, karbantartás stb. költségei és a pedagógiai program teljesítésének valamennyi egyéb költsége a fenntartót terhelné. E megoldás – a redisztribúció jelenlegi rendszerében – az oktatási intézmények jó részét – főként a kistelepüléseken működő intézményeket – működésképtelenné tehetné. A közoktatás költségeinek ilyen mérvű áthárítása a fenntartókra, elsősorban az önkormányzatokra, egyáltalán nem vet számot a források szűkösségével.

Ráadásul a törvény kötelezné az önkormányzatokat olyan pénzalap létesítésére is, ami a körzeti feladatok támogatását, továbbá a kiemelkedő képességű, de hátrányos helyzetben lévő tanulók szociális támogatását szolgálná. Ezek nemes célok, realizálásukhoz azonban jórészt hiányoznak a helyi szintű erőforrások.

A törvénytervezet jelentősen korlátozza az oktatás ingyenességét (tandíjmentességét). Új térítési díjak, illetve *tandíjak átfogó rendszerét* irányozza elő, s eközben nem vet számot a lakosság teherbíró képességével, nem gondoskodik semmiféle intézményes, anyagi kompenzáció fedezetéről, s ennek következtében az elszegényedett néprétegek rövid időn belül kiszorulhatnak az igényesebb oktatásból.

Általában is meg kell jegyezni, hogy a törvénytervezet jelentős változásokat irányoz elő az oktatási rendszerben, az ehhez szükséges anyagi fedezetről azonban semmiféle garanciális gondoskodás nem történik. Így felmerül a voluntarista változtatások veszélye, illetve olyan kényszerhelyzet állhat elő, hogy a közoktatás-politika által előirányzott lépések minden ódiomát az iskolák nagy részét fenntartó önkormányzatoknak kell viselniük.

8.

Az előbbiekkal is összefüggésben rendkívül kockázatosnak tartjuk a törvénytervezet iskolarendszert érintő változásait. A tervezet e tekintetben nem körvonalaz semmiféle áttekinthető koncepciót. Annyi azonban nyilvánvaló, hogy a tíz évfolyamos általános képzés bevezetésével egyrészt megbomlik a közoktatás mai szerkezete, anyagi tekintetben pedig olyan helyzet áll elő, hogy a települési önkormányzatok jelentős része sem a megnyújtott általános iskolai képzés, sem pedig a lefelé terjeszkedő középiskolázás finanszírozási követelményeinek nem tudnak megfelelni. E következményekkel a törvénytervezet készítői szemlátomást nem vetettek számot. Miután a közoktatás mostani alapszerkezete néhány év óta átalakulóban van, a törvénynek a szerkezet folyamatos változását kellene megfelelő mederben tartania. Ezt az igényt a törvényi szabályozás akkor tudná kielégíteni, ha világosan leszögezné azokat az alapvető elveket, amelyeket a szerkezeti változásoknál az iskolát alapítóknak és fenntartóknak figyelembe kell venniük.

Alapelvnek tekinthető, hogy kizárólag a szerkezet olyan módosulása engedhető meg, amely nem idéz elő tömeges korai szelekciót és pályaválasztási kényszert,

továbbá, amely biztosítja a közoktatás átjárhatóságát, az iskolatípusok közötti átlépéseket, az orientációs irányváltások lehetőségét. Fontos elvnek vélem azt is, hogy a szerkezeti változás nem járhat a meglévő továbbtanulási lehetőségek beszűkülésével. Sajnálatos, hogy ezek a reguláló-orientáló elvek a törvénytervezetben nem szerepelnek. A közoktatás jelenlegi állapotában a mostani alapszerkezet gyökeres megváltoztatása nem lehetséges és – a szerkezeti eredetű ellentmondások kezelése szempontjából – nem okvetlenül szükséges. Bár kétségtelen, hogy a közoktatási rendszert kifejezetten szerkezeti jellegű ellentmondások is terhelik (korai pályaválasztási kényszer, a lineáris tantervi építkezés lehetetlensége stb.), a nagyobb problémát a képzés tartalmának korszerűtlensége jelenti. Gondot okoz például, hogy a közoktatás kezdő szakaszában jelenleg rendelkezésre álló néhány esztendő nem elegendő az alapkészségek és képességek olyan kifejlesztéséhez, amely biztosítaná a gyermekek számára a szakrendszerű oktatásba való eredményes és akadálytalan bekapcsolódást, hogy tehát túlságosan kevés idő jut az alapkészségek és-képességek fejlesztésére, és a továbbiakban, az alsó tagozatot követően már nincs mód a lemaradás pótlására. Amennyire szükséges, hogy szakmai tekintetben újragondoljuk a közoktatási rendszer belső pedagógiai szakaszolását, annyira kockázatos, sőt elhibázott a pedagógiai ciklusokat kötelező szerkezetváltoztatással egybekapcsolni.

Személyes meggyőződésem szerint a *nyolcosztályos alapiskola még hosszú ideig a tanulók általános művelésének célszerű alapintézményeként funkcionálhat. Ügyelni kellett volna tehát arra, hogy a közoktatás megőrizze a szerkezet szükséges koherenciáját*, máskülönben nem biztosítható a közoktatás átjárhatósága, az iskolatípusok közötti átlépés. Nyilvánvaló az is, hogy bármely új iskolaszerkezet törvényi szabályozását mindenképpen meg kell előznie az iskolaszerkezetre vonatkozó átfogó döntésnek. Az ilyen koncepcionális megalapozás azonban a kezdeti lépéseknél tart. Ennélfogva jelenleg nincs olyan szakmailag kimunkált és politikai konszenzus tárgyát képező szerkezeti alternatíva, amely törvényi szabályozás tárgya lehetne.

Hasonlóképp problematikus, hogy a törvény új tartalmi szabályozási eszközökről beszél (nemzeti alaptanterv, kerettantervek, tankönyvi kínálat stb.), miközben az említett dokumentumok közül egyetlenegy sincs kimunkálva. Tökéletesen indokolatlan azonban törvénybe iktatni nem létező dolgokat, tehát olyan nemzeti tantervről, kerettantervekről, választható programokról rendelkezni, amelyeket még sehol sem dolgoztak ki. Mindezt olyan törvénytervezetben irányozzák elő, amely nyilvánvalóan nem tarthat igényt szakmai és politikai konszenzusra, s ezért az a helyzet állhat elő, hogy a következő választásokat kísérő esetleges hatalmi elmozdulások a mostanitól alapvetően eltérő tartalmi szabályozás megalkotásának igényével kapcsolódhatnak egybe. A közoktatást, a pedagógiai tevékenységet azonban egyszerűen bűn kitenni a hatalmi-politikai változások kiszámíthatatlan hullámveréseinek.

*

Nyilvánvaló, hogy a közoktatás kiegyensúlyozott működését biztosító új törvény megalkotása szakmai és politikai konszenzust igényel. Ha a törvénytervezetet e konszenzus hiányában fogadják el, akkor a közoktatás manapság kielezett problémái közül egyik sem oldódhat meg. Sokkal inkább olyan helyzet áll elő, hogy tovább nő a bizonytalanság, és a közoktatás feszítő ellentmondásai tovább mélyülnek. A jelenlegi tervezet nem nyújt kielégítő alapot a nélkülözhetetlenül szükséges konszenzus megalkotásához. Ezért a tervezet alapvető átalakítása olyan közoktatási és társadalmi érdek, amelynek védelmétől semmiképpen nem lehet eltekinteni.

In: *Kritika*, 1993. 7. sz. 3-5. p.

9. OKTATÁS ÉS POLITIKA⁹

Az oktatás és a politika kapcsolata régóta rendezetlen Magyarországon, hiszen mást sem tapasztalunk, mint rendkívül kiélezett pártpolitikai küzdelmeket, szakmai csatározásokat akörül, hogy miként kell elrendezni az iskola és a hatalom, az állam és az oktatási rendszer, valamint az oktatási rendszer és a politika kapcsolatát. Amikor a hatalomváltás kezdődött, amatőr pártpolitikusok választási programokban fogalmazták meg az ígéretet: depolitizálják az oktatási rendszert. A közoktatást kivonják a pártpolitikai küzdelmek zónájából a politikai szélségek övezetébe. Ez abszolút naiv elképzelés volt, hiszen a pluralista elvű modern társadalmi berendezkedések alapvető szociológiai jellegzetessége az alrendszerek politikai vezérlése. Nincs olyan alrendszer, amelyet depolitizálni lehetne, amelyből ki lehetne iktatni a politikát.

A POLITIKAI KOMPETENCIA HATÁRAI

A politika funkciója a társadalomban a társadalmi tevékenység egészének vezérlése, irányítása, a társadalmi célok meghatározása és az érdekek egybehangolása. Ezért nem érdemes abban reménykedni, hogy valamikor is eljön az az állapot, amikor innen a politikát száműzni lehet. Tehát a pártoknak nem az oktatás depolitizálásán kellett volna törni a fejüket, hanem azon, hogy hol jelölik ki az oktatási rendszerben a politika illetékességének határait. Vagyis meddig terjedjen a politika, az állam illetékessége, és hol kezdődjön az oktatási alrendszer mint autonóm rendszer önálló mozgásteré. Ezt kell eldönteni, e nélkül nem rendezhető a politika és az oktatás viszonya.

A politika egyik jellegzetessége, hogy érdekvezérelt, akarati tevékenység, amely abból a logikából indul ki, hogy minél inkább ellenőrzése alatt tartja a társadalmi alrendszereket (a gazdaságot, az oktatást, a kultúrát stb.), annál összehangoltabban és hatékonyabban működik a rendszer. Ezért a politika szertelenné válhat, s fennáll a veszélye annak, hogy maga alá gyúri a társadalmi alrendszereket. Ha például a gazdasági szférában túlterjeszkedik a politikai befolyás, akkor az fölfüggeszti a piaci törvényszerűségek működését, s a gazdaság nem piacelvű lesz, hanem politikailag

⁹ Az írás a Szegedi Nyári Egyetemen 1993-ban tartott előadás némiképp kiegészített, szerkesztett változata.

vezérelt. Háttérbe szorul a jövedelmezőség és a haszonelvőség, és egyszer csak azt veszi észre a társadalom, hogy borzasztóan jól vezérli a politika a gazdaságot, mindent megtervez, átlát, ellenőríz, csak éppen a gazdaság csődbe megy. Ugyanez megtörténhet bármelyik alrendszerben, az oktatásban is. Ha a politika maga alá gyűri az oktatási rendszert, látszólag akkor sincs semmi baj, állammonopolista rendszerben is lehet az iskolát így vagy úgy működtetni. Itt a politikai szertelenség annál inkább veszélyes, mert az iskolát, akárcsak a tömegkommunikációt, hatalmi eszközként is lehet kezelni. Ennek jelszava: akié az iskola, azé az ifjúság. Tehát aki meghatározza az iskolai oktatás-nevelés tartalmát, céljait, aki ellenőrzi az iskola működését, aki a pénzt adja az oktatáshoz, az határozhatja meg, hogy mi történjen. Ezért minden hatalom (legyen az helyi, regionális vagy országos) arra törekedhet, hogy a lehető legnagyobb mértékben kiterjessze a maga kompetenciáját az oktatás világára, és a döntési pontok lehető legnagyobb körét magához vonja. Ez egyetemes szociológiai jellegzetesség. Érvényesülését azonban korlátozza a hatékonysági elv. Ugyanis minél inkább megsérti a politika az alrendszerek saját logikáját – az iskola esetében a pedagógiai logikát hatalmi logikával helyettesíti – annál nagyobb az esély arra, hogy az iskola működésében olyan zavarok álljanak elő, amelyek lerontják a teljesítményt, aláássák az iskola hatékonyságát. Ez nyilvánvalóan társadalmi elégedetlenséget, sőt konfliktusokat is generálhat. Ha ez az elégedetlenség politizálódik, akkor a politikai szereplők közötti harcban újrapendeződik az iskolával összefüggő döntési kompetencia. Bele kell nyugodnunk tehát, hogy az iskola ki van téve a politikai küzdelmeknek, a politikai erőviszonyok hullámverésének, és ezt teljes mértékben nem lehetséges megszüntetni.

Egy normálisan működő társadalomban viszont törekednek a politikai konszenzus megteremtésére oktatási kérdésekben, legelőször is abban, hogy világosan lehatárolják a politika illetékességét. Továbbá abban is, hogy milyen kérdésekben szülessen politikai döntés.

Az alábbiakban megkísérlem fölvázolni a politika illetékességének területeit, továbbá azt, hogy a politikai beavatkozás szertelensége hol okoz diszfunkciót. A politika legfontosabb feladta az oktatásban a fejlesztési célok és elvek meghatározása. A politika nem kevesebbről dönt, mint hogy milyen legyen egy ország oktatási rendszerének társadalmi funkció- és feladatrendszere, szerkezete, továbbá befogadó és áteresztő képessége.

Valamennyi modern európai alkotmányos rendszerben az oktatáshoz való jog állampolgári alapjog. Ám ennek az alapjognak teljes körű érvényesülése sehol sem történik meg, tehát ezt az állampolgári jogot – a jogérvényesítés szempontjából – korlátozott jognak kell tekinteni. Politikai döntés tárgya, hogy a szóban forgó állampolgári jogot mennyire korlátozzák. Ha az állampolgári jog oktatási szempontból korlátozott, akkor ez a korlátozás úgy rendeződik el, hogy az objektíve előnyösebb helyzetű rétegek sokkal inkább hozzá tudnak jutni az iskolázás lehetőségeihez, mint

a hátrányos helyzetűek. Nálunk a szellemi tőkét birtokló társadalmi csoportok lezármazottainak 87 százaléka halad végig az érettségit adó középfokú képzésen, a legképzetlenebb társadalmi rétegekhez tartozóknak pedig 17 százaléka. Látható tehát, hogy nagyarányú egyenlőtlenség húzódik meg e mögött a szabályozás mögött, részben azért, mert a politika a nagyobb érdekérvényesítő erejű rétegek érdekeit és törekvéseit elégíti ki elsősorban, vagy kizárólag. Az iskolával összefüggő érdekek nyilvánvalóan csak úgy tudnak érvényesülni, ha politizálódnak, azaz bekerülnek a politikai döntési mezőbe. Az alsó rétegek jelenleg akkor tudnák elérni, hogy ne rekkesszék ki őket a közép- és felsőfokú oktatásból, ha volna érdekérvényesítő erejük. Ehhez alapvető érdekek fűződnek, hiszen tudjuk, a munkaerőpiacon középfokú iskolázás nélkül ma már meg sem lehet mozdulni.

Még kirívóbb ez az egyenlőtlenség a legmagasabb tudást adó oktatás szintjén, az egyetemi oktatásban. Itt az elutasítás, a diszpreferálás olyan mérvű, hogy a nagy létszámú társadalmi csoportokból is csak kivételként lehet bejutni. Az értelmiségi rétegekhez tartozó utódgenerációk esetében minden százból hetven bejut az egyetemi-főiskolai oktatásba. Az alsóbb rétegeknél ez egy-három százalék közt változik. Az oktatással összefüggő érdekek érvényesülésében tehát igen nagyok a társadalmi különbségek. Az oktatási rendszer és a társadalom egyaránt az expanzióban érdekelt. Egy ország gazdaságának teljesítőképessége egyenes arányban áll a munkaerő képzettségének szintjével. Ha ez a képzettségi szint nem teszi lehetővé a gyors reagálást a piaci viszonyok változására (amit innovatív képességnek nevezünk), akkor a versenygazdaságban az adott ország lemarad, mert nem tudja kellőképpen fejleszteni a termelés szellemi-emberi oldalát. Ezért érdeke mindannyiunknak az expanzió, nemcsak egyes csoportoknak. Hazánkban azonban az expanzió – tehát a középiskola és a felsőfokú képzés kiterjesztése – nem hozta magával az iskolarendszer társadalmi áteresztőképességének szignifikáns növekedését. Az alsó rétegekhez tartozók változatlan mértékben kiszorulnak a középiskolából és főként a felsőoktatásból, sőt, jó részük funkcionális analfabétaként lép ki az iskolából.

A másik – az előbbivel szorosan összefüggő – kérdés az oktatás szerkezetére vonatkozó politikai döntés. Hogy milyen legyen egy országban az oktatási rendszer szerkezete, az nem dönthető el sem regionális, sem helyi szinten, s abban az iskola sem illetékes. Az egyes iskola nem elszigetelt világ, beletartozik egy rendszerbe, az iskolák, iskolai szervezetek sokaságába, s ezeket egymáshoz igazítottan kell működtetni. Mégpedig úgy, hogy a rendszer átjárható legyen, végig lehessen rajta haladni. Ezt manapság kétféleképpen oldhatja meg a politika. Vagy kreál egy egységesítő kimenet szabályozást, és nem sokat törődik a szerkezeti tagoltsággal. Nem szerkezetet, hanem pedagógiai ciklusokat tagol, és a ciklusokhoz olyan követelményeket tár-sít, amelyek lehetővé teszik – teljesítésük esetén – a rendszerben való akadálytalan mozgást. A kimenet szabályozási elv és gyakorlat nagy előnye, hogy világosan megmondják, egy adott pedagógiai ciklusban mit kell elérni, teljesíteni. Az egyértelmű

teljesítménykövetelményhez hozzá lehet mérni az egész rendszert és minden egyes iskolát. Ez hatékonyságnövelő tényező is, hiszen ahol nincs világos képe senkinek a kimenetről, ott a rendszerben dolgozók saját magukat ítélik meg, ami elfogadhatatlan. Teljesen nyilvánvaló, hogy egy nagy rendszernél szükség van külső megítélési lehetőségre, sztenderd összehasonlítási-mérési rendszerre. Ez a magyar oktatásból tökéletesen hiányzik. Az erre vonatkozó döntés nagyon fontos politikai kompetencia és igény. Annál is inkább, mert valljuk be, ebben maga az oktatási rendszer – ellenérdekelt. Természetesen a politika dönthet úgy, hogy nem a kimenetet szabályozza, hanem magának az iskolai tevékenységnek a tartalmát jelöli ki. Tehát azt kívánja kötelező érvénnyel előírni, hogy az iskolában mit kell tanítani, hogyan kell nevelni, mi legyen a tematikai kerete és fő tartalma annak, ami ott történik. Ugyanakkor a kimenettel, az eredménnyel nem sokat törődik, esetleg nem is alkalmaz sztenderd teljesítmény követelményeket. A racionális oktatáspolitikai nem ezt a szabályozást alkalmazza.

Az állam azért telepszik rá sokszor az iskolai tartalom szabályozására, mert úgy véli, annak olyan tartalmat kell közvetítenie, amelynek az adott politikai-hatalmi rendszer szempontjából legitimációs értéke van. Az iskola természetesen nemcsak oktató, hanem állampolgárt formáló intézmény is. De az állampolgári nevelés a pluralista oktatási rendszerben semmi mást nem jelent, mint azoknak a képességeknek, készségeknek a kifejlesztését, amelyek révén az állampolgár képes egyéni döntésre, értékelő viszonyra az őt körülvevő társadalomhoz. Eldönti, mi az, amit elfogad, s mi az, amit nem. Tehát nem az indoktrináció, az elfogadtatás, hanem az eligazodás képességének és készségeinek kifejlesztése a feladat. Minél jobban belebonyolódik a politika a szakmai kérdések szabályozásába, annál inkább előáll az a helyzet, hogy a politikai alapú szabályozás inadekvát lesz. Ráadásul, ha változik a politikai hatalom birtokosa, ha új politikai doktrína alapján működő csoportok jutnak hatalomra, akkor előlről kezdik az iskola egészének tartalmi szabályozását. Könnyen előfordulhat, hogy négyéves ciklusonként kellene definiálni, hogy mi a jó és üdvös műveltség-tartalom. Belátható, hogy ez annyira kiszolgáltatná az oktatási rendszert a politikai hullámverésnek, hogy megszüntetné az iskola működésének egyik legfontosabb alapfeltételét, a stabilitást. Az iskolának ugyanis hosszabb távon kell gondolkodnia, s ehhez programstabilitásra van szüksége. E nélkül az oktatási rendszer képtelen funkciójának ellátására. Ezért nem szabad ezt a szférát semmilyen módon kiszolgáltatni a politikai változások, a kormányváltások hullámveréseinek, miként azt hazánkban permanensen tapasztalhattuk. Itt a politika annyira szertelennek bizonyult, hogy az egymást váltó kormányok rendre új állampedagógiai programokkal rukkoltak elő, s az olyannyira fontos stabilitáskövetelményeknek fittyet hányva szüntelenül változó tartalmi szabályozást, tantervi elképzeléseket és előírásokat kényszerítettek az oktatási rendszerre. A politikai szertelenség és állampedagógiai voluntarizmus pedig az iskolát önmagában is teljesítménylejtőre sodorta és ezen a lefelé tartó úton

iskolarendszerünk – főként az általános iskola – máig sem tudott megkapaszkodni. Ha az oktatáspolitikában az a felfogás dominál, hogy a pártok – a döntési pozíciók birtoklása esetén – saját képükre gyúrhatják az iskolát, akkor beüt a krach, pláne ha a politikai mezőt poláris megosztottság uralja, miként azt hazánkban tapasztalhatjuk. Ezért a bejáratott demokráciákban a politikai szereplők megegyeznek abban, hogy önkorlátozó módon lépnek fel, és csak konszenzus alapján hoznak bármilyen tartalomra vonatkozó döntést – ha egyáltalán hoznak ilyet, s nem vonják azt ki teljesen a politika illetékesség köréből.

A TANSZABADSÁG PILLÉREI

A harmadik terület, ahol a politika illetékessége megjelenik, a tanszabadság kérdése. Ez komplex, sokágú kategória, itt csak két elemére térek ki. Az egyik az iskolaalapítás szabadsága, vagyis az a jog, hogy az állampolgárok és közösségeik szabadon alapíthassanak iskolát. Az iskolaalapításnak azonban csak törvényi-jogszabályi korlátai lehetnek, melyek a működési feltételekre vonatkoznak. Ez az iskola tulajdonosi pluralizálását is jelenti, s ezzel megszűnik az állami tulajdonlás egyeduralkodó monopóliuma. Ez Magyarországon úgy történt meg, hogy az állam, amely közvetlenül birtokolta az iskolát, lemondott tulajdonosi jogáról, s azt átengedte az önkormányzatoknak. De megengedte az állampolgárok és közösségek iskolaalapítását is, megfelelő jogszabályi korlátokkal. Ám az iskolaalapítás szabadsága a tanszabadság követelményének csak töredékesen felel meg. Két ok miatt. Az egyik ok, hogy az állam az engedély kiadását ahhoz a feltételhez kötötte, hogy az állami tantervi előírásoknak megfelelően kell a nem állami, nem önkormányzati intézményeknek is működniük. Ez a korlátozás azonban problematikus, mégpedig főként azért, mert gyakorlatilag kizárja az alternatívást, mint nélkülözhetetlen innovációs erőforrást a rendszer működéséből. Az innováció ilyenformán állampedagógiai monopóliumként érvényesülhet, ami édeskevés ahhoz, hogy az iskolarendszer lépést tudjon tartani a tudás- és készség-szükségletek gyorsan változó követelményeivel. Az állam által elrendelt és hosszú átfutási idővel bevezetett nagy tantervi reformok már régóta elégtelenek ahhoz, hogy az oktatási rendszer kurrens tudást közvetíthessen.

Nagyon fontos továbbá, hogy kimondja-e a politika az állam ellátási kötelezettségét. Ami a magyar megoldást illeti, a helyzet a következő: az állam azzal, hogy lemondott a közvetlen iskolafenntartásról, az ellátási kötelezettséget is az önkormányzatokra testálta. Ezzel olyan szintre helyezte az ellátási kötelezettséget, ahol erőforráshiány áll fenn. Az önkormányzat nem rendelkezik azokkal az erőforrásokkal, amelyek egy ilyen nagy rendszer működtetéséhez szükségesek. Az oktatási törvény azt a megoldást választotta, hogy a pedagógusok bérén és egyéb juttatásain túl semmiféle költségre nem vállalt garanciát. Az állam tehát olyan politikai döntést

hozott, mely garantáltan nem biztosította az iskola működésének anyagi erőforrásait. Ezzel a településhálózatra épülő iskolázási – tudásszerzési esélykülönbségeket is a végletekig felerősítette, miközben a rendszer teljesítőképességét is nagymértékben rontotta.

A tanszabadság másik pillére az iskolaválasztás szabadsága. Az állampolgár szabad választása teljes körűen sohasem érvényesül, mert nincs olyan településszerkezet egyetlen országnak sem, hogy a települések azonos iskolaválasztékkal rendelkezzenek. Ezért az iskolaválasztási szabadságot eleve korlátozottnak kell tekintenünk. De azért nem mindegy, hogy kínálati helyzet vagy hiányhelyzet van-e az oktatási rendszerben. Ahol túlkínálat van, ott széles lehetősége van a szabad iskolaválasztásnak. Az állampolgárok eldönthetik, hogy x vagy y iskolába íratják-e gyerekeiket, attól függően, hogy melyikben látják jobb esélyt az oktatással összefüggő érdekeik érvényesítésére. Így az iskolarendszer rákényszerül az innovációra, továbbá arra, hogy szolgáltatásként definiálja magát. Tehát nem valamiféle államhatósági igényt teljesítő szervezetként, amely főként a mindenkori kormányzatnak akar megfelelni, hanem olyanként, amely elsősorban az állampolgárok oktatással összefüggő igényeit tartja szem előtt.

A tanszabadság ugrópontja a pedagógiai pluralizmus, más szóval a tartalmi alternativitás. Az ilyen oktatási rendszerben programkínálatnak továbbá tankönyvkínálatnak kell lennie. Ennek anyagi fedezetéről viszont az államnak kell gondolkodnia. Tanszabadság ott van, ahol létezik pedagógiai pluralizmus, pedagógiai pluralizmus pedig csak ott létezik, ahol az iskolai tartalmat az állam nem szabályozza kizárólagos jelleggel. Nálunk az állam – pontosabban az államhatalmat birtokló pártokrácia bizonyos csoportjai – nem akarják megengedni a tanszabadságot ebben az értelemben, lényegében elzárkóznak az alternativitástól, s úgy vélik, az állam tudja legjobban, az állampolgároknak mire van szükségük. A másik lehetőség a korlátozott tanszabadság, amikor variabilitást biztosítanak a rendszerben. Tehát létezik egy mindenkire kötelező központi tartalmi szabályozás, tanterv és tankönyvek, de megengedik a pedagógusoknak, hogy azokat helyi szinten adaptálják. Ez is jobb a semminél. Óriási bökkenő azonban, hogy egy programot nem lehet kétféle logika alapján felépíteni. Ha a keretprogram kötelező, akkor a kiegészítésnek is a neki megfelelő logikába kell illeszkednie. Ha tehát csak a variabilitást engedik meg, az alternativitást nem, ha nincs programegyenlőség, hanem programhierarchia van, melyben az állami számít a legjobbnak, akkor az attól való eltérés legfeljebb csak megtűrt lehet. Nálunk most a variabilitás korszakát éljük, ami azonban lényegében már 1978 óta létezik, amikor meghatározták a törzanyagot és a kiegészítő anyagot. Ez a megoldás azonban számottevően nem javítja a rendszer teljesítőképességét.

Ehhez a felfogáshoz szükségképpen társul a felügyeleti rendszer. Ha ugyanis az állam megmondja, hogy mit kell oktatni, akkor tudni szeretné azt is, hogy akiket ő fizet, azt teszik-e, amit előírt számukra. Felügyeletre csak akkor van szükség, ha az

oktatás tartalmát az állam többé vagy kevésbé monopolizálja, tehát az állampedagógiai dirigizmus rendszerét működteti. Ha nem ezt teszi, akkor nincs szükség felügyeletre, csak szakmai szolgáltatásra, arra, hogy az iskola segítséget kapjon bizonyos pedagógiai problémák szakmai megoldásához.

Térjünk vissza egy szóra az ún. kimenetszabályozás módszerére. Ez olyan szakmai alapú döntés, melynek keretei között az állam kötelezően előírhatja, hogy az iskolai tevékenységnek milyen követelményeket, célokat kell teljesítenie. Nem mindenki fogadja el azonban azt a gondolatmenetet, hogy a kimenet szabályozásnak ösztönző szerepe van a rendszer hatékonysága szempontjából. Vannak pedagógiai irányzatok, amelyek a méréseknek kis jelentőséget tulajdonítanak, és úgy vélik, hogy az iskolát, különösen az általános iskolát olyan intézménynek kell tekinteni, amelyben az egész pedagógiai tevékenységet nem valamilyen előírt programhoz, hanem a gyerek lehetséges fejlődési üteméhez kell igazítani. Mivel pedig a gyerekek fejlődési menetében és lehetőségeiben óriási a szóródás, és az életkori populációra jellemző sztenderddel csak a populáció húsz százalékának a mentális fejlettsége esik egybe – tehát a kivételek vannak többen –, nehéz olyan sztenderdet meghatározni, amely minden követelményt kielégít. Valóban vannak veszélyek: ha a sztenderdet elrontják, az szelektíós elvként működhet. Ha, mondjuk, a negyedik osztály végére határozom meg például az értő olvasás készségének kifejlesztését, akkor, aki eddig nem jutott el erre a szintre, azt valamilyen módon diszpreferálnom kell. Ezért vannak olyan pedagógiai irányzatok, amelyek az állami beleszólást még az egységesítő szabályozás szintjén sem engedik meg, hanem azt mondják, hogy ez kizárólagos pedagógiai kompetencia, és csak egy követelmény állítható a pedagógus elé: a gyermeki személyiség lehetőségeihez képest optimális fejlesztése. Magam úgy vélem, hogy az állam egységesítő szabályozó tevékenysége (kerettanterv, kimeneti követelmények) pozitívan befolyásolhatja az iskolarendszer működését, jóllehet nem garantálja a hatékonyságot. Egy azonban bizonyos: mennél szigorúbb és részletesebb az állami tartalmi szabályozás, annál inkább elhárítható az intézményi és személyi felelősség, mondván, hogy elhibáztok, túlterhelők, realizálhatatlanok a központi előírások, rosszak a kötelező tantervek és a tankönyvek, egyszerűen: az irányító hatóság a kudarc oka és felelőse. Könnyen megtörténhet, hogy az iskolarendszert a kollektív felelőtlenység állapota jellemzi. Ha nincs iskolai autonómia, nem létezik egyértelmű felelősség sem.

AZ ÁLLAMI FELÜGYELET ÉS AZ INTÉZMÉNYI AUTONÓMIA

A felügyelet, az ellenőrzés az állam természetes joga, amely az irányítási kompetencia alapján illeti meg. Mások vitatják, hogy az államnak joga van-e az általa finanszírozott rendszer működésének ellenőrzésére. Álláspontom szerint ehhez joga

van, amennyiben finanszírozási kötelezettségének valóban eleget tesz, s biztosítja az iskola normális működési feltételeit. Ez a jog azért illeti meg, mert az általa fenntartott, illetve finanszírozott rendszerről így szerezhet autentikus információkat. Nem feltétlenül az egyes iskoláról, hanem az egész rendszer működéséről. Ezzel szemben az állam a maga szerepét gyakorta úgy fogja fel, hogy joga van nemcsak az iskolát, de még az egyes pedagógust is közvetlenül ellenőrizni. Ez azonban jórészt illetéktelen beavatkozás az iskola világába. Autonómiaellenes, csorbítja az iskola elementáris önállóságát. Az iskolában, nézetem szerint, csak egy illetékes van, aki bármifajta számon kérő szereppel felléphet: az igazgató. Az igazgató gyakorolja a munkáltatói jogokat, és mint az intézmény működéséért felelős személy, nyilvánvalóan megítélheti az ott dolgozók szakmai teljesítményét. Hogy ezt aztán hogyan szankcionálhatja, azt jogszabályban kell körülírni. Természetesen a Munka Törvénykönyve és az általános jogi szabályozás elvei itt is irányadóak. Jó-e, ha az iskola ennyire el van zárva az állami ellenőrzéstől? Jó. Mert ha az állam illetékes az egyes iskolában, akkor elkerülhetetlen a bürokratikus befolyás túlsúlyának érvényesülése. Tudniillik akkor az igazgató a hatósághoz igazodik. Amikor pedig két gazdája van az iskolának – a fenntartó és az állam – akkor mindkettő ítéletalkotásra tart jogot, s mindkettő megjelenne ellenőri szerepben is. Ez a függőségi rendszer az iskola vezetését teljesen felfelé kapcsolná. Ez végeredményben azt a helyzetet eredményezné, hogy az iskolában a pedagógiai vezető lényegében hatósági ember lenne, aki valamely hatósági igényt, követelményt teljesít, mert meg akar felelni a főntről jövő elvárásoknak, hisz baj is csak onnan érheti. Két tekintetben kell az igazgatói kompetenciát korlátozni. Az egyik a nevelőtestületi jogosítványok meghatározása. Nyilvánvaló, hogy az igazgató pedagógiai programot egyszemélyben nem határozhat meg. Erről csakis kollektív döntés születet. A másik, amit el kell dönteni, hogy az iskolahasználók kompetenciája mire terjedjen ki. Beleszólhatnak valamibe, vagy olyan szolgáltatást vesznek igénybe, ahol az eszi, nem eszi, nem kap mást elv érvényesül. Ha az iskola nincs semmilyen szálon összekötve a használókkal, akkor nem is kell reagálnia a társadalmi igényekre és szükségletekre. S ez nem jó. Ha viszont túltágítjuk a laikus használók beleszólási jogát, akkor esetleg szakmai kompetencia nélkül döntenek szakmai kérdésekben. Ha viszont nagyon korlátozzuk őket, nem tud bekerülni az iskola világába az oktatással összefüggő használói érdek.

Az iskolának meg kell tanulnia a társadalmi-felhasználói igények felismerését, feltérképezését és pedagógiai programmá alakítását. Ami nem könnyű feladat. Ez is a politikai kompetencia körébe tartozik, de nem a pártok kompetenciájába. Hiszen a lakossági csoportok politikai érdekeinek kifejezése az iskola szintjén is megjelenik. A helyi oktatáspolitiká nemcsak azt jelenti, hogy az önkormányzati testület dönt, hanem azt is, hogy az iskola maga is politizál. Abban az értelemben, hogy az oktatáshoz fűződő társadalmi érdekek iskolai megjelenésének helyt ad, ezeket az érdekeket segíti felszínre hozni, feltárni, egyeztetni, aztán pedagógiai programmá érlelni.

Mondandóm lényege: az iskola nem hatalmi intézmény, nem is hatalmi eszköz, hanem szolgáltató intézmény. Az iskola nem az államé, nem is az önkormányzatoké, hanem a használóké.

Az iskolai rendszernek elő kell segítenie meghatározott társadalmi törekvések, igények teljesülését. Ez az iskola társadalmi funkciója. Az iskola valóban betölt legitimáló szerepet a társadalomban, de nem azzal, hogy a hatalmi igényeket közvetíti. Ekkor ugyanis, ha a hatalom azt gondolná jónak, akkor nemzeti-keresztény nevelést intézményesítene, aztán pedig mondjuk, a liberális eszmék szolgálatába állna. Az iskola akkor legitimál, ha a lakosság jó közérzetét, elégedettség érzését váltja ki. Ha a lakosság elégedett az oktatással, akkor az erősíti a társadalmi kohéziót. A jó oktatással a társadalom önmagát emeli. Egy dinamikusan működő, fejlődőképes társadalom elképzelhetetlen hatékony oktatási rendszer nélkül. Ha az oktatási rendszer nem hatékony, annak két oka lehet. Vagy az egész társadalom rosszul működik, s az ilyen társadalomnak ritkán van jól működő iskolarendszere. Vagy arról van szó, hogy a társadalmi hatékonyság meghaladja az iskola hatékonyságának szintjét, tehát diszkrepancia alakul ki. Ilyenkor a politika eszközeivel be kell avatkozni, de nem úgy, hogy a politika rátelepszik az iskolára, hanem meg kell nézni, mi akadályozza, hogy az oktatás lépést tudjon tartani a társadalmi követelményekkel.

Summázatképpen három megjegyzés. A politika nem számúzhető a közoktatásból, amelyben megvan a maga kompetenciája. Jó politikai döntések nélkül az oktatási rendszer hatékony működése elképzelhetetlen. Ugyanakkor a politikai kompetenciának megvannak a maga határai. Ezek a határok különbözőképpen értelmezhetők, de a határmegvonás alapja csak a szakmaiság lehet. Tehát ott, ahol szakmai döntésekről van szó, ki kell mondani a politika illetéktelenségét. Ez nem mindig történik így, a politika gyakran téved illetéktelen területre, ugyanakkor fönntartja a döntési kompetencia jogát, súlyos helyzetbe sodorva az oktatási rendszert. Második megjegyzésem: a politika szertelenségét csak akkor lehet megakadályozni, ha világosan definiálja magának a közoktatás autonómiájának tartalmát. Nálunk a pártokrácia afelé hajlik, hogy nincs az iskolának autonómiája. Ha olyan autonómiát képzelünk, amelyet semmi sem korlátoz, akkor valóban nincsen. Ha azonban egy korlátozott, behatárolt autonómiában gondolkodunk, akkor az alrendszer jó működése autonómia nélkül elképzelhetetlen. Az oktatási rendszer ugyanis csak akkor működhet kielégítően, ha a saját logikáját érvényesítheti. Ez a logika pedig a pedagógia logikája. Ez más, mint a politikai-hatalmi logika. Ha a pedagógiai logika nem érvényesülhet, annak a gyerek látja a kárát, mert hosszú ideig ott tarthatjuk a rendszerben, de a végén úgy megy el, hogy igazából a társadalomban való érvényesüléshez szükséges minimális ismeretekkel és készségekkel sem rendelkezik. A pedagógiai autonómia nem jelent mást, mint az iskolai tevékenység olyan logikáját, amely a gyermek sajátos fejlődésének érdekeihez és szükségleteihez igazodik. Pedagógiai programot sokféle alapon lehet készíteni, ki lehet indulni bármiből: ideológiai ködképekből, érték-és

normaképzetekből, különböző embereszményekből stb. De a pedagógiai alrendszer valóságos, immanens logikájának csak olyan iskolai működés felel meg – és ez jelenti az autonómia lényegét – amelyben az egész tevékenység a gyerek fejlődésének érdekeihez igazodik. Ezt szokták a pedagógiában gyerekközpontú iskolának nevezni. Itt nem egyszerűen arról van szó, hogy a gyerek van a középpontban (hol lenne máshol?), hanem arról, hogy úgy konstruálódik-e az egész működés, hogy a gyerekek fejlesztő, méghozzá nekik megfelelő oktatásban és képzésben részesüljenek.

Végül újra hangsúlyoznám „rögeszmemet”: az autonómia nem azt jelenti, hogy olyan iskolai programot csináljak, amelyet akarok, hanem azt, hogy a közoktatási alrendszer sajátos társadalmi funkciójának megfelelő szemléletnek és programnak, továbbá a velük szinkronban lévő pedagógiai ethosznak kell érvényesülnie. Ez megfelelő szakmai képzést és szocializációt feltételez és igényel. E nélkül nincs felelősségvállaló és teljesítőképes szakmai autonómia, sőt, az ilyen igény sem jelenik meg. Külső kényszerekkel pedig sohasem lehet olyan iskolája a társadalomnak, amely a társadalom szükségleteinek és az egyének boldogulási igényeinek megfelelően eleget tud tenni. A gyermekhez igazodó, fejlesztő pedagógiát sem a minisztérium főosztályain, sem a pártokban nem lehet megkonstruálni. Csak az iskolában. Itt a mesterségbeli tudás olyan ismereteket tételez fel, amelyekkel sem a politikus, sem az oktatási szakszabványok nem rendelkezhet. Ma az iskola autonóm működésének feltételei cseppet sem kedvezőek. A teljesítmény pedig egyszerűen lehangoló. Ezért a helyzetért a politika messzemenően felelős. Ne számúzzuk a politikát a közoktatásból, de fogalmazzuk meg felelősségét az elhibázott döntésekért, többek között az iskola túlpolitizálásával, a politikai voluntarizmussal okozott károkért. (1993)

Első megjelenés: Gázsó Ferenc: *Pályakép a szociológia sodrásában*. Belvedere, Szeged, 2017., pp. 225.-234.

10. A TÁRSADALMI SZERKEZET VÁLTOZÁSA ÉS AZ OKTATÁSI RENDSZER

A társadalmi szerkezetben zajló változások megkülönböztetett figyelmet érdemelnek az oktatás helyzetének és jövőjének mérlegelése szempontjából is. Az oktatási rendszer ugyanis a társadalmi makroviszonyok által meghatározott intézmény, ennélfogva a társadalmi szerkezetben érvényesülő alaptendenciák, a struktúra fő jellegzetességei szükségképpen megjelennek az iskola világában. A kérdés csupán az lehet, hogy a strukturális folyamatok hatásainak leképeződése a maga spontaneitásában történik-e, avagy a társadalom – felhasználva az oktatási rendszer relatív autonómiájából adódó társadalomformáló lehetőségeket – meghatározott célok és értékek mentén az oktatási rendszer segítségével is befolyásolni törekszik a társadalmi makrofolyamatokat.

Nagyon is indokolt tehát szemügyre venni egyfelől azt, hogy a hazánkban kibontakozó poszt szocialista átalakulásnak melyek lehetnek a karakterisztikus, strukturális következményei, és a belátható távlatokat tekintve miként alakulhat a társadalom osztály- és rétegszerkezete, továbbá miként változhat a társadalmat jellemző egyenlőtlenségi rendszer. Másfelől e makrostrukturális változások fényében beható elemzést igényel az is, hogy a strukturális folyamatok hatásai és következményei miként csapódnak le az oktatási rendszerben, és egészében miként érintik az iskola világát. Fölöttébb aktuális kérdés, hogy az oktatáspolitikai hogyan reagáljon az olyan, máris megfigyelhető folyamatokra, amelyek a növekvő társadalmi egyenlőtlenségek iskolai intézményesülését mutatják. Például mit teygen az oktatási rendszer a minden tekintetben lemaradó és önerőből felemelkedni képtelen társadalmi csoportok gyermekeivel? Milyen legyen hazánkban a pedagógiai és a szociális kompenzálás rendszere? Egyáltalán szükség van-e az egyenlőtlenségek valaminő iskolai kezelésére, avagy a közoktatásban minden tekintetben el kell fogadnunk az egyenlőtlenségek korlátlan érvényesülését?

Megannyi kérdés, amelyekre jórészt hiányzik a megalapozott oktatáspolitikai válasz. A hatalom konzekvensen kitér a kényes társadalmi kérdések elől. Még csak kísérletet sem tesz arra, hogy tisztázza, akar-e egyáltalán valamit tenni azért, hogy a kulturális javak megszerzésének egyenlőtlen esélyei, konkrétan a tanulási esély-egyenlőtlenségek ne érvényesülhessenek hazánkban olyan mértékben, hogy tisztán a

szociális hovatartozás és főként a családok egzisztenciális feltételei határozzák meg az iskolai életutat, a szellemi tőke iskola elsajátításának lehetőségét.

Számos jel alapján úgy tűnik, hogy a közoktatásban egyre inkább az egyenlőtlenségeket konzerváló, sőt növelő folyamatok dominanciája érvényesül. Elsősorban a piaci elv térhódítása figyelhető meg. Az igényesebb oktatás elérése egyre inkább az emberek anyagi teherbíró képességétől függ. Így módon a közoktatásban csakúgy, mint a makrotársadalomban, az egyének esélyeit és érvényesülését döntően két tőkefajta megléte és egymásba kapcsolódása határozza meg. Nevezetesen: az anyagi és a szellemi tőke szerves egymásba kapcsolódása. A probléma természetesen nem az, hogy az anyagi tőke alkalmasint a közoktatásban is szellemi tőkére váltható (ezt az oktatási rendszer semmiképpen nem akadályozhatja meg), mint ahogy magát a szellemi tőkét is konvertálni lehet anyagi javakra, továbbá hatalmi pozícióra is. Mindez a modern társadalmak egyetemes kísérő jelensége. Társadalmi feszültséget keltő problémának az tekinthető, ha a szellemi javakhoz, az egyének mobilitási esélyeit oly erőteljesen befolyásoló iskolázottsághoz és a munkaerőpiacon valóban konvertálható ismeretekhez, egyszóval a jó minőségű képzéshez általában a tandíjfizetésre képes tehetősebb társadalmi csoportok tudnak csupán hozzájutni.

A TÁRSADALMI SZERKEZET POLARIZÁLÓDÁSA

Egy ilyen állapot bekövetkezése nagyon is reális veszély, hiszen a magyar társadalom szerkezetében zajló folyamatok egyik meghatározó érvényű alapvonása a polarizálódás, az egyenlőtlenségek növekedése, a társadalmi előnyök és hátrányok szerves egybekapcsolódása és halmozódása. Minden jel szerint olyan társadalom felé tartunk, amelyben – a letűnt államszocializmussal szemben – a társadalmi szerkezet jellegzetességeit és fő folyamatait, nemkülönben az egyének mozgásterét elsősorban a javak három csoportjának társadalmi eloszlása és birtoklása határozza meg. A piacorientált és a magántulajdonon alapuló gazdaságban a tulajdon visszanyeri struktúraképző szerepét, kialakul egy belülről is tagolt tulajdonosi osztály, amely a maga előnyös társadalmi státusát a hatalmi szférában és a kultúra területén is érvényre kívánja juttatni.

E folyamat, mármint a tulajdonosi osztály kialakulása voltaképpen már az államszocializmus utolsó évtizedében elkezdődött. A hatalomváltás időpontjában (1990-ben) a lakosság mintegy 7-8 százaléka tartozott az új tulajdonosok csoportjához, s az elmúlt három esztendőben e csoport dinamikusan növekedett, jöllehet a legnagyobb tulajdonos ma is az állam, amely a tulajdon több mint kétharmadát birtokolja. A magántulajdonosi osztály tehát igazából a kialakulás stádiumával jellemezhető, ennélfogva a társadalmi szerkezet fő jellegzetességeit ma még elsősorban nem a tulajdonon alapuló különbségek és egyenlőtlenségek határozzák meg.

Mindazonáltal a társadalom rétegszerkezete máris jelentősen módosult. A magángazdaság terjedését jól érzékeltetik azok az adatok, amelyek a munkavállalók szektorális elhelyezkedésére vetnek fényt. A foglalkoztatás szektorális szerkezete 1993 májusában – egy országos reprezentatív felvétel adatai szerint – a következő volt (1. táblázat).

1. táblázat: A foglalkoztatottak megoszlása a munkahely tulajdontípusa szerint, életkori csoportosításban

A munkahely tulajdoni jellege	Életkori csoportok					Összesen
	18-29	30-39	40-49	50-59	60-x	
a) Állami vállalat	30,9	28,9	30,8	43,3	53,2	38,1
b) Állami intézmény	18,3	21,3	19,5	21,0	16,4	19,0
c) Szövetkezet	5,3	11,0	10,5	15,5	25,6	14,3
d) Magánvállalkozás	43,5	35,5	33,8	17,5	1,6	25,2
e) Saját műhely, üzlet	2,0	2,5	2,4	0,3	2,5	2,0
f) Egyéb	—	0,8	3,0	2,4	0,7	1,3
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Mint látható, az állami vállalat a munkavállalóknak kevesebb mint kétötödét fogadja be, ami – a nyolcvanas évekhez viszonyítva – erőteljes változást jelent a tulajdonformák gazdasági súlyában. Jelenleg minden száz kereső közül csaknem harminc a magángazdasághoz kötődik. A magánszféra elsősorban a fiatalabb korosztályokat vonzza, hiszen a 30 évnél fiatalabbaknak csaknem fele, míg az ötven évnél idősebbeknek nem egészen egyötöde kötődik a magángazdasági szférához. Látható tehát, hogy a magángazdaság egyre erőteljesebb faktora a társadalom tagolódásának. Valamennyi rendelkezésre álló empirikus adat egyértelműen jelzi, hogy a tulajdonszerkezet módosulása az elmúlt néhány esztendőben a társadalom korábbi alapszerkezetének kardinális átalakulásához vezetett.

Számos jel szerint a mai társadalmi szerkezet alapvető jellegzetessége a szellemi tőke domináló szerepe. E faktor nem csupán a makroszerkezeti változásokban, hanem az egyének társadalmi esélyeinek alakulásában is meghatározó szerepet tölt be. A hazai vállalkozások egyik szembevetendő jellegzetessége is éppen az, hogy a vállalkozók elsősorban nem anyagi tőkefajtákat, hanem szoftvereket forgalmaznak. Jellemző például, hogy a húsz főnél kevesebb alkalmazottat foglalkoztató gazdasági társaságok jóval több mint kétharmadának induló tőkéje nem haladja meg az egymilliót. A tevékenység jellege is jelentős részben a szellemi tőke piacához kötődik. A rendelkezésre álló egyelőre nem mindenben kielégítő empirikus vizsgálatok arra vetnek fényt, hogy az új tulajdonosi osztály elsősorban az értelmiségi, szellemi

rétegekből rekrutálódik, s általában az ilyen tőkejavak forgalmazójaként jelenik meg a magángazdaság piacán. Az anyagi és szellemi tőke jelzett összefonódásának mértékéről a hiányos ismeretek miatt ma még nem rajzolható teljes körű kép. Az alap-tendenciákat azonban a rendelkezésre álló ismeretek birtokában is megbízhatóan tudjuk jelezni.

TUDÁS ÉS HATALOM

Még inkább egyértelmű a szellemi tőke domináló szerepe a hatalmi-politikai viszonyok, a politikai rendszer és az új politikai osztály tekintetében. A hatalom és szellemi tőke összefonódása egyébként egyáltalán nem új keletű folyamat. A rendelkezésre álló empirikus adatokból egyértelműen kitetszik, hogy a szellemi tőke hatalmi konvertálása már a nyolcvanas években erőteljesen kibontakozott. A kormányzati szférában és a gazdasági vezetők körében radikális elitváltás történt, s az említett területeken a technokrata értelmiség beáramlása olyan méreteket öltött, hogy a korábbi – túlnyomóan a pártapparátusból toborzott (átírányított) nomenklatúra –jórészt elvesztette pozícióját. A cserélődés mértéke is rendkívülinek nevezhető, hiszen a megelőző 1970-es évtizeddel szemben, amikor a kormányzati és a gazdasági fő funkcionáriusoknak mindössze 9,3 százalékát cserélték, az 1980-as évtizedben a rotáció mértéke meghaladta a 70 százalékot. Hogy ez esetben nem a kontraszelektált nomenklatúra szokványos körben forgatásáról volt szó, azt a változások minőségére utaló alábbi adatok érzékeltetik.

2. táblázat: A kormányzati és a gazdasági elit szociológiai jellemzői az 1980-as években

Szociológiai jellemzők	Kormányzati elit		Gazdasági elit	
	1981	1989	1981	1989
a) Egyetemi, főiskolai végzettség	85,7	96,3	67,9	88,1
b) Több diploma	9,5	26,4	12,1	26,7
c) Egyetemi doktorátus	24,3	33,1	9,5	14,9
d) Tudományos fokozat	7,7	15,6	12,6	21,9
e) Idegennyelv-ismeret	53,2	75,2	29,8	34,7
f) Több idegen nyelv	31,1	39,5	3,7	6,9
g) Huzamos értelmiségi tevékenység	40,1	62,4	32,6	56,4
h) Konvertálható értelmiségi szakképzettség	70,3	71,0	49,4	50,7
i) Többgenerációs értelmiségi eredet	8,1	17,2	6,8	13,9

A közölt adatok egyértelműen arra utalnak, hogy az említett erőteljes rotációt magas képzési kritériumok uralták. A kormányzati és gazdasági elitbe általában magasan kvalifikált értelmiségiek (túlnyomóan reálértelmiségiek) léptek be. Az új menedzserek a tulajdon feletti rendelkezés korlátainak a lehető legteljesebb felszámolásáért küzdöttek, a kormányzati új technokrácia pedig olyan tehernek ítélte a pártirányítás immár legyengült módozatait is, amitől végérvényesen igyekezett megszabadulni és a végrehajtói szerepkörből kitörve önálló hatalmi tényező státusára szert tenni.

A rendszerváltozás egyik szembevetendő mozzanata hazánkban az értelmiség meghatározó szerepének érvényesülése. Mint ahogy maga a hatalomváltás a különböző értelmiségi csoportok alkudozásának és harcának formáját öltötte. Mindenesetre tény, hogy a rendszerváltozás folyamatában a szellemi tőke hatalmi tőkére váltásának átfogó folyamata bontakozott ki, és az elitrekrutációnak a szakértelmiség volt a fő forrása. Ebből azonban nem következik, hogy akár az államszocializmus felbomló, utolsó szakaszát, akár pedig a hatalomváltást követő mostani szituációt indokolt volna az értelmiség osztályuralmaként értelmezni. A hatalmi elit ugyanis – bárhonnan rekrutálódják is – a társadalom más rétegeitől egyértelműen elkülönülő, sajátos társadalmi funkciókat betöltő társadalmi csoport, melynek cselekvése és magatartása az értelmiségből történő belépés esetén sem értelmiségi szerepkövetelményekhez vagy érdektörekvésekhez, hanem a hatalmi harc, a hatalmi működés logikájához igazodik. A maga területén sikeres szakértelmiségit nyilvánvalóan semmi nem predesztinálja a politikusi szerepkör eredményes betöltésére. Ezért megkülönböztetett figyelmet érdemel hazánkban is az új politikai-hatalmi elit politikai kvalitásainak, kormányzóképeségének, politikai teljesítményének vizsgálata. Az új politikai osztály beható elemzése nem tárgya a jelen írásnak. Mindössze arra kívántam rámutatni, hogy a döntési pozíciók és az anyagi javak birtoklása szempontjából egyaránt bizonyítani lehet a szellemi tőke meghatározó szerepét a társadalmi szerkezet átalakulásában.

Mindenesetre megalapozottan állíthatjuk, hogy hazánkban olyan társadalmi szerkezet bontakozik ki, amelyben az egyének mozgásterét és esélyeit az egyenlőtlenségi rendszerben elsősorban az imént említett tőkefajták birtoklásának mértéke határozza meg. Miként fentebb láttuk, e tőkefajták között igen nagy az átjárás, tehát a társadalmi folyamatokat ez idő szerint e három tőkefajta (tulajdoni tőke, szellemi tőke, hatalmi tőke) konvertálhatósága és igen erőteljes összefonódása határozza meg. Domináló szerep azonban ez idő szerint a szellemi tőkének jut. Ez érthető, hiszen az anyagi tőke igazából még nem halmozódott föl, s főként nem alakult ki egy olyan konszolidált, erős piaci pozíciókkal is jellemezhető, továbbá fejlett érdekérvényesítő képességgel rendelkező tulajdonosi osztály, amely nagymértékben rányomná a maga bélyegét a társadalmi folyamatokra.

Hasonlóképp labilisnak tekinthető az új politikai osztály is. Ennek kormányzóképesége fejletlen, tömegtámogatottsága csekély, a karizmával rendelkező politikus

pedig fehér holló. Ennélfogva a következő években a politikai osztály összetételének nagyarányú cserélődésével, nagymérvű kilépő mobilitással kell számot vetni. A sokasodó legitimációs zavarok egyértelműen jelzik egy valóban kormányzóképes, új politikai osztály kialakulásának sürgető igényét. Ez ma még nincs érzékelhető közelségben. Sok jel szerint a professzionalizálódás, a teljesítőképes új hatalmi elit kiválasztódása elhúzódó társadalmi folyamatok keretei között realizálódik. Az új politikai osztály kiválasztódásának bázisa azonban még igen hosszú ideig elsősorban a szellemi tőkét birtokló szakértelmiség lehet.

MUNKAERŐPIACI FOLYAMATOK

A rendszerváltozással összefonódó gazdasági-társadalmi folyamatok a tudás általános felértékelődését eredményezik. Ez nem csupán a hatalmi viszonyokban és a tulajdon területén érhető tetten, hanem a munkamegosztás teljes rendszerében érvényesül. Ha figyelemmel kísérjük a munkaerőpiac fejleményeit, nem nehéz felfedezni, hogy a munkamegosztásban betöltött pozíció milyensége minden korábbinál nagyobb mértékben függ a piaci szereplők tudástőkéjének minőségétől. Nem véletlen, hogy a munkaerőpiacról elsősorban a szakképzetlen és alacsony iskolázottságú csoportok szorultak ki. Bár a munkanélküliség ma már a magasan képzett munkavállalói csoportokat is érinti, a legnagyobb mértékben kétségkívül az alulképzetteket, illetve a rosszul képzetteket sújtja. A munkanélküliek kétharmada ma is az említett csoportokhoz tartozik.

E szempontból megkülönböztetett figyelmet érdemel a szakmunkásképző iskola, amely olyan képzettséget nyújt, ami nem teszi lehetővé a munkaerőpiacon valóban konvertálható szaktudás megszerzését, ráadásul a képzés szakmaszerkezete is olyan, ami a szocialista piacra orientált munkamegosztás és technológia igényeinek felelt meg. Ez a piac azonban látványosan összeomlott, és a következő években maga alá temetheti a szakképzés régóta elavult rendszerét is. Igazából napjainkban üt vissza annak a tökéletesen elhibázott politikának mindenféle negatív következménye, amely a túlképzés veszélyeire hivatkozva szándékosan visszafogta a teljes értékű középfokú képzés kiterjesztését, és az ifjúság nagy tömegeit az immár a munkaerőpiac szempontjából is zsákutcát jelentő szakmunkásképző iskolarendszerbe terelte. Nagy árat kell fizetnie a társadalomnak, de főként az ifjúságnak azért is, hogy az elmúlt évtizedekben a mindenki számára kötelező általános iskolát a társadalom olyan színvonalon működtette, hogy egy-egy korosztálynak csaknem egyharmada a funkcionális analfabetizmus szintjén rekedt meg. Ezeket a trendeket ez ideig a rendszerváltozás sem törte meg, holott az ígéretek nagyon biztatóak voltak. A hatalomért versengő pártok az oktatást a társadalmi-gazdasági átalakulás stratégiai területeként jelölték meg. A gyakorlat azonban egyáltalán nem került szinkronba a választási ígéretekkel.

STRUKTÚRA ÉS ISKOLA

Aligha szükséges hosszasan bizonygatni, hogy a közoktatási rendszer működése rendkívül erőteljesen befolyásolhatja a társadalmi szerkezetben zajló folyamatokat. Az iskolarendszer egyfelől felerősítheti a hozzá képest külső társadalmi viszonyokból eredő egyenlőtlenségeket, tehát hozzájárulhat a társadalmi egyenlőtlenségek konfliktussá érlelődéséhez. Hiszen az oktatás a piacelvű társadalomban olyan társadalmi érték, amelynek megszerzésére a társadalom túlnyomó többsége igényt tart. Nem nehéz prognosztizálni, hogy a színvonalas oktatásra vonatkozó lakossági igények hazánkban is gyors ütemben fognak növekedni, nagyjából olyan mértékben, ahogyan a munkaerőpiacon és a társadalom egyéb szféráiban a tudás és képzettség kézzelfogható (anyagiakban is kifejeződő) módon felértékelődik.

E megváltozó szituációban az oktatási rendszer válaszut elé kerül. Pozitív szerepet akkor tölthet be, ha biztosítja az állampolgárok számára az iskolázási esélyek érezhető javulását, ha tehát elérhetővé teszi a tudástőke megszerzését a semmilyen tőkefajta nem birtokló rétegek számára is.

E célok elérése az oktatás nagymérvű expanzióját, mennyiségi kiterjesztését és a minőségjavítását egyaránt igényli. A realizálás útját nem csupán az anyagi feltételek szűkössége torlaszhatja el. Számot kell vetni azzal is, hogy az objektíve előnyös társadalmi státust hordozó és a tőkejavakat birtokló rétegek sokkal inkább érdekeltek az egyenlőtlenségeket konzerváló oktatási rendszer fenntartásában, mint az esélyeket növelő és ezáltal konkurenseket termelő iskolarendszer megteremtésében. A favorizált rétegek – fejlett érdekérvényesítő képességük folytán – könnyűszerrel útját állhatják az esélykompenzáló fejlesztési elképzeléseknek.

Ráadásul az előnyérvényesítés a közoktatásban nem igényel drasztikusan diszkriminatív lépéseket. Elegendő például az ún. szelekciós küszöbök számának növelése, a korai szelekció intézményesítése, miáltal a tehetősebb rétegek már igen korán sajátos iskolai pályákra (elitiskolákba, hat vagy nyolc évfolyamos gimnáziumokba) terelhetik gyermekeiket, miközben az állam a nagy tömegek számára a tíz évfolyamra meghosszabbított általános iskolát kínálja, azt a látszatot keltve, hogy ezáltal nagy lépés történik az iskolázási esélyek közelítésében, hiszen az úgynevezett nemzeti alapműveltséget immár mindenki megszerezheti. Mindenesetre az oktatás így felfogott expanziója tökéletesen garantálná, hogy az alsó rétegekhez tartozók legfeljebb elvélve juthassanak az igényes oktatás közelébe. A szelekciós küszöbök növelésével, pontosabban ezek számának az emelésével az oktatási rendszer kasztszerű elkülönülést biztosítana a kultúra elsajátításában.

E manapság favorizált stratégiával szemben a közoktatás valódi expanziója állítható. Nevezetesen a teljes értékű (érettségivel záruló) középiskolázás lehetőségének kiterjesztésére, figyelembe véve nagymérvű lemaradásunkat a nyugati világtól. Hiszen nálunk egy-egy korosztálynak mindössze kétötöde szerezhethet igazi középfokú

képzettséget, míg a nyugati demokráciákban ez az arány általában négyötöd fölött van. Ennélfogva a magyar közoktatás igazi és valóban nagyléptékű, a strukturális folyamatokkal is összhangban levő változása az ezredfordulóig terjedő időben a középiskolázás kiterjesztéséhez szükséges anyagi és szellemi erőforrások felhalmozása lehet. Ez a fejlesztési stratégia tenné lehetővé, hogy a társadalmi szerkezetben uralkodó polarizáció ne ölthessen kizárólagos és mindent átható jelleget, ezáltal lehetne megalapozni azt is, hogy a felsőoktatás sürgető expanzióját a társadalom nagy része az esélyek bővüléseként élhesse meg.

Természetesen a középiskolázás, továbbá a felsőoktatás expanziója elképzelhetetlen az alapozó oktatás minőségének lényeges javítása nélkül. Valójában tehát az oktatási rendszer egészét kellene alkalmassá tenni a strukturális változásokból, átfogóbban: a gazdasági-társadalmi folyamatokból adódó megváltozott feladatok teljesítésére, a makrotársadalmi folyamatok olyan befolyásolására, amelyben a kompenzatorikus elemek valóban érezhetően érvényesülnek.

In: *Új Pedagógiai Szemle*. 1993. 12. szám. 64-69. p.

FORDULATOK AZ ISKOLAÜGYBEN A 90-ES ÉVEKBEN

A hatalmi harc elérte az oktatási rendszert is, és ez már önmagában is komoly korlátot jelentett a szakmai konszenzuson alapuló törekvések érvényesülésének. Ráadásul kezdetben az új rendszer korlátait sem lehetett felismerni, amely ugyancsak hozzájárult ahhoz, hogy az oktatási rendszer egyre kaotikusabb képet mutatott, ami alapján a szerző az alábbiakat fogalmazta meg a két időszak határán készült írásában: „Egyértelműen a kormányzati oktatáspolitikai kudarc, hogy nem volt képes távol tartani az iskolát a hatalmi-politikai küzdelmek hullámveréseitől. Miközben a közoktatásban folyamatosan éleződött a hatalmi harc, az iskola fejlesztésének szakmai tennivalói teljesen háttérbe szorultak.”¹⁰ (Gazsó, 1994)

Az ezredforduló előtti további írásai a hazai közoktatási rendszer helyzetében bekövetkezett fordulatokat elemzik a 90-es évek kormányváltásai nyomán.

¹⁰ Gazsó Ferenc (1995): Közoktatás – hatalmi útvesztőben. In: Kormány a mérlegen 1990–1994. Szerk. Gombár Csaba, Hankiss Elemér, Lengyel László. 308-319. p. Kiemelés az összegzésből.

11. KÖZOKTATÁS – HATALMI ÚTVESZTŐBEN

REMÉNYEK ÉS VÁRAKOZÁSOK

Az államszocializmus összeomlását követő hatalomváltás első időszakában az iskola világát átmeneti politikai szélcsend övezte. Ez idő tájt úgy tűnhetett, hogy a közoktatás a nyugodt és kiegyensúlyozott fejlődés útjára léphet, hiszen a számottevő politikai erőcsoportok mindegyike kilátásba helyezte az oktatási rendszer működési feltételeinek jelentős javítását, továbbá kijelentette azt is, hogy a közoktatást a pártérdekeken túlmutató nemzeti ügyként kezeli, következésképp kivonja a hatalmi csatározások ütköző zónájából.

A kezdeti derűlátást csak növelte, hogy a választásokon győztes pártok vonzó ígéretekkel halmozták el a közoktatás sorsának jobbra fordulásában reménykedő pedagógusokat és a társadalmi közvéleményt. Az MDF választási programja feltűnően bőkezűen bánt az ígéretekkel. Kilátásba helyezte az oktatásügy gyökeres és gyors átalakítását, a maradványelvű költségvetési finanszírozás államszocialista gyakorlatával való azonnali szakítást, a pedagógusok bérének „azonnali”, minimálisan 100 százalékos emelését, továbbá a tanárok heti kötelező óraszámának radikális csökkentését.¹¹

Ennyi vonzó ígéret alapján egyáltalán nem véletlen, hogy az Antall-kormány közoktatási programjának megjelenését feszültségteljes várakozás előzte meg. A kérdés nem csupán az volt, hogy programmá avatja-e a Kormány az MDF szépen hangzó választási ígéreteit, avagy hagyja a feledés homályába merülni azokat. A szakmai körök várakozását elsősorban az motiválta, hogy rendelkezik-e a Kormány a realitásokkal és a közoktatás fejlesztési szükségleteivel egyaránt számot vető átfogó koncepcióval, avagy maga is bizonytalan a követendő közoktatás-politikai célok tekintetében.

Szakmai körökben határozottan igényelték azt is, hogy az új kormányzat tisztázza viszonyát a nyolcvanas évek második felében kibontakozott közoktatási változásokhoz, amelyek sokoldalúan érintették az iskola világát, többek között a közoktatás irányításának, politikai-államigazgatási vezérlésének korábbi rendszerét. Az 1986-ban

¹¹ A Magyar Demokrata Fórum oktatásügyi programja. *Hitel*, 1989. 13.

bevezetett oktatási törvény megszüntette az állami tantervek teljesítéséhez tapadó jogi-adminisztratív kényszert, az iskolák lehetőséget kaptak az általuk választott alternatív programok és tananyagok alkalmazására, önálló kísérletek folytatására, az ily módon kidolgozott helyi programok, tananyagok iskolai szintű használatára és országos terjesztésére. Az államszocialista irányítási mechanizmusok szertefoszlásának folyamatába illeszkedett a korábban mindenható tanügy-irányítási szakkürokrácia szakmai irányító, ellenőrző jogkörének teljes körű megszüntetése. Hasonló sorsra jutott a pedagógusok feletti direkt államigazgatási, politikai kontroll alapintézménye, a szakfelügyelet is. Az autonómia visszaszerzésének folyamatába illeszkedett a tanári testületek titkos szavazással kinyilvánítható egyetértési joga az iskolavezetők kinevezésénél.¹² Ez azzal a rendelkezéssel társult, hogy a vezetői pozíciókat csak nyilvános pályázat útján és szigorú szakmai kritériumok alapján lehetett betölteni. A kiválasztásnak ez a módja gyakorlatilag kizárta azon korábbi gyakorlat folytatásának lehetőségét, amikor lépten-nyomon szakmai kompetenciával nem rendelkező pártfunkcionáriusokat, tanácsi vagy szakszervezeti bürokratakat állítottak az iskolák élére.

A jelzett változások egyértelműen pozitív visszhangra találtak a pedagógusok körében. Hatásukat pedig úgy értékelhetjük, hogy jelentős mértékben lebontották a dirigista politikai, szakigazgatási uralom korábbi rendszerét, bár a pártállami, hatalmi-uralmi sémának megfelelő működési mechanizmusokat teljes körűen nem tudták hatályon kívül helyezni. A közoktatás autonómiájának kibontakozása, a tanszabadság és a pluralizmus elveinek érvényesülése a Kádár-rendszer felbomló szakaszában is hatalmi érdekekkel ütközött.

Érthető hát, hogy a pedagógusokat rendkívül intenzíven foglalkoztatta az a kérdés, hogy a megváltozott hatalmi szerkezetben miként alakul a megkezdett reformok sorsa. Végérvényesen megszűnik-e a közoktatás oly sok kárt és gyötrelmet okozó állami monopóliuma, főként a tantervi, tankönyvi alakban megjelenő állampedagógiai kényszer, avagy többé-kevésbé módosult tartalommal továbbra is fennmarad? Egyáltalán miként képzei el a Kormány a közoktatás állami irányítását, vajon valóban visszaállítja-e a két világháború között működött tankerületi szakhatóságokat és az országos szakfelügyeletet, miként azt az MDF oktatásügyi programja kilátásba helyezte? Azután: ki és hogyan finanszírozza a közoktatást? Kaphatnak-e költségvetési támogatást a nem állami oktatási intézmények? Lesz-e tandíj a közoktatásban? Megmarad-e a pedagógusok nehezen kivívott egyetértési joga az iskolavezetők kinevezésénél, avagy ezt a jogot visszavonják? Megannyi kérdés, melyekre a közoktatásban érdekelttek egyre türelmetlenebbül várták az új kormány választát.

A közoktatás társadalmi-politikai rendszerkörnyezetének megváltozásához az iskola világában elsősorban olyan remények és várankozások fűződtek, hogy az új

¹² A tanári testületek titkos szavazással kinyilvánított egyetértési jogát az Alkotmánybíróság 1992-ben megsemmisítette. Az 1993-ban elfogadott új közoktatási törvény ezt a jogot újból deklarálhatta volna. A törvényjavaslat azonban ilyen értelmű kezdeményezést nem tartalmazott.

kormányzat konzekvensen gyarapítani fogja a lerongyolódott iskola anyagi erőforrásait, széleskörűen demokratizálja a közoktatást, és e folyamatban az oktatás állami monopóliumát a pluralizmus elveire épülő mechanizmusokkal váltja fel. Ennek megfelelően kibontakozhat a tanszabadság, a pluralizmust érvényre juttató tantervi-tankönyvi alternativitás, a lelkiismereti szabadság, az iskolaalapítás és az iskolaválasztás szabadsága, az intézményi autonómia korábban is deklarált elvei pedig immár következetesen érvényesülhetnek. Az állam szerepe és felelőssége továbbra is érvényesül, ám nem az iskolák feletti korlátlan uralomban, hanem az ellátási felelősség érvényesülésében, az oktatás feltételeit javító finanszírozásban, továbbá a tanszabadság biztosításához szükséges szakmai szolgáltatás pénzügyi garanciáinak megteremtésében és az iskolafenntartók feletti törvényességi felügyeletben olt testet.

CSALÓDOTTSÁG ÉS AGGODALOM

Az 1990 őszen nyilvánosságra hozott kormányprogram¹³ mélységes csalódást és egyúttal aggodalmat keltett. A csalódottság nem csupán azzal függött össze, hogy a kormányzat tökéletesen megfélekedett a választási program fentebb idézett pozitív ígéreteinek teljesítéséről. Nem volt nehéz ugyanis belátni, hogy a pedagógusok életfeltételeinek azonnali és látványos javítására vonatkozó ígéretek éppoly megalapozatlanok voltak, mint a finanszírozás gyökeres megváltoztatására vonatkozó elképzelés. A megdöbbenést ezúttal sokkal inkább az motiválta, hogy a kormányzat megítélhető oktatáspolitikai koncepció és fejlesztési program nélkül lépett a nyilvánosság elé. Valójában az átfogó koncepció helyét unalomig ismételt közhelyek töltötték be. A kormányprogram elsősorban a közoktatás felmérhetetlen társadalmi jelentőségéről és hasznáról értekezett, valamint arról szólt, hogy a kormányzat a közoktatást „húzóágazatként”, „kitörési pontként” kezeli és „stratégiai ágazattá” nyilvánítja. Tudtul adta továbbá, hogy az új kormány a közoktatás egész rendszerének gyökeres átalakítására törekszik. Ám a bejelentett nagyszabású átalakítás konkrét tartalmát éppúgy a legteljesebb homály fedte, mint azt az el nem hanyagolható kérdést, hogy a kormányzat milyen anyagi erőforrásokra kívánja építeni közelebről meg nem nevezett radikális átalakítási elképzeléseit.

Tartalmi tekintetben a kormányprogramból mindössze annyit lehetett kihámozni, hogy a közoktatás gyökeres átalakítása elsősorban az iskolarendszer alapszerkezetének megváltoztatását, az ún. 8+4-es rendszer megszüntetését jelentené. Hogy a kormányzat pontosan milyen új alapszerkezetet képzelt el a meglévő helyett, arról *A Nemzeti Megújulás Programja* mindössze annyit árult el, hogy egy 6+6-os vagy egy ún. 4+8-as alapszerkezet bevezetését tartja lehetségesnek és kívánatosnak.

¹³ A Nemzeti Megújulás Programja. Budapest, 1990. szeptember.

Egészében a kormányprogram megrekedt az iskola súlyos helyzetének konstataálásánál. Leszögezte, hogy az oktatás az egyik „válságágazat”. Nem körvonalazott azonban semmilyen elképzelést arról, hogy miként lehetne a közoktatás bajait enyhíteni. Az pedig egyenesen meglepő, hogy a felnövekvő nemzedékek iskolázásában mutatkozó lemaradást és feszültségeket még csak figyelemre sem méltatta. Pedig a Kormánynak elsősorban alighanem azzal kellett volna számot vetnie, miféle gazdasági és társadalmi következményei lehetnek annak, ha a fiatalok nagy tömegei továbbra is megfelelő iskolázottság és szakképzettség nélkül kerülnek ki az immár gyökeresen átalakuló munkaerőpiacra. Miféle következményekkel jár például az, ha egy-egy korosztálynak több mint egynegyede az ezredforduló táján is legfeljebb alapiskolai végzettségre tesz szert, illetve ha a kilencvenes évek második felében sem sikerül a középiskolai és a felsőfokú képzésben résztvevők arányát a fejlettebb európai országok iskolázási arányszámaihoz közelíteni.

A kormányprogram egyértelműen arról tanúskodott, hogy a rendszerváltás kormánya a legkevésbé sem ismerte fel: a közoktatás és a felsőoktatás expanziója, továbbá az alapoktatás színvonalának erőteljes javítása halasztást nem tűrő feladat. Holott az oktatáspolitikai leginkább pozitív lépése a hatalomváltást követően éppen az lehetett volna, ha fejlesztési programmá érleli az oktatás régóta esedékes expanzióját, figyelembe véve, hogy az iskolázási lehetőségek gyarapítása már a kilencvenes évek közepén számottevően mérsékelhette volna az ifjúsági munkaerő-kínálatot és az ún. strukturális munkanélküliséget. A kormányzat azonban sem a hatalomváltást követő időszakban, sem a kormányzati tevékenység későbbi menetében nem foglalkozott a közoktatás valóban kardinális kérdéseivel, és máig sem körvonalazott semmiféle megalapozott elképzelést az iskolarendszer átfogó fejlesztéséről.

Valójában a Kormány a közoktatás gyökeres szerkezeti reformjának meghirdetésével az irrealitások talajára tévedt. Nyilvánvalóan nem vetett számot sem az ilyen mérvű átalakítás anyagi és szervezeti feltételeinek szinte teljes hiányával, sem pedig azzal, hogy a pedagógustársadalom mélységes ellenérzéseket táplált mindenféle felülről elrendelt gyökeres változással, átfogó reformmal szemben. Az államszocialista oktatásügy túlságosan is gazdag tapasztalatot halmozott fel a mindent átfogó, gyökeres átalakítások értelmetlenségéről, a fölülről elrendelt nagy reformok nehezen korrigálható káros következményeiről. Nem véletlen, hogy amikor a nyolcvanas években enyhült a közoktatásra nehezedő hatalmi nyomás, és a szerves fejlődés gondolata szabadon megfogalmazódhatott, a szakmai közakaratot leginkább kifejező szlogenné a „Csak reformot ne!” jelszó vált. E jelszó mögött voltaképpen az a felismerés húzódott meg, hogy a közoktatást kiegyensúlyozott módon csakis a szerves fejlődés keretei között lehet képessé és alkalmassá tenni a társadalmi változásokhoz igazodó működésre.

A közoktatás gyökeres szerkezeti reformjának meghirdetése a már meghaladottnak vélt voluntarista oktatáspolitikai visszatérésének veszélyét idézte fel. E

benyomást erősítette az a kormányzati elképzelés is, mely szerint a rendszerváltást a közoktatásban konzekvensen egybe kell kapcsolni a tisztogatással, a régi rendszer kedveltjeinek aposztrofált iskolavezetők lehető legnagyobb mérvű rotálásával. A kormányprogram szerint a politikai alkalmasság megkérdőjelezése miatt bizalmat vesztett iskolavezetők helyett ügyvezető igazgatókat kellett volna az iskolák élére állítani. E célkitűzés a kormányprogramban a „rendbetétel első lépéseinek” egyikeként fogalmazódott meg. Ám eleve kudarcra ítélt vállalkozásról volt szó, hiszen az akkor érvényben lévő oktatási törvény és más jogszabályok szerint a tantestületek titkos szavazással kinyilvánított többségi támogatása alapján kinevezett igazgatókat politikai alkalmatlanság címén jogszerűen nem lehetett eltávolítani. Az iskolavezetők leváltásának egyetlen jogszerű módja a fegyelmi elbocsátás volt. A fegyelmi eljárást azonban aligha lehetett volna a politikai bizalom hiányával indokolni.

Ezt felismerve az oktatási kormányzat oly módon igyekezett előmozdítani a Kormány törekvését, hogy miniszteri jogszabállyal kívánta kötelezni az iskolavezetőket az ún. bizalmi megmérettetésre, az önkéntes átvilágításra. Valójában egy ilyen értelmű miniszteri jogszabály is ütközött volna az érvényes oktatási törvénnyel, ezért a közoktatási területet irányító szakemberek – az MDF Pedagógus Kamarája és a minisztérium akkori politikai államtitkára koncentrált nyomása ellenére – mereven elzárkóztak a tisztogatás, a politikai átvilágítás bármilyen formájának elrendelésétől.¹⁴ Nem kedvezett a kormányzati elképzelés realizálásának az a körülmény sem, hogy az iskolákat fenntartó önkormányzatok többsége elzárkózott a kormányprogram eme törekvésének támogatásától.

A tisztogatási akció terve tehát tökéletes kudarcral végződött. Hasonló sorsra jutott az oktatási kormányzat azon törekvése is, mely szerint az 1990-1991-es tanévtől tanrendbe iktatták volna a hittanítást, az e tárgyat oktató személyek pedig teljes jogú tagjai lehettek volna a tanári testületnek. Az egyház és a közoktatás szoros egybekapcsolásának ezen törekvését nem annyira az egyházak, mint inkább a koalícióhoz tartozó bizonyos politikai csoportok forszírozták. A törekvés az ellenzéki pártok és a pedagógusok heves ellenállásán bukott el, illetve a hitoktatás tárgyában kényszerű kompromisszum született.

¹⁴ A közoktatásért felelős helyettes államtitkárt és a minisztérium közoktatási főosztályának akkori vezetőjét az MDF Pedagógus Kamarája 1991 januárjában maga elé idézte és a Kormány közoktatás-politikai törekvéseinek tudatos szabotálásában marasztalta el. Egyúttal lemondásra szólította fel az említett vezetőket. Részletesebben lásd: Útilapu a szakértők talpa alá. Magyar Hírlap, 1991. május 31.; Nincs szó nemzeti keresztény oktatásról? Népszava, 1991. május 13.; Iskolaszabadság vagy pártiskola? 168 óra, 1991. május; Nem kell feltétlenül veszekedni. Beszélő, 1991. június 1.

IRÁNYVÁLTÁS AZ OKTATÁSPOLITIKÁBAN

A *Nemzeti Megújulás Programja* csak sejteni engedte, igazából azonban nem tárta fel a kormányzat oktatáspolitikai törekvéseit. Ez bizonyára összefüggött azzal, hogy ez idő tájt magán az MDF-en belül sem létezett konszenzus az oktatáspolitikai alapvető kérdéseiben. A kulturális kormányzat az MDF népnemzeti körének elképzeléseit igyekezett érvényre juttatni. Ez a szellemiség dominált a párt oktatáspolitikai kollégiumának (Pedagógus Kamara) irányvonalában is. Azonban még nem dőlt el végérvényesen, hogy a kormányzat az oktatáspolitikai kérdéseiben megegyezésre törekszik-e az ellenzéki politikai erővel és a mértékadó szakmai körökkel, avagy elsősorban hatalmi megfontolásoknak alávetett pártpolitikai érdekeket kíván érvényesíteni. A fordulat 1991 nyarán következett be.¹⁵ Komplikálta a döntést az a körülmény is, hogy a Magyar Demokrata Fórum választásokat megelőző oktatásügyi programja a szabadság, az autonómia, a demokrácia és a sokszínűség elveinek érvényesítését ígérte. Ez az ígérvény – az értéktételezés szintjén – kizárta a hatalomkoncentrációt. A dilemmát az okozta, hogy a hatalmi pozícióba került párt hátat fordítson-e az általa deklarált elveknek, avagy a közoktatási rendszer átalakításának programját és az iskolarendszer törvényi szabályozását elsősorban ezekre az alapelvekre építse.

A tét óriási volt, hiszen az említett elvek elfogadása a konszenzus elérésének esélyét ígérte, ám a kormánykoalíció mértékadó körei – nem teljesen azonos érveléssel – rendre elutasították a megegyezéssel kecsegtető oktatáspolitikai irányelveket, és a kormányzati oktatáspolitikai centrumába egyértelműen a hatalomkoncentráció elvét helyezték. Nem véletlenül, a hatalom új birtokosai ugyanis a közoktatási rendszert olyan kitüntetetten fontos stratégiai terepnek ítélték, ahol mód nyílik az általuk preferált ideológia és értékrend társadalmi méretű közvetítésére és elfogadtatására. Az oktatási rendszert tehát elsősorban a kommunista uralom alatt erkölcsi válságba sodródott nemzet átnevelésének szolgálatába kívánták állítani.

Az Antall-kormány közoktatáspolitikája voltaképpen annak a magyar valóságba mélyen beágyazott örökségnek a szellemében fogant, mely szerint az oktatási rendszer arra való, hogy bevigye az ifjúság tudatába a hatalom által szükségesnek ítélt ideológiát és értékeket, akár akarja azokat az ifjúság, akár nem. Az államszocializmustól örökölt iskolarendszer azonban kevés esélyt kínált arra, hogy a nemzeti-keresztény erkölcsiségen és értékrenden alapuló szocializációban gyors és látványos eredmények szülessenek. Az iskola világát ugyanis elsősorban az jellemezte, hogy a tanárok és diákok egyaránt megcsömöröltek a megváltó ideológiáktól, s nagyra

¹⁵ Ekkor távolították el a minisztériumból a közoktatási terület vezetőit, akiket az MDF Pedagógus Kamara már korábban felszólított a távozásra. Eltávolították azt a szakértői csoportot is, amely az oktatási törvény szakmai koncepciójának kidolgozására kapott megbízást. Beke Kata szerint olyan koncepció készült, „amelyiknek az égvilágon semmi köze az MDF, de a Kormány programjához sem ...egy évet sajnos elpazaroltunk”. *Beszélő*, 1991. június 1.14. o.

értékelték, hogy a Kádár-korszak utolsó szakaszában végre megszabadulhattak a kötelező ideológiára épülő állampedagógiai kényszerítés nagyon is nyomasztó terhetől.

A pedagógusok tehát kiválóan megtanulták, amit a kormányzat szemlátomást figyelmen kívül hagyott, nevezetesen: semmiféle pozitív eredmény nem érhető el azáltal, hogy az iskolát szocializációs kényszerhelyzetbe hozzák. A rejtett vagy nyílt érték-kényszerre alapozott iskolai szocializáció ugyanis szükségképpen nélkülözi a pozitív hatás alapvető feltételét: az értékelő választás és önmeghatározás, a reflexív viszony olyannyira szükséges mozzanatát. A gyakorlat számtalanszor igazolta, hogy az említett mozzanat híján a szocializáció nem más, mint pusztá idomítás, ami legfeljebb az alattvalói magatartás, vagy még inkább a hipokrita álcázás előhívására alkalmas. Közismert tapasztalat: minél vehemensebb a ráfordító szándékú befolyásolás, annál gyakoribb az elfordító effektusok kiváltása. Megalapozatlanoknak ítéelhetők hát azok a kormányzati remények és törekvések, amelyek a közoktatást a megváltozott társadalmi-hatalmi viszonyok közepette, a régi tartalmat felváltó, ám valamilyen egységes és az állam által előírt erkölcsi érték- és normarendszer szolgálatába kívánták állítani.

Márpedig a kormánykoalíció pártjait éppen ilyen törekvés vezérelte: „... Az oktatásban, tudományokban, irodalomban, művészetekben és kiemelt súllyal a tömeg-tájékoztató eszközökben szabad utat, sőt – legalábbis felzárkózásukig előnyt kell biztosítani a keresztény értékek bemutatásának és a keresztény kulturális hatások érvényesülésének.”¹⁶ A cél tehát egyértelmű volt. Mint ahogy nyilvánvaló az is, hogy az oktatási rendszerben bármely ideológiának vagy értékrendnek csak erőteljes állami beavatkozással lehet előnyt biztosítani. Az ilyen preferált helyzet a közoktatás szférájában leginkább akkor érvényesülhet, ha a kormányzatot kizárólagos, monopoljellegű irányító-ellenőrző szerepkör illeti meg. Ez esetben ugyanis az iskolai oktatás tartalmát, valamint az iskolai nevelés céljait és feladatait a Kormány, illetve az oktatási főhatóság kötelező érvénnyel írhatja elő, mégpedig oly módon, hogy a tartalmi kérdések eldöntésében semmiféle külső kontroll, intézményes ellensúly ne érvényesülhessen.

Ilyen mérvű hatalomkoncentráció azonban jogállamban csak jogi felhatalmazás alapján képzelhető el. Ezért a Kormánynak elementáris érdeke fűződött ahhoz, hogy a parlamenttel olyan törvényt fogadtasson el, amely messzemenően legalizálja, egyértelműen jogszerűvé teszi a végrehajtó hatalom monopoluralmát az oktatási intézmények felett. Az Antall-kormány egyetlen sikere a közoktatásban, hogy immár törvényesen szentesített joga: az iskolai nevelés és oktatás tartalmát saját belátása szerint alakíthatja, és egyúttal valamennyi iskolát kötelezhet az általa jónak tartott pedagógiai tartalom oktatására.¹⁷

¹⁶ A keresztény út. A KDNP programja. 1990. január. 20. o.

¹⁷ Az új közoktatási törvény szerint a művelődési és közoktatási miniszter jogkörébe tartozik az országos óvodai program, a nemzeti alaptanterv, az iskolatípusok szerinti kerettantervek, az ajánlott óvodai foglalkozási programok és ajánlott iskolai tantervek kimunkálásával, felülvizsgálatával, jóváhagyásával összefüggő teljes feladatkör. Ugyancsak a miniszter határozza meg az úgynevezett kimenetszabályozás követelményeit, továbbá ő dönt az iskolában használható tankönyvekről.

Valóban szüksége volt-e a kormánynak ilyen mérvű hatalomkoncentrációra? Vajon számot vetett-e azzal, hogy a kormányzati túlhatalom erőltetésével többet veszíthet, mint nyerhet? A válasz a fenti kérdésre az lehet, hogy a hatalomkoncentrációs törekvés az Antall-kabinet politikai stratégiáját általában jellemző, centrális elem. Ilyenformán az lett volna az igazán meglepő, ha a közoktatás területén a fő vonaltól elütő politikai stratégia érvényesül. A Kormány működésének első hónapjaiban még úgy tűnhetett, hogy ezzel az alternatívával is számolni lehet. Mindenesetre tény, hogy a kormányzat ezt az alternatívát is mérlegelte.

Sajnálatos azonban, hogy a racionális mérlegelést az ideológiai alapú politizálás váltotta fel. Így tökéletesen szemhatáron kívül maradt, hogy a hazai közoktatásban a kétségkívül domináló etatista tradíciók követése az államszocializmus évtizedei után nagyon is kockázatosnak bizonyulhat. Legitimációra sokkal inkább egy olyan közoktatás-politika tarthatott volna igényt, amely végérvényesen szakít azzal a rögeszmével, hogy elsősorban az állam illetékes és kompetens annak eldöntésében, hogy az állampolgárnak milyen iskolai oktatásra és szocializációra van szüksége. Be kellett volna látni, hogy az állampedagógiai kényszer elvére épülő oktatáspolitikai kilencvenes évek Magyarországon leküzdhetetlen akadályokba ütközik akkor is, ha önmagát a nemzet erkölcsi megmentőjeként, a keresztény erkölcsiség és értékrend letéteményeseként kívánja elfogadtatni.

A reálpolitikai érzék ráterelhette volna a figyelmet arra, hogy a Kádár-korszak utolsó szakaszának közoktatáson belüli fejleményei nemcsak erodáltak, de egyesesen elfogadhatatlanná tették az olyan irányítási megoldásokat, mint a kötelező tantervekre és tankönyvekre épülő pedagógiai kényszer, a szakmai ellenőrzés szakfelügyeleti rendszere, egyáltalán az iskola tevékenység közvetlen államigazgatási irányítása és ellenőrzése.

A pedagógusszakma az új hatalomtól és kormányzattól nem az ideológiai és világnézeti kényszer új formáinak meghonosítását, hanem az eredményes iskolai munka anyagi és szakszolgáltatási feltételeinek átgondolt fejlesztését várta el, és abban reménykedett, hogy végre olyan kormánya lesz az országnak, amely elsősorban nem uralkodni kíván az iskolák és a pedagógusok felett, hanem erőfeszítéseit az ellátási kötelezettségek teljesítésére koncentrálja. Ehelyett egyre inkább azt tapasztalhatta, hogy a rendszerváltozás kormánya az államszocializmus leginkább taszító hagyományait kívánja folytatni. Miközben az iskola anyagi felemelésére vonatkozó ígéretek közül egyet sem teljesített, totális uralomra törekedett az iskola felett. Indoklásként pedig azzal hozakodott elő, hogy korai még az önkormányzatokat és az iskolahasználókat kiterjedt jogokkal felruházni, mert Magyarország nem Amerika, a társadalom jelenlegi állapotában a „túlzott” liberalizálás anarchiához vezetne. Ezért a Kormány valamiféle átmenetet kívánt konstruálni a centralizált, túlszabályozott oktatásügy és az autonóm intézményekre épülő demokratikus, nyílt, sokszínű iskolarendszer között.

Ez az ún. „átmenet” azonban semmi mást nem jelentett, mint az iskola feletti kormányhatalom koncentrálásának igényét és e törekvés valaminő indoktrinációját. Az oktatási törvény vitára bocsátott koncepciójából azután egyértelműen kitűnt, hogy a Kormány a szakigazgatási uralom olyan új rendszerének kiépítésére törekszik, amely messzemenően alkalmas az oktatás állami monopóliumának fenntartására, illetve az olyan tendenciák lehető legnagyobb mérvű elhárítására, amelyek a pluralizmus elvére épülő oktatási rendszer kibontakozása felé mutatnak. Ezért intézményesítette az ún. regionális kormányhivatalokat, és ezért folyamodott olyan lépésekhez, mint az innovációt szolgáló (a parlament által e célra megszavazott) pénzeszközök elvonása az iskoláktól, megakadályozva ezáltal az alternatív pedagógiai programok iskolai szintű fejlesztését és elterjedését.

CÉLOK ÉS KÖVETKEZMÉNYEK

A kormány oktatáspolitikájának mérlegét megvonva, arra a következtetésre jutunk, hogy a közoktatásban a négyéves periódus egyetlen kézzelfogható eredménye a koalíció politikai törekvéseit kifejező új oktatási törvény parlamenti elfogadtatása. Ami azonban jó a koalíciónak és a Kormánynak, nem biztos, hogy hasznos a közoktatásnak. A politikai és szakmai konszenzus hiányában fogant oktatási törvény alkalmatlannak tűnik arra, hogy az iskola normális működéséhez olyannyira szükséges stabilitást megteremtse, mint ahogy nem segíti elő a közoktatás manapság kiélezett problémáinak feloldását sem. Sokkal inkább olyan helyzetet idéz elő, hogy a közoktatásban tovább nő a bizonytalanság és az iskolarendszer feszítő ellentmondásai a törvény rendelkezései következtében tovább mélyülnek.

Aggasztó például, hogy a törvény rendelkezései alapján a közoktatás finanszírozása olyképpen módosul, hogy a költségvetési támogatás kizárólag a pedagógusok és egyéb közalkalmazottak közalkalmazotti törvény szerinti bérét és illetményét fedezi. Ilyenformán a teljes működési költség, továbbá az épületfenntartás, karbantartás stb. költségei és a pedagógiai program teljesítésének valamennyi egyéb költsége a fenntartót, illetve az iskolahasználókat terheli. E megoldás – a redistribúció jelenlegi rendszerében – az oktatási intézmények jó részét, főként a kistélepüléseken működő intézményeket, működésképtelenné teheti. A közoktatás költségeinek ilyen mérvű áthárítása a fenntartókra, egyáltalán nem vet számot a források szűkösségével.

A törvény jelentősen korlátozza az oktatás ingyenességét (tandíjmentességét). Új térítési díjak, illetve tandíjak átfogó rendszerét irányozza elő, és eközben nem vet számot a lakosság teherbíró képességével, nem gondoskodik semmiféle intézményes anyagi kompenzáció fedezetéről, és ennek következtében az elszegényedett néprétegek rövid időn belül kiszorulhatnak az igényesebb oktatásból.

A kormányzat konzekvens törekvése a közoktatás „államszocialista alapszerkezetének” felmorzsolása. A legújabb verzió szerint ezt a célt a tízosztályos általános képzés bevezetésével kívánják elérni. A törvényben előirányzott ezen változás megbontja a közoktatás mai alapszerkezetét, anyagi tekintetben pedig olyan helyzetet teremt, hogy a települési önkormányzatok jelentős része sem a megnyújtott általános iskolai, sem pedig a lefelé terjeszkedő középiskolai képzés finanszírozási követelményeinek nem tud megfelelni. E következményekkel a törvénytervezet készítői szemlátomást nem vetettek számot. Hiábavalónak bizonyult a szakemberek figyelmeztetése: a közoktatás jelenlegi állapotában a mostani alapszerkezet gyökeres megváltoztatása nem lehetséges és az oktatás kardinális problémáinak kezelése szempontjából nem is okvetlenül szükséges. Bár kétségtelen, hogy a magyar közoktatást kifejezetten szerkezeti jellegű ellentmondások is terhelik (korai pályaválasztási kényszer, a lineáris tantervi építkezés lehetetlensége stb.), a nagyobb problémát az iskola áteresztőképességének szűkössége és a képzés tartalmának korszerűtlensége jelenti. Amennyire szükséges, hogy szakmai tekintetben újragondolják a közoktatási rendszer első pedagógiai szakaszolását, annyira kockázatos, sőt elhibázott a pedagógiai ciklusok megváltoztatását a kötelező szerkezetváltoztatással egybekapcsolni.

Hasonlóképp problematikus, hogy az új oktatási törvény új tartalmi szabályozási eszközöket vezet be (nemzeti alaptanterv, kerettantervek, tankönyvi kínálat), miközben az említett dokumentumok közül egyetlenegy sincs kimunkálva. Tökéletesen indokolatlan törvénybe iktatni nem létező dolgokat, tehát olyan nemzeti tantervről, kerettantervről, választható programokról rendelkezni, amelyeket még nem dolgoztak ki. Mindezt ráadásul olyan törvényben irányozzák elő, amely nyilvánvalóan nem épül sem szakmai, sem politikai konszenzusra, s ezért az a helyzet állhat elő, hogy a következő választásokat kísérő esetleges hatalmi elmozdulások a mostanitól alapvetően eltérő tartalmi szabályozás megalkotásának igényével kapcsolódhatnak egybe. Ilyenformán állandósulhat a közoktatásban a bizonytalanság, az instabilitás, holott az iskolarendszer normális működése egyszerűen elképzelhetetlen programstabilitás nélkül.

ÖSSZEGZÉS

A kormányzati oktatáspolitikai mérlege egyértelműen negatív. A túlhatalom elérésére irányuló törekvések, a konszenzuseresés elmulasztása, a kompromisszumkészség hiánya olyan helyzetet teremtett, ami destabilizálja az iskolát, a pedagógiai tevékenységet pedig a permanens bizonytalanság kényszerhelyzetébe szorítja. Egyértelműen a kormányzati oktatáspolitikai kudarca, hogy nem volt képes távol tartani az iskolát a hatalmi-politikai küzdelmek hullámveréseitől. Miközben a közoktatásban folyamatosan éleződött a hatalmi harc, az iskola fejlesztésének szakmai tennivalói teljesen háttérbe szorultak. A szakemberek kirekesztésével elkészített és kizárólag

meghatározott pártpolitikai-hatalmi megfontolásokat érvényesítő közoktatási törvény pedig megnyugvás és stabilitás helyett a politikai erők totális szembenállásához és az egész rendszer működését bénító szakmai megosztottsághoz vezetett.

Valójában a kormányzat realizálhatatlannak tűnő célokat követett a közoktatásban. Ugyanis a hatalomkoncentráló törekvéseket, a kormányzati uralom új rendjének meghonosítását leküzdhetetlennek tűnő akadályok nehezítették. Nem csupán az ellenzéki pártok vehemens ellenállásáról van szó. A legnagyobb akadályt a pedagógusok többségének ellenkezése okozta. Tulajdonképpen semmiféle reális esély nem volt arra, hogy a hatalomkoncentráló törekvésekre akárcsak valaminő passzív, belenyugvó eltúréssel reagáljanak a pedagógusok. E réteg lojalitásának elnyerésére akkor nyílt volna valamelyes remény a hatalom számára, ha a szigorúan központosító irányítás bevezetését, a pedagógusok korábban kivívott szakmai autonómiájának megnyirbálását életviszonyaik lényeges javításával lehetett volna egybekapcsolni. Az ilyen lépésekhez azonban nem álltak rendelkezésre a szükséges erőforrások. Újabb fedezet nélküli ígérekkel pedig semmiféle támogatást nem lehet elérni a mélységesen csalódott pedagógusok körében. Ráadásul az iskolákat fenntartó önkormányzatok is ellenszegültek a centralizációs törekvéseknek. A Kormány tehát legfeljebb csatát nyert az új oktatási törvény parlamenti elfogadtatásával. Legfőbb célját, az iskolarendszer feletti uralom új rendjének kiépítését nem sikerült realizálnia.

Az Antall-kormány az iskolát elsősorban hatalmi eszközként kezelte. A kormányzati lépések és intézkedések hatalmi megfontolásokból indultak ki, nem pedig abból a racionalitásból, hogy az átalakuló magyar társadalomban a Kormány oktatáspolitikájának a sokféle társadalmi igény kielégítésére képes, ahhoz alkalmazkodni tudó oktatási rendszer kialakítását kell szolgálnia. Elvégre az iskola nem az államé, még kevésbé a mindenkori kormányé, vagy az általa képviselt hatalmi csoportoké, hanem az állampolgároké: állampolgári igényeket elégít ki, tudást, szellemi tőkét nyújt ahhoz, hogy az egyének a társadalomban boldogulni tudjanak. Jövőbe mutató tanulság, hogy a közoktatás-politika egy demokratikus társadalomban akkor lehet eredményes, ha az oktatáshoz fűződő sokféle társadalmi érdek konszenzuson alapuló érvényesülését igyekszik elősegíteni. Sajnálatos, hogy e felismeréstől és törekvéstől az Antall-kormány közoktatás-politikája mindvégig érintetlen maradt.

In: *Kormány a mérlegen 1990–1994*. Szerk. Gombár Csaba, Hankiss Elemér, Lengyel László. Korridor Politikai Kutatások Központja, Budapest, 1994., 308-319. p.

12. UTAK ÉS TÉVUTAK A KÖZOKTATÁSBAN

A művelődési kormányzat közoktatási elképzeléseinek napvilágra kerülése egy csapásra véget vetett az iskola világát átmenetileg övező szélcsendnek. A nemzeti alaptanterv újabb változatának közzététele ezúttal a közoktatás fejlesztési stratégiájára és a nemrég elfogadott közoktatási törvény módosítására vonatkozó minisztériumi elképzelések vitára bocsátásával fonódott egybe. Bár a szóban forgó dokumentumok szembetűnően egybehangolatlanok, egészében mégis koherens elképzelést körvonalaznak a közoktatás átalakításának számos kardinális kérdésében. Az egyre élesedő és konfliktus alakját öltő politikai és szakmai diskurzus tárgya ezúttal elsősorban nem a nemzeti alaptanterv tartalma, hanem a közoktatás alapszerkezetének gyökeres átalakítására vonatkozó minisztériumi elképzelés. A közoktatás fejlesztésének stratégiája című minisztériumi vitaanyag ugyanis a NAT-ba beépített pedagógiai ciklusokat – a korábbi felfogástól eltérően – nem úgynevezett szerkezet-független tagolási elvként értelmezi, tehát olyanként, ami a közoktatás többféle vertikális szerkezetére is ráilleszhető, hanem az alapstruktúrát meghatározó elvként, vertikális iskolamodellként fogja fel, amellyel a mostani alapszerkezetet fel kell váltani.

Az oktatási kormányzat álláspontja szerint a mostani 8+4-es tagolású alapszerkezet helyébe egy háromszintű (6+4+2-es tagolású) alapszerkezetet kell léptetni, és a NAT követelményrendszerét is ehhez az új alapszerkezethez szükséges igazítani. A közoktatás fejlesztésének stratégiája című vitaanyag tehát a közoktatás pedagógiai szakaszolásának funkcióját a NAT felfogásától elütően körvonalazza. A NAT ugyanis önmagát úgy aposztrofálja, mint a színes iskolarendszer egységesítő tartalmi szabályozásának eszközét. Megállapítja: „Az alaptanterv az 1-4 osztályban négy évre, onnan kezdve kétéves szakaszban jelzi a követelményeket. Azon követelményeket foglalja magában, amelyek elősegítik, hogy a közoktatás minden iskolatípusában az alapvető tartalmak egységesen és arányosan érvényesüljenek.”

A közoktatás belső pedagógiai ciklusainak kialakítására vonatkozó szakmai elképzelés konszenzust élvezett az elmúlt években. Egybehangzó volt a szakmai körök azon törekvése, hogy újragondolják az iskolarendszer belső pedagógiai szakaszolását és ennek alapján az iskolarendszer egészét átfogó, egységesítő tartalmi szabályozást érvényesítsenek. Már csaknem negyedszázaddal ezelőtt a közoktatás

szerkezetéről folyó szenvedélyes viták keretében megfogalmazódott és konszenzusra talált az a felismerés, hogy a közoktatás kezdő szakaszában az uniformizált négy tanév nem elegendő az alapképességek és készségek kifejlesztéséhez, amely biztosítaná a gyermekek számára a szakrendszerű oktatásba való eredményes és akadálytalan bekapcsolódást. Hogy tehát az iskolázás kezdő szakaszában túlságosan kevés idő jut az alapképességek és képességek fejlesztésére és a továbbiakban, az alsó tagozatot követően már nincs mód a lemaradás pótlására. Ezt kívánta oldani az a nagyon régi javaslat, hogy a közoktatás első pedagógiai ciklusának vége a hatodik tanév után következzen be. Ezt azonban szerkezeti szempontból semmiképpen nem tekintették a szakemberek szükségképpen elágazási pontnak, nem volt tehát szó arról, hogy az elemi pedagógiai szakaszhoz valamiféle hatosztályos iskolát kellene illeszteni. Arról volt szó, hogy az iskola bármilyen szerkezetben építkezik is, figyelembe kell venni azt az alapvető követelményt, hogy az első ciklusnak biztosítania kell az alapképességek megfelelő színvonalú fejlesztését.

Szakmai körökben régóta célszerűnek ítélik azt is, hogy megnyújtott idő szolgálja az alpműveltségi szint elérését. Ehhez kötődhetne egyébként a szakképzésben való részvétel lehetősége is, és ilyenformán el lehetne érni, hogy a szakképző intézményekbe a mainál jobban felkészült, megalapozottabb általános műveltséggel rendelkező fiatalok kerülhessenek be.

Amennyire szükséges, hogy szakmai tekintetben újragondoljuk a közoktatási rendszer belső pedagógiai szakaszolását, annyira kockázatos, sőt felfogásom szerint elhibázott a pedagógiai ciklusokat közoktatási alapszerkezetként értelmezni. Önmagában a közoktatás pedagógiai ciklusainak módosulása nem teszi szükségessé az iskola alapszerkezetének gyökeres átalakítását. A magam részéről tehát változatlanul messzemenően osztom azt a felfogást, hogy a közoktatás pedagógiai ciklusait szerkezet-függetlennek kell tekinteni, tehát olyannak, amely különböző iskolaszervezeti megoldások keretei között is alkalmazható.

A közoktatás pedagógiai szakaszolásának módosítása megalapozott szakmai törekvés. A nemzeti alaptantervben ajánlott konkrét megoldás, nevezetesen az átlagosan hat tanévet jelölő alapképességszint, a tíz tanévet felölelő alpműveltségi szint, továbbá a középiskola befejezéséhez szükséges két-három éves ciklus lehetséges, ám nem egyedül elképzelhető és célravezető szakaszolás. A hazai szakemberek egy része lehetséges és kívánatos alternatívaként mérlegeli egy 6+3+3-as szakaszolás bevezetését, amit számos szakmai érv támogat. Külön is megfontolandó a minisztériumi tervezet által javasolt kötelező alpműveltségi vizsga, ami a gimnáziumi oktatás szempontjából problematikus, hiszen megzavarja a lineáris tantervi építkezést. Nem véletlen, hogy a kötelező alapvizsga gondolata a gimnáziumok heves ellenállásába ütközött.

Ami mármost a közoktatás alapszerkezetének reformját illeti, kétségtelen, hogy a magyar közoktatást kifejezetten szerkezeti eredetű feszültségek és ellentmondások is terhelik. Ennélfogva racionális megfontolások alapján a közoktatás mai szerkezetét

semmiképpen nem minősíthetjük optimálisnak, még kevésbé örök időkre szólónak. A közoktatáspolitikai tehát nem zárkozhat el a megérlelődött iskolaszervezeti változások elől. A folyamat voltaképpen elkezdődött az elmúlt években. Felfogásom szerint mindaz, ami a szerkezet variabilitásának kialakulása terén történt, semmiképpen nem pusztán negatívum. Nem értelmezhető afféle „szerkezeti káoszként”, hiszen a kialakult új szerkezeti formák reális társadalmi szükségletek és szakmai törekvések találkozása nyomán alakultak ki. A korábbi merev szerkezet fellazulása olyan új, életképesnek bizonyuló változatok kialakulásával fonódott egybe, amelyek oldottak korábbi szerkezeti feszültségeket, miközben új szerkezeti anomáliák is megjelentek. Pozitívumként említhető a lineáris tantervi építkezés megvalósulása a nyolc-, illetve hatosztályos középiskolában, negatívum viszont a korai elágazás, a növekvő mérvű társadalmi szelekció, ami kettős iskolarendszer kialakulásának veszélyét idézheti fel. Felfogásom szerint a közoktatáspolitikai első számú feladata, hogy minimalizálja a szerkezetváltozást kísérő anomáliákat, orientálja és terelje a szerkezetváltozási folyamatokat.

Szerkezeti változásra ugyanis mindenképpen szükség van. Figyelembe kell azonban venni, hogy bármely szerkezeti változás új feszültséget is gerjeszt, miként azt is, hogy elvileg sem létezik egy olyan „legjobb”, tökéletes alapszerkezeti variáns, amely a feszültségeket eleve eliminálná, illetve meghatározott automatizmusok révén minimalizálná azokat. Nincs tehát sok ráció abban, hogy az oktatáspolitikai kigondoljon egyetlen homogén iskolaszervezetet, amit a jelenlegi helyébe kíván állítani, hiszen belátható időtávban a magyar közoktatás semmiképpen nem öltheti egyetlen alapszerkezeti változat alakját. A közoktatás működése hazánkban aligha képzelhető el másként, mint különböző szerkezeti változatok együttéléseként. Megítélésem szerint nincs esély arra, hogy a jelenlegi 8+4-es alapszerkezetet, illetve az elmúlt években kialakult elágazásokat egy 6+4+2-es tanévre tagolódó homogén alapszerkezet válthassa fel. Úgy vélem, a közoktatáspolitikai feladata nem eszményi jövőmodell felvázolása, hanem a társadalmi igények és a szakmai törekvések hatására kialakuló szerkezeti változások befolyásolása, mederben tartása, a szerkezet bizonyos koherenciájának megőrzése szempontjából. Ennélfogva az oktatási kormányzatnak aktuálisan arról kell döntést hoznia, hogy a kibontakozott szerkezeti változásokat milyen elvek alapján kívánja orientálni és szabályozni. A szerkezeti változások állami befolyásolásának biztosítása kell az iskolatípusok közötti átlépéseket, pontosabban a közoktatáson való végighaladás elvi lehetőségét, a zsákutcás elágazások kialakulásának elkerülését, a közoktatás nyitott társadalmi áteresztőképességét. Nem feladata azonban a közoktatási kormányzatnak, hogy ma még nem létező iskolatípusokat kreáljon. Ugyanakkor az államnak a szerkezet tekintetében is el kell fogadni a pluralitás elvét, következésképp nyitva kell hagynia a szükségleteket és lehetőségeket figyelembe vevő szerves változások lehetőségét. Amennyiben a közoktatási kormányzat egy általa kigondolt és egyedül célravezetőnek minősített alapszerkezetet erőltet, a biztos kudarc felé kanalizálja magát, hiszen nem tud olyan

szerkezeti változatot kreálni, ami politikai és/vagy szakmai konszenzus tárgya lehetne. Ez nem egyszerűen a hazai politikai és pedagógiai szférát egyaránt jellemző erős fragmentáltsággal, megosztottsággal függ össze. Arról van szó, hogy elvileg sem kreálható olyan alapszerkezet, amely a közoktatás jelenlegi szerkezeti ellentmondásainak biztos feloldását ígérné, és nem generálna új ellentmondásokat.

Vegyük például a közoktatási kormányzat által javasolt háromosztatú új alapszerkezetet. A tervezett hármas tagolású új iskolaszervezethez a kulturális kormányzat azt a reményt fűzi, hogy ez a modell megszüntetné a korai iskolaválasztási kényszert, tehát a mainál későbbre, 14 éves korról 16 éves korra halasztaná az iskolai elágazás korévét. Valójában a kényszerű elágazás a mainál előbb történne meg, gyakorlatilag a hatodik osztályt követően. Ráadásul a hat elemi elvégzése után olyan kettős iskolarendszer jönne létre, amelynek az egyik ága egy tíz tanéves megnyújtott általános iskolába, a másik pedig az érettségit adó hatosztályos középiskolába vezetne. A 6+4-es szerkezetű, tízosztályos iskolát elvégzők elvileg átléphetnének ugyan a kétéves felső-középiskolába, gyakorlatilag azonban a középiskolák és a négyosztályos megnyújtott általános iskolák pedagógiai programja és működési feltételei oly mértékben különböznének egymástól, hogy az átlépés csak ritka kivételként fordulhatna elő. Az iskolázás egyik útja tehát (a 6+6-os rendszer) a teljes értékű középiskolázást tenné lehetővé, a másik út (a 6+4-es szerkezet) pedig beszűkítené az egyének iskolázási esélyét és főként az iskolarendszeren kívül szervezendő szakképzésbe vezetne. Egészen másként alakulna az iskolai életútja azoknak a tanulóknak, akik 12 éves korban a hatosztályos középiskolába lépnének be, mint azoké a jórészt falusi tanulóké, akik a megnyújtott általános iskolát végeznék el. A különbségeket a nemzeti alaptanterv egységesítő követelményei sem csökkentenék számottevően, hiszen a gimnáziumok és szakközépiskolák tekintetében ezek a követelmények az ismeretanyag 20-30 százalékát tennék ki.

Vegyük figyelembe azt is, hogy a magyar közoktatás településszerkezete olyan, hogy a középiskolák körülbelül 300 településen sűrűsödnek, így a hatosztályos elemi követő elágazás erőteljes településszelekcióval is összekapcsolódna. A minisztériumi koncepció érdeme, hogy a tanulóifjúság többségét nem a megnyújtott általános iskolába, hanem a teljes értékű középiskolába kívánja bejuttatni. Ez pozitív törekvés. A realizálás feltétele azonban a kollégiumi hálózat bővítése, illetve a tanulók tömegmértékű utaztatása, aminek anyagi kihatásait a tervezet nem mérlegeli. Olyan körülmények között azonban, amikor a költségvetési ráfordítás erőteljesen és permanensen csökken az oktatásban, az ilyen tervek nyilvánvalóan irreálisak.

A társadalompolitikai és a szakmai szempontokat egyaránt mérlegelve, sajnálatosnak tartom, hogy a közoktatás pedagógiai ciklusainak módosítására vonatkozó elképzelések ennyire mereven tapadnak egyetlen iskolaszervezeti változat bevezetésének tervéhez. Holott más szerkezeti megoldások is számításba jöhetnének. Erre a

minisztériumi tervezet is utal, semmiféle közelebbi magyarázattal nem szolgál azonban arról, hogy miért éppen ezt a szerkezeti változatot részesíti előnyben.

Amennyire szükséges, hogy a közoktatás tartalmi fejlesztése szempontjából újr gondoljuk a közoktatás pedagógiai szakaszolását és ebben a kérdésben mielőbb döntésre jussunk, annyira kérdéses és kockázatos a ciklusok módosítását egy valamely merev alapszerkezettel egybekapcsolni. Felfogásom szerint a pedagógiai ciklusok és az alapszerkezet kérdését elkülönítetten kellene kezelni. Egyfelől számot kell vetni azzal, hogy a 8+4-es alapszerkezet – kétségkívül meglévő ellentmondásai ellenére is – még hosszú ideig fennmarad, egyszerűen azért, mert az alapszerkezet gyökeres átalakításának nincsenek meg a lehetőségei. Másfelől tovább élnek az elmúlt években kialakult szerkezeti változatok is, hiszen semmilyen politika nem tudná elfogadtatni a lakossággal és a pedagógusokkal a legnagyobb keresletnek örvendő iskolaformák visszafejlesztését, még kevésbé azok megszüntetését. Ebben a helyzetben a különböző szerkezeti variánsok tartós együttélésével mint szociológiai ténnyel kell számot vetni. Ugyanakkor arra kellene törekedni, hogy az elmúlt években elszabadult spontán szerkezetváltozási folyamatot a minisztérium regulálja. A módosítandó oktatási törvény megfelelő szabályokat tartalmazhatna a szerkezeti változások tekintetében. Egyáltalán nem szükségzerű ugyanis, hogy a spontán szerkezeti mozgások egységesítő szabályozás nélkül érvényesüljenek. Ezzel összefüggésben megjegyzem, hogy maga a NAT a szerkezeti koherencia biztosításának egyik legfontosabb eszköze, hiszen a kijelölt pedagógiai ciklusokhoz kötődő tartalmi követelmények elementáris szinten biztosíthatják a közoktatás működésének egybehangolását.

Ha a közoktatáspolitikát történetesen az alapszerkezet minisztérium által ajánlott átalakítása mellett dönt, akkor is meg kell válaszolnia két kérdést. Egyrészt azt, hogy az alapszerkezet tervezett átalakítása milyen reális erőforrásokra épülne. Másrészt miként érintené ez a változás az iskolahálózatot, és mi lenne a konzekvenciája a pedagógusok foglalkoztatását tekintve. Mindkét kérdés kikerülhetetlen. Ám ha ezekre a kérdésekre a művelődési kormányzat beható analízis alapján válaszol, alighanem konstatálnia kell a minimálisan szükséges feltételek hiányát. Ilyenformán jelenleg és belátható távon olyan alapszerkezeti elképzelésről van szó, aminek a realizálása nem találkozik a szükséges feltételekkel. Az iskolarendszer pedagógiai ciklusait azonban a nemzeti alaptantervvel összefüggésben most kell elrendezni. Ennélfogva talán mégis csak vissza kellene kanyarodni ahhoz az elképzeléshez, hogy a nemzeti alaptantervben szerkezet-független, pontosabban többféle szerkezetre is ráilleszthető pedagógiai ciklusszabályozásról legyen szó. Vég nélküli terméketlen vitához vezetne, ha a jelenlegi feltételek között a minisztérium ragaszkodna ahhoz, hogy a nemzeti alaptanterv bevezetését az általa körvonalazott alapszerkezeti modell elfogadtatásával és bevezetésével kapcsolja egybe.

In: *Kritika*, 1995. 4. sz. 11-12. p.

13. A TÁRSADALMI POLARIZÁCIÓ ÉS A KÖZOKTATÁS¹⁸

A kérdés csupán az lehet, hogy a strukturális folyamatok hatásai a maguk spontaneitásában érvényesülnek-e, avagy a társadalom – felhasználva az oktatási rendszer relatív autonómiájából adódó társadalomformáló lehetőségeket – meghatározott célok és értékek mentén az oktatási rendszer segítségével befolyásolni törekszik a társadalmi makrofolyamatokat.

TÁRSADALMI POLARIZÁCIÓ

Az oktatási rendszer a társadalmi makroviszonyok által meghatározott intézmény, ennél fogva a társadalmi szerkezetben érvényesülő alaptendenciák, a struktúra fő jellegzetességei szükségképpen megjelennek az iskola világában. A kérdés csupán az lehet, hogy a strukturális folyamatok hatásai a maguk spontaneitásában érvényesülnek-e, avagy a társadalom – felhasználva az oktatási rendszer relatív autonómiájából adódó társadalomformáló lehetőségeket – meghatározott célok és értékek menetén az oktatási rendszer segítségével befolyásolni törekszik a társadalmi makrofolyamatokat.

A magyar társadalom mostani szerkezetének meghatározó érvényű alapvonása a polarizálódás, az egyenlőtlenségek növekedése, a társadalmi előnyök és hátrányok szerves egybekapcsolódása és halmozódása. Minden jel szerint olyan társadalom felé tartunk, amelyben – a letűnt államszocializmussal szemben – a társadalmi szerkezet jellegzetességeit és fő folyamatait, nemkülönben az egyének mozgásterét első sorban a javak három csoportjának társadalmi eloszlása és birtoklása határozza meg. A piacorientált és a magántulajdonon alapuló gazdaságban a tulajdon visszanyeri strukturaképző szerepét, kialakul egy belülről is tagolt tulajdonosi osztály, amely a maga előnyös társadalmi státusát a kultúra területén is érvényre kívánja juttatni. E folyamat elkezdődött ugyan, a magántulajdonosi osztály azonban igazából a kialakulás stádiumával jellemezhető, ennél fogva a társadalmi szerkezet fő jellegzetességeit ma

¹⁸ Az írás a Fővárosi Pedagógiai Intézet által rendezett „Másság és az iskola” című konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.

még elsősorban nem a tulajdonon alapuló különbségek és egyenlőtlenségek határozzák meg.

Számos jel szerint a mai társadalmi szerkezet alapvető jellegzetessége a *szellemi tőke domináló szerepe*. E faktor nem csupán a makroszerkezeti változásokban, hanem az egyének társadalmi esélyeinek alakulásában is meghatározó szerepet tölt be. A rendszerváltozással összefonódó gazdasági, társadalmi folyamatok a tudás általános felértékelődését eredményezik. Ez nem csupán a hatalmi viszonyokban és a tulajdon területén érhető tetten, hanem a munkamegosztás teljes rendszerében érvényesül. Ha figyelemmel kísérjük a munkaerőpiac fejleményeit, nem nehéz felfedezni, hogy a munkamegosztásban betöltött pozíció milyensége minden korábbinál nagyobb mértékben függ a piaci szereplők tudástőkéjének minőségétől. Nem véletlen, hogy a munkaerőpiacról elsősorban a szakképzetlen vagy alacsony iskolázottságú csoportok szorultak ki. Bár a munkanélküliség ma már a magasan képzett munkavállalói csoportokat is érinti, a legnagyobb mértékben kétségkívül az alulképzetteket, illetve a rosszul képzetteket sújtja. A munkanélküliek kétharmada az említett csoportokhoz tartozik.

A STRUKTURÁLIS FOLYAMATOK ÉS A KÖZOKTATÁS

A hazánkban kibontakozó poszt szocialista átalakulás karakterisztikus, strukturális következményeinek, a társadalom osztály- és rétegszerkezetének, az egyenlőtlenségi rendszernek a beható elemzése nem tárgya ennek a tanulmánynak. A minket foglalkoztató kérdés igazából az, hogy az éppen csak jelzett strukturális folyamatok hatásai és következményei miként csapódnak le a hazai oktatási rendszerben, s hogyan érintik a különböző társadalmi rétegek iskolához való viszonyát. Felettből aktuális kérdés az is, hogy az oktatáspolitikai miként reagál az olyan, máris megfigyelhető folyamatokra, amelyek a növekvő társadalmi egyenlőtlenségek iskolai intézményesülését mutatják. Voltaképpen mit tegyen az oktatási rendszer a minden tekintetben lemaradó és önerőből felemelkedni képtelen társadalmi csoportok gyermekeivel? Milyen legyen hazánkban a pedagógiai és szociális kompenzálás rendszere? Egyáltalán szükség van-e az egyenlőtlenségek valaminő iskolai kezelésére, avagy a közoktatásban szabadjára kell engednünk az egyenlőtlenségek korlátlan érvényesülését?

Megannyi kérdés, amelyekre manapság jórészt hiányzik a megalapozott politikai válasz. A kormányhatalom az elmúlt években konzekvensen kitért e kényes társadalmi problémák elől. Még csak kísérletet sem tett arra, hogy tisztázza, akar-e egyáltalán tenni valamit azért, hogy a kulturális javak megszerzésének egyenlőtlen esélyei, konkrétan az iskolai esélyegyenlőtlenségek ne érvényesülhessenek hazánkban olyan mértékben, hogy tisztán a társadalmi hovatartozás s főként a családok

egzisztenciális viszonyai határozzák meg az iskolai életutat, a szellemi tőke iskolai elsajátításának lehetőségét.

Számos jel alapján úgy tűnik, hogy a közoktatásban manapság az egyenlőtlenségeket konzerváló, sőt azokat növelő folyamatok dominanciája érvényesül. Elsősorban a piaci elv térhódítása figyelhető meg. Az igényesebb oktatás elérése egyre inkább az emberek anyagi teherbíró képességétől függ. Ilyen módon a közoktatásban az egyének esélyeit és érvényesülését döntően két tőkefajta – nevezetesen: az anyagi és szellemi tőke – megléte és egymásba kapcsolódása határozza meg. A probléma természetesen nem az, hogy az anyagi tőke alkalmasint a közoktatásban is szellemi tőkére váltható (ezt az oktatási rendszer semmiképpen nem akadályozhatja meg), mint ahogy magát a szellemi tőkét is konvertálni lehet anyagi javakra, továbbá hatalmi pozícióra. Mindez a modern társadalmak egyetemes kísérőjelensége. Társadalmi feszültséget keltő problémának az tekinthető, ha a szellemi javakhoz, az egyének mobilitási esélyeit oly erőteljesen befolyásoló iskolázottsághoz és a munkapiacra valóban konvertálható ismeretekhez, egyszóval a jó minőségű iskolai képzéshez általában a tandíjfizetésre képes, tehetős társadalmi csoportok tudnak hozzájutni.

Egy ilyen állapot bekövetkezése nagyon is reális és ugyanakkor nehezen elhárítható veszély. Nem csupán arról van szó, hogy a magyar társadalom szerkezetében zajló folyamatok domináló mozzanata a minden területen megfigyelhető polarizálódás. Mindezt tetézi a közoktatás igen szűkös társadalmi áteresztőképessége. Arról van szó, hogy a jó minőségű oktatáshoz már alapfokon is csak a kisebbség tud hozzájutni. Még inkább így van ez a középfokú képzésben, ahol az úgynevezett elit iskolák vagy a munkapiacra elhelyezkedési esélyt nyújtó szakképző intézmények elérése elképzelhetetlen a család pótlólagos erőforrásainak mobilizálása nélkül. *A valóban konvertálható oktatás tehát egyre inkább olyan társadalmi érték, amihez rendkívül nehezen lehet hozzájutni.* Igazából a következő években üt vissza annak a tökéletesen elhibázott politikának mindenféle negatív következménye, amely a túlképzés veszélyeire hivatkozva évtizedeken át szándékosan visszafogta a teljes értékű középfokú képzés kiterjesztését, és az ifjúság nagy tömegeit az immár munkaerőpiaci szempontból is zsákutcát jelentő szakmunkásképző iskolákba terelte. Nagy árat kell fizetnie a társadalomnak, de főként a felnövekvő nemzedékeknek azért is, hogy az elmúlt évtizedekben a mindenki számára kötelező általános iskolát a társadalom olyan színvonalon működtette, hogy egy-egy korosztálynak mintegy egyötöde a funkcionális analfabetizmus szintjén rekedt meg. Ezeket a trendeket mind ez ideig a rendszerváltozás egyáltalán nem törte meg, holott az ígéretek nagyon biztatóak voltak. A hatalomért versengő pártok az oktatást a társadalom stratégiai területeként jelölték meg. A gyakorlat azonban egyáltalán nem váltotta be a vonzó ígéreteket. A közoktatást ma is az általános hiányhelyzet jellemzi, s az elmúlt négy esztendőben a költségvetési ráfordítás reálértéke mintegy 20 százalékkal csökkent.

Mindenképpen számot kell vetni azzal, hogy a közoktatási rendszer működése rendkívül erőteljesen befolyásolja a társadalmi szerkezetben zajló folyamatokat a következő években. Feltehető, hogy az iskolarendszer felerősíti a hozzá képest külső társadalmi viszonyokból eredő egyenlőtlenségeket, s ezáltal a társadalmi egyenlőtlenségek konfliktussá érlelődését segíti elő. Az *oktatás* a piacelvű társadalomban olyan érték, amelynek *megszerzésére a társadalom többsége igényt tart*. Nem nehéz prognosztizálni, hogy a színvonalas oktatásra vonatkozó lakossági igények hazánkban is gyors ütemben fognak növekedni, nagyjából olyan mértékben, ahogyan a munkaerőpiacon és a társadalom egyéb szféráiban a tudás és képzettség kézzelfogható (anyagiakban is kifejeződő) módon felértékelődik. Ebben a situációban az oktatáspolitikai válaszut elé kerül. Pozitív szerepet akkor tölthet be, ha biztosítaná az állampolgárok számára az iskolázási esélyek érezhető javulását, ha tehát elérhetővé tenné a tudástőke megszerzését a semmilyen tőkefajta nem birtokló rétegek számára is. E cél elérése az oktatás expanziójával fonódik egybe. Egy ilyen döntés megvalósulását nem csupán az anyagi feltételek szűkössége torlaszolhatja el. Számot kell vetni azzal is, hogy az objektíve előnyös társadalmi státust hordozó és a tőkejavakat birtokló rétegek sokkal inkább érdekelték az egyenlőtlenségeket konzerváló oktatási rendszer kiépítésében, mint az esélyeket növelő és ezáltal konkurensokat termelő iskolarendszer megteremtésében. A favorizált rétegek – fejlett érdekérvényesítő képességük útján – könnyűszerrel útját állhatják az esetleges esélykompenzáló fejlesztési elképzeléseknek.

Ráadásul az elmúlt négy esztendőben az oktatáspolitikai nem erre az útra lépett. A közoktatásban nem történtek ugyan drasztikus diszkriminatív lépések, kilátásba helyezték azonban a tandíjrendszert, az ún. szelekciós küszöbök számának növelését, a korai szelekció intézményesítését, miáltal a tehetősebb rétegek már igen korán sajátos iskolai pályákra (elit iskolákba, 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumokba) terelhetik gyermekeiket. Eközben az állam a nagy tömegek számára a 10 évfolyamra meghosszabbított általános iskolát kínálja, azt a látszatot keltve, hogy ezáltal nagy lépés történhet az iskolázási esélyek közelítésében, hiszen az ún. nemzeti alapműveltséget immár mindenki megszerezheti. A közoktatás így felfogott fejlesztése és kiterjesztése tökéletesen egybeesne a társadalmi szerkezetet jellemző polarizációs folyamatokkal. Hiszen egyértelműen maga után vonná, hogy az alsó rétegekhez tartozók legfeljebb elvétve jussanak az igényes oktatás közelébe. Egy ilyen stratégia – feltéve, ha megvalósulna – kasztszerű elkülönülést biztosítana a kultúra elsajátításában.

Ezzel a manapság favorizált stratégiával szemben létezik azonban egy másik megoldás is, nevezetesen *a közoktatás valódi expanziójának kibontakoztatása*. Egyfelől a teljes értékű (érettségivel záruló) középiskolázás lehetőségének kiterjesztéséről van szó, figyelembe véve nagymérvű lemaradásunkat a nyugati világtól. Hiszen nálunk egy-egy korosztálynak mindössze kétötöde szerezhet igazi középfokú

képzettséget, míg a nyugati democráciákban ez az arány általában négyötöd fölött van. Ennélfogva a magyar közoktatás valóban nagyléptékű és az egyenlőtlenségek konzisztenciáját is csökkentő változása az ezredfordulóig terjedő időben *a középiskolázás kiterjesztéséhez szükséges anyagi és szellemi erőforrások felhalmozása* lehet. Ez a fejlesztési stratégia tenné lehetővé, hogy a társadalmi szerkezetben uralkodó polarizáció ne ölhessen kizárólagos és mindent átható jelleget, ezáltal lehetne megalapozni azt is, hogy a felsőoktatás sürgető expanzióját a társadalom nagy része az esélyek bővüléseként élhesse meg.

Természetesen a középiskolázás, továbbá a felsőoktatás expanziója elképzelhetetlen az *alapozó oktatás minőségének* lényeges javítása nélkül. Valójában tehát az oktatás egészét kellene alkalmassá tenni a strukturális változásokból, átfogóbban a gazdasági-társadalmi folyamatokból adódó kohéziós feladatok teljesítésére, más szóval a makrotársadalmi folyamatok olyan befolyásolására, amelyben kompenzatorikus elemek valóban érezhetően érvényesültek.

A nagy kérdés az, hogy a mostani válsághelyzet közepette a kormányzat milyen útra lép. Az igényes oktatásra vonatkozó növekvő lakossági igényekkel mindenképpen számot kell vetnie. Ám a mostani nehézségek közepette nem könnyű forrásokat találni az ilyenfajta igények kielégítéséhez. A forráshiány, illetve a preferenciák rendszerének olyan alakulása, hogy az oktatási ráfordítások ismételt és monoton módon a halasztható teendők csoportjába sorolódnak, éppen olyan súlyos feszültségeket gerjeszthet, mint a munkanélküliség, az infláció vagy a szociális védőháló gyengesége.

Azt mondhatjuk, hogy a hazai lakosság túlnyomó többsége egyértelműen leszámolt a gyors gazdasági felemelkedés illúziójával, tudomásul vette a személyes élet-nívó stagnálását, illetve csökkenését. Nehezen tudnák azonban az emberek elviselni, ha az utódnemzedék egy része az igényes iskolázás lehetőségeiből is kiszorulna. Valamiben ugyanis az emberek reménykedni akarnak. A gyermek személyes jövője iránti elkötelezettség a társadalmi érvényesüléshez szükséges oktatás elérésével kapcsolódik elsősorban egybe. Ha az oktatásban való részvétel reménye is szertefoszlik, akkor az alsó rétegek számára tulajdonképpen semmi nem marad, ami a társadalmi integrációhoz kapcsolná őket. Mindezzel számot kellene vetni akkor, amikor az elosztható javak rangsorolásáról és az iskola fejlesztésének kérdéseiről döntenek.

AZ EXPANZIÓ LEHETŐSÉGEI ÉS MÓDOZATAI

A hazai közoktatásban a megoldást sürgető problémák sokasága halmozódott fel. Az irányítás egyrészt *konceptióhiány*, másrészt az *atomizált irányítási szerkezet* következtében képtelen volt az elmúlt években gátat vetni a negatív fejleményeknek. Miközben az ország lakossága növekvő nyugtalansággal reagált a megmerevedett

képzési szerkezet nagyon is szembeűnő negatív hatásaira, maga a közoktatás szívósan őrizte a kialakult szerkezetet, és eredményesen konzervált teljesen elavult képzési formákat is. Globálisan biztosított ugyan az általános iskolát elvégzők továbbtanulásának lehetősége, azonban a munkapiaci folyamatok, továbbá a szűli és tanulói aspirációk messzemenően eltérnek a képzési kínálattól. A középfokú oktatás, képzés szerkezete korszerűtlen, sem az iskoláztatásra vonatkozó lakossági igényeknek, sem a munkapiaci tendenciáknak nem felel meg. A feloldást sürgető feszültségek elsősorban a következő területeken sűűsűdnek:

- a) A lakosság körében elsősorban a gimnáziumi továbbtanulás iránti igény nűűt meg. Az említett iskolatípus befogadóképességének gyarapodása azonban az elműűlt években alig igazodott a nűűvekvűű kereslethez. Ennélfogva a kereslet és kínálat szembenállása egyre kiéleűűzettebb formát ölt. A lakossági igények kielégítése a gimnáziumi típusú képzési kapacitás mintegy 30-40 százalékos bővítését igényelné.
- b) Hasonló mérvűű kielégítetlen igény mutatkozik az olyan középfokú képzés iránt, amely a szolgáltatás kurrens szükségleteihez igazodik. Szembeűűnűűen szűűk a közgazdasági és kereskedelmi szakközéűűpiskolák befogadóképessége. Ezek az intézmények a lakossági igényeknek mintegy a felét képesek kielégíteni. Ugyanakkor az ipari szakközéűűpiskolai és szakmunkáskéűűzés számos területen a lakossági kereslet szempontjából egyszerűen csűűdhelyzetet jelöl. Az iskolahasználók egyértelműűen diszpreferálják azokat a fűűként vas- és fűűmipari kéűűzési irányokat és szakmákat, amelyek a munkapiac szerkezetének módosulása követkeűűztében jórészt vagy teljes mértékben elvesztették munkapiaci relevanciájukat. E változásokat a lakosság sokkal inkább éűűrzékeli és mérleűűgeli, mint maguk az oktatási intézmények, illetve az oktatáspolitikai kormányzat. A mereűűv kéűűzési szerkezet a tanulók nagy csoportjait változatlanul elavult, éűűrtékvesztett kéűűzési formák elfogadására kényszeríti. Az iskolai fűűrűűhelyek a kényszerválasztás folytán éűűvről éűűvre betelnek ugyan, ami a diszfunkcionális kéűűzés gond nélküli folytatását biztosítja, a kereslet és kínálat közötti ellentmondások azonban egyáltalán nem oldóűűdnak.
- c) Az iskolai szakkéűűzés globálisan is túlméreteűűzett. A szakmastruktúra nagymértékben elavult, és a lakossági kereslet hiánya miatt az iskolák egy része ún. beiskolázási csűűddel jellemezhető. Közismert az is, hogy a szakmunkáskéűűzésből kilépűűk jelentűűs részének azonnal új szakmát kellene tanulnia, hogy a munkapiacon elhelyezkedési esélyei legyenek. Valójában ez a kéűűzés – a magas fajlagos költségeket is figyelembe véve – a közpénzek éűűrtelmetlen pazarlásaként jellemezhető.

A középfokú kéűűzés expanziójának lehetőségét egyfelől a kilencvenes évek demográfiai folyamatai alapozzák meg, másrészt az, hogy a közoktatás intézményhálózata, a mobilizálható infrastruktúra mennyiséűűgi tekintetben teljes körűűen biztosítani

tudná a középiskolázás kiterjesztését, a lakossági igények teljes körű kielégítését. Az expanzióknak tehát intézményi, infrastrukturális feltételei adottak, a személyi feltételek is megteremthetők és a ráfordítás is elviselhető szinten tartható, ha a középfokú oktatás kiterjesztése elsősorban a gimnáziumi típusú képzés bázisán történik. Itt a fajlagos költség mintegy 50 százalékkal kisebb, mint a szakképző intézményekben.

A gimnáziumi típusú iskolázás kiterjesztése előtérbe állítja a munka világa felé átmenetet biztosító *rövidebb képzési formák* kiépítésének igényét. Ez az a terület, ahol a kormányzatnak leginkább aktív szerepet kellene betöltenie, mégpedig a munkáltatói, üzleti szférával szoros együttműködésben. Ez esetben olyan új képzési formák kiépítéséről van szó, amelyek fogadni tudják a gimnáziumból kilépő és felsőfokon tovább nem tanuló ifjúságot és lehetővé teszik számukra az iskola világából a munka világába vezető szakjellegű képzettségek megszerzését. Az ún. *postsecondary képzési modell* meghonosításáról van szó. E forma nem ismeretlen hazánkban sem, nemzetközileg pedig rendkívül elterjedt. Óriási előnye, hogy gyorsan és rugalmasan képes alkalmazkodni a munkaerő-piaci folyamatokhoz. Olyan ifjúsági csoportok igényeit elégíti ki, amelyek a munkapiacra kívánnak érvényesülni, s ennek érdekében maguk is vállalják az érettségit követő képzéssel járó terheket. E képzési forma meghonosítása nem igényel új intézményeket, hiszen arról van szó, hogy a közoktatásnak preferálnia kellene az olyan gimnáziumokat és szakmai középiskolákat, ahol ilyen jellegű képzést is szerveznek.

A válságba jutott szakképző intézmények pusztá felszámolása helyett a képzési funkció átalakítását kell elérni. Az említett intézményekben olyan képzési irányokat lehet intézményesíteni, amelyekre igen nagy a lakossági és a várható munkapiaci kereslet, s amelyek a megszokott képzési profil jelentős átépítésével fonódnak egybe. E modell tekintetében kitüntetett figyelmet érdemel a már létező és óriási keresletnek örvendő *szakgimnáziumok* tapasztalata. Ezekben az intézményekben a képzés első szakaszában az általános képzés feladatai állnak előtérben azzal az előnnyel, hogy a tanulók a középiskola első vagy második évfolyama után is átléphetnek más, számukra vonzó intézménybe. A 16 éves korhoz kötött alapvizsga letétele pedig biztosíthatja a megfelelő nyitottságot, ugyanakkor azt is, hogy a gimnáziumi típusú képzést befejező nem kívánó tanulók iskolaváltoztatás nélkül is bekapcsolódhatnak szakmai felkészítést nyújtó formákba. Voltaképpen a középiskolák ún. *multifunkcionális képzési szerkezetének* létrehozásáról van szó. A fejlett gazdasággal rendelkező országok közoktatása ebben az irányban fejlődik. A hazai kísérletek egyértelműen megerősítik a pozitív nemzetközi tapasztalatokat. Mindez azzal az előnnyel járna, hogy a szakközépiskolák szellemi potenciálját és a felgyülemlett anyagi kapacitást nem kellene elpazarolni oly módon, hogy az ilyen iskolákat vagy hagyományos értelemben vett egyfunkciójú gimnáziumokká alakítják át, vagy egyszerűen megszüntetik azokat. A képzési funkciók átalakítására irányuló program megvalósítását

rendkívül megkönnyítheti, hogy a szerkezetváltás szükségletét maguk az iskolák is egyre inkább felismerik.

A tudástőke társadalmi elosztásának befolyásolása a kormányzati tennivalók sokaságával kapcsolódik egybe. Nyilvánvaló, hogy az ún. szociális szempont bármily jelentős is az oktatáspolitikai döntések tartalmának kialakítása szempontjából, ezek a szempontok semmiképpen nem lehetnek kizárólagosak. Valójában nem olyan kompenzatorikus közoktatásra van szükség, amely valamely társadalmi csoportokat előnyben részesít másokkal szemben, hanem olyan fejlesztésről, amely hozzáférhetővé teszi a közoktatás különböző lépcsőfokait az igénybevétel szándékát komolyan mérlegelők számára. Adódnak persze speciális feladatok is, ilyennek tekinthető a hazai cigányság iskoláztatásával összefüggő anomáliák komolyan vétele és az itt mutatkozó valóban nagymérvű elmaradás, azt is mondhatnám, a katasztrofális helyzet enyhítésének szerteágazó feladatköre. Végeredményben szociális szempontú oktatáspolitikára van szükség. Az iskolának a társadalmi egyenlőtlenségek korlátozott újratermelődését kell elősegítenie. Ennek módja egy pluralizált társadalomban semmiképpen nem lehet az adminisztratív típusú beavatkozás, és az ún. kompenzáció egyáltalán nem jelentheti az előnyös helyzetű társadalmi csoportok sajátos iskolázási törekvéseinek korlátozását. Ugyanakkor tökéletesen elhibázott a közoktatás olyan mérvű piacosítása, ami önmagában is kiszoríthatja az alsó rétegeket az igényesebb oktatásból. Hazánkban még távolról sem dőlt el, hogy az oktatáspolitikai melyik útra lép.

In: *Új Pedagógiai Szemle* 1995. szept. 3-8. p.

14. A TÁRSADALMI FOLYAMATOK ÉS AZ OKTATÁSI RENDSZER

A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia Nemzeti Stratégiai Kutatások programjának általános céljait követve a rendszerváltozás társadalmi hatásait és következményeit kívánja számba venni. Azt a kérdést vizsgálja, hogy a rendszerváltozás folyamatai miként érintik a magyar oktatási rendszert, mi történik a köz- és felsőoktatásban, milyen átalakulási folyamatok bontakoztak ki, illetve zajlottak le az utóbbi években, s mindezek milyen társadalmi következményekhez vezettek. Szemügyre vesszük továbbá azt is, hogy az oktatási rendszer átalakítását illetően miben sikerült politikai és/vagy szakmai konszenzust elérni, és mi az, ami ma is rendkívül erőteljesen vitatott, illetve a társadalmi érdekkolíziók előterébe kerülhet. Nyilvánvaló, hogy az oktatás a társadalmi átalakulás egyik kardinális területe. Az iskolarendszer működése lényegesen befolyásolhatja a társadalom gazdasági teljesítőképességét éppúgy, mint a strukturális viszonyokat, a hazánkban kialakuló egyenlőtlenségi rendszert. Az oktatási szféra dinamizáló, társadalmi erőforrást gyarapító szerepéről szóló közhelyeket a hazai hatalmi aktorok mindegyike elsajátította. Ez azonban mit sem változtat azon, hogy az iskolarendszer a rendszerváltozás egész eddigi menetében a leginkább diszpreferált és méltánytalanul kezelt szférának bizonyult.

AZ ÁLLAMSZOCIALISTA ÖRÖKSÉGRŐL

Elsőként a magyar oktatási rendszer államszocialista örökségének néhány sajátosságát érintjük. Mindenekelőtt azt a jellegzetességet kívánjuk kiemelni, hogy a vizsgált alrendszerben az alapvető átalakulás kezdete megelőzte, nem pedig követte az államszocializmus összeomlásával egybefonódó hatalomváltást. Az 1985-ben elfogadott oktatási törvény – főként a közoktatás szférájában – radikális változásokat indított el. Korlátozta a pedagógiai tevékenység direkt államigazgatási irányításának lehetőségét, utat nyitott az iskolai szintű szakmai önállóság kibontakozásához, bátorította a pedagógiai pluralizmus irányába mutató intézményi és tanári autonómia-törekvéseket. Az iskoláknak lehetőségük nyílt arra, hogy a helyi igényeknek megfelelően megváltoztassák pedagógiai arculatukat, tantervi-tartalmi újításokat vezessenek be. Az oktatási rendszerre nehezedő állami monopólium mindenhatóságát egyre inkább

az alternatív programok kínálata és terjedése váltotta fel. E folyamat szerves elemeként az utolsó szocialista parlament 1990-ben törvénymódosítással biztosította a fenntartói pluralizmus érvényesülését. Az iskolaalapítói jog az egyházakat éppúgy megillette, mint a természetes és jogi személyeket. Ez a döntés újabb lépéssel vitte előre az állami monopólium megszüntetését.

Valóban lényeges változásokról volt szó, hiszen az államszocialista rendszer működésének egyik pregnáns vonása éppen az volt, hogy az iskolát állami monopóliumként kezelte. Ez nem csupán az oktatási intézmények állami tulajdonát jelentette, hanem egyúttal az önfejlődéshez és hatékony működéshez olyannyira nélkülözhetetlen szakmai autonómia szinte teljes hiányát is. Az állami monopólium valójában univerzális elvként érvényesült. Az intézmények birtoklásában éppúgy kifejeződött, mint a pedagógiai tevékenység tartalmának, az intézmények belső munkarendjének, az értékközvetítés tartalmának és a tevékenység szervezeti formáinak rigorózus szabályozásában. Az állam a kötelező tantervek, nevelési tervek, módszertani előírások keretében messzemenően és aprólékosan szabályozta az iskolai tevékenység tartalmát, tökéletesen kikapcsolta mind a pedagógusok autonómia-igényét, mind pedig a szülők vagy a helyi társadalom kompetenciáját. A tantervi kényszer a pedagógust parancsteljesítő szerepre kárhoztatta.

Az állami monopólium pedagógiai érvényesítése négy évtizeden át meggyőző tapasztalatokat szolgáltatott arról, hogy semmi nem okozhat nagyobb zavart és kárt az oktatási rendszerben, mint az iskolák fölötti bürokratikus hatalom. Nemcsak a magyar pedagógusok, de az egész társadalom egyetemleges tapasztalata, hogy az állam szakmai irányító tevékenysége, az oly sok zavart okozó nagy tantervi reformkampányok igazi tatárjárást jelentettek az oktatási rendszerben. A legutolsó ilyen nagy kampányt, a hetvenes évek végén levezényelt tantervi reformot másfél évtizeden át sem heverte ki az iskola. E tapasztalatok nem csupán az állami monopólium fenntartásának célszerűségét kérdőjelezik meg, hanem egyúttal a tartalmi fejlesztésnek azt a stratégiáját is, amely mintegy vezényszóra, dátumhoz kötötten kívánja az iskolákat elindítani az új, korszerűnek mondott ismeretek közvetítése útján. Az egységességnek, a bürokratikus vezénylésnek ez a víziója tetszetős lehet a hatalmi bürokrácia számára, bizonyos azonban, hogy ellentmond a hatékony iskolarendszert mindenkor jellemző pedagógiai pluralizmus elvének. *Voltaképpen tartalmi pluralizmusról az oktatási rendszerben csak akkor beszélhetünk, ha a tantervi alternativitás az alapkövetelmények tekintetében is érvényesülhet.* Nincs semmi ok arra, hogy fenntartás nélkül elfogadjuk az állami megrendelésre készült kormánypedagógiai programok és tantervek magasabbrendűségét az iskolai gyakorlatban született és kipróbált mutációkkal szemben. Legyen bővülő kínálat a pedagógiai tartalom tekintetében, ugyanakkor az egyes intézmények csorbítatlan jogaként ismerjük el a választás, az ún. helyi tanterv lehetőségét. Természetesen az államhatóság is készíthet tanterveket, nem célszerű azonban az innovatív iskolákat és pedagógusokat arra kényszeríteni, hogy az állampedagógiai program kívánalmainak megfelelően eklektikus

kompromisszumok közé gyömöszöljék az egyébként egymástól nagyon is különböző, de tartalmi tekintetben korszerű és a pedagógiai hatékonyság követelményeinek bizonyítottan megfelelő sajátos helyi programokat.

Valójában az oktatási rendszer tartalmi monolitizmusát a pluralizmus sokszínűsége akkor válthatja fel, ha a különböző pedagógiai irányzatok és tartalmak *egyenlő eséllyel* jelenhetnek meg és *szabadon versenyezhetnek* egymással. Ha az oktatási rendszerben az irányító szabványok vagy az államhatalom által megszabott tartalmak és értékek a dominánsak, akkor az állammonopolista mechanizmusok érvényesülnek, függetlenül attól, hogy milyen jellegű a politikai berendezkedés. Egyébként az állampedagógiai kényszer keretei között működő oktatási rendszer nem feltétlenül államszocialista jelenség. A demokratikus és pluralista elvű hatalmi berendezkedések is kizárhatják vagy erőteljesen korlátozhatják a pluralizmus elvének érvényesülését az oktatási rendszerben. A monolitizmus, a tartalmi (tantervi, tankönyvi) egyöntetűség az iskola hatalmi eszközként kezelésével kapcsolódhat egybe. Ennélfogva önmagában a politikai berendezkedés gyökeres átalakítása semmiképpen nem garantálja, hogy az oktatási rendszerben a pedagógiai pluralizmus elvei jussanak érvényre.

A nyolcvanas évek közepén életbe léptetett oktatási törvény arra a felismerésre épült, hogy az állami monopólium negatív következményei akkor szüntethetők meg, ha az oktatási rendszer garantáltan birtokolhatja a pedagógiai tevékenység tartalmának meghatározásával összefüggő szabadságjogokat. A törvény nyomán kibontakozó változások pedig arra irányultak, hogy ennek feltételeit megteremtsék. Az egyik legnagyobb akadályt az jelentette, hogy az érvényben levő tanácstörvény az iskolák közvetlen szakmai irányítását a tanácsi bürokrácia jogkörébe adta. Az irányítói jogkörök ilyenfajta decentralizálása azt eredményezte, hogy határozottan növekedett az iskola kiszolgáltatottsága és a helyi, jórészt szakszerűtlen bürokrácia kompetencia nélküli uralma az iskola felett. Az államszocialista irányítási mechanizmusok szertefoszlásának folyamatába illeszkedett az iskolák feletti direkt államigazgatási, politikai kontroll alapintézményének, a szakfelügyeletnek a felszámolása is. Ezek a változások a dirigista politikai, szakigazgatási uralom államszocialista rendszerének alapjait rendítették meg.

Az oktatási rendszerben zajló változások radikalizmusát érzékelteti, hogy amikor 1990-ben megtörtént a hatalomváltás, az iskolákban már négy esztendeje titkos szavazással dönthettek a tanári testületek arról, hogy elfogadják-e igazgatónak azt a személyt, akit a helyi hatóság pályázat alapján kinevezni szándékozott.¹⁹ A közoktatás

¹⁹ A tantestületeknek ezt a jogát az Alkotmánybíróság 1992-ben megszüntette. Ezáltal visszaállt az államszocialista időkkel jellemző állapot, amikor a tanári testület véleményt nyilváníthatott ugyan az igazgatói kinevezés ügyében, ám ez az állásfoglalás semmire nem kötelezte a kinevező hatóságot. Ezt a pszeudodemokratikus eljárást a demokrácia fejlesztésének céljait deklaráló új oktatási törvény, illetve a szociálliberális kormány által végrehajtott törvénymódosítás sem revidálta. A tanári testületeket tehát az új hatalmi berendezkedés megfosztotta egyik alapvető „szerzett” jogától. Ugyanakkor a módosított oktatási törvény az iskolák közvetlen szakmai irányításának jogkörét (a pedagógiai program jóváhagyását) ismételten a helyhatóságokra ruházta

emancipálása az állami ideológiai ellenőrzés alól és a modern polgári demokráciáknak megfelelő közoktatáspolitikai gondolkodás kialakulása lényegében a politikai rendszerváltást megelőzően megtörtént. A politikai átalakulás ezért a hazai közoktatást sokkal kedvezőbb feltételek között találta, mint a szocialista régió többi országában.

Ugyanakkor az örökölt oktatási rendszer állapota és teljesítménye ellentmondásosnak minősíthető. A mérhető teljesítmények szempontjából az államszocialista oktatási szisztéma outputját kiegyensúlyozatlannak minősíthetjük. A nemzetközi összehasonlító mérések a rendszer globális teljesítményét a hetvenes és a nyolcvanas években egyaránt a nemzetközi élvonalhoz sorolták. Valójában a tesztelt teljesítmény szembetűnően aszimmetrikus volt. A matematika és a reálismeretek szférájában az oktatás kiemelkedőt produkált, ehhez képest a nyelvi-kommunikációs képességek fejlesztése, az idegen nyelvek oktatása, továbbá a humán műveltségi területeken felmutatott teljesítmény kifejezetten gyengének minősült.

Az oktatási rendszer nem tudott megbirkózni a strukturális gyökerű iskoláztatási esélyegyenlőtlenségek enyhítésének feladataival sem. A megkülönböztetetten kedvezőtlen szociokulturális milióból érkező tanulók jó része funkcionális analfabétának minősíthető. Ha ezek a diákok valamiképpen mégis befejezték az általános iskolát, rendszerint akkor sem tettek szert olyan ismeretekre és képességekre, hogy megfeleljenek a középfokú oktatás alsó szintjén a hároméves szakmunkás-képzésben támasztott követelményeknek. A tömeges iskolai kudarc következtében egy-egy generáció kb. negyede mobilitási esélyek nélkül, rendszerint segédmunkásként gyarapította a feleslegesen foglalkoztatottak igen nagy tömegét. Miközben a rendszer legitimálásának céljait követő programideológia állhatatosan deklarálta az egyenlő esélyek elvét, az oktatási rendszerben a társadalmi esélyegyenlőtlenségek növekvő mérvű újratermelődésének tendenciája érvényesült. A nyolcvanas években a vezető réteghez és a szakértelmiségiek csoportjához tartozó fiatalok mintegy négyötöde érettségizett. Ez az arány azonban az alacsony iskolázottságú társadalmi csoportból érkező tanulók körében mindössze 23 százalék volt. A felsőfokú továbbtanulás szempontjából pedig a nyolcvanas évek empirikus felvételei az említett társadalmi csoportokhoz tartozók között tizenhatszerez esélykülönbséget regisztráltak. Mindez összefüggött azzal is, hogy hazánkban rendkívül szűk áteresztőképességű oktatási rendszer jött létre. Valójában a hetvenes évek közepétől a nyolcvanas évek végéig semmiféle lényeges expanzió nem volt a közép- és felsőoktatásban. A szférát nagyon erős preszelektív működés, ráadásul meglehetősen kedvezőtlen képzési szerkezet jellemezte. Ilyen tekintetben a magyar iskolarendszer szembetűnően lemaradt a nyu-

1. táblázat: Az iskolák nappali tagozatát elvégzők aránya a megfelelő korúak körében

Oktatási fokozat	1980	1990
Szaktudásvizsga	37,6	34,0
Gimnáziumi érettségi	15,8	16,6
Szakközépiskolai érettségi	18,5	19,9
Összes érettségi	34,3	36,5
Felsőfokú oklevél	9,8	11,2

Forrás: Ifjúságstatisztikai Adattár, 1997. KSH

Az iskolázási arányok befagyasztása önmagában is felerősítette az oktatási rendszert egyébként is uraló kiszorító versenyt. Az erősen preszelektív és sokféleképpen hierarchizált oktatási szisztémában pedig szükségképpen olyan kiválasztási logika érvényesült, ami a társadalmi eredetű esélyegyenlőtlenségek érvényesülésének kedvezett.

Végeredményben az összeomlott államszocializmus sokféle ellentmondással terhelt, ám működőképes és a változások iránt fogékony, számos területen nemzetközi összehasonlításban is jó színvonalú oktatási rendszert hagyományozott a nyomába lépő kapitalista rezsimre. A megújulásra képes, ugyanakkor az extenzív növekedéshez és a minőség javításához nélkülözhetetlen anyagi erőforrások minimumával sem rendelkező oktatási rendszer a nyolcvanas években elérte lehetséges teljesítményének plafonját. Nyilvánvalónak tűnt, hogy sem a közoktatásban, sem a felsőfokú képzésben nem lehet szó semmiféle jelentős fejlődésről az anyagi erőforrások számottevő gyarapítása nélkül. A rendszerváltozás mindenekelőtt az oktatás céljait szolgáló anyagi erőforrások gyarapodásának reményével kapcsolódott egybe.

A RENDSZERVÁLTOZÁS HATÁSAI ÉS KÖVETKEZMÉNYEI

Mit hozott a rendszerváltozás az oktatás számára? Vajon sikerült-e a hatalomváltást követő csaknem évtizednyi időben feloldani vagy enyhíteni az örökölt ellentmondásokat és kijelölni az iskolarendszer perspektivikus pályáját? Az indulás kecsegtetőnek tűnt. A számottevő politikai erőcsoportok egymást felülmúló ékesszólással ecsetelték az oktatás fejlesztésének stratégiai jelentőségét, kilátásba helyezve az iskolarendszer működési feltételeinek javítását, továbbá a gyökeres szakítást a maradványelvű költségvetési finanszírozás államszocialista gyakorlatával. Miként kinyilvánították azt is, hogy az oktatást a pártérdekeken túlmutató nemzeti ügyként kezelik, következképp kivonják a hatalmi csatározások ütközőzónájából. E megnyilatkozások a konszenzusra épülő oktatáspolitikai reményét keltették.

A pártprogramok azonban mindenekelőtt vonzó ígéreteken bővelkedtek. Tartalmi tekintetben pedig sokkal inkább arra engedtek következtetni, hogy a hatalomvárományos politikai aktorok egyike sem rendelkezik a realitásokkal és az oktatási rendszer fejlesztési szükségleteivel egyaránt számot vető koncepcióval, s jórészt bizonytalanok a követendő közoktatás-politikai célok tekintetében. Mint ahogy nem tisztázták viszonyukat a nyolcvanas évek második felében kibontakozott változásokhoz sem. Ezeket általában negligálták, holott a legfontosabb kérdés elsősorban éppen az volt, hogy miként alakulhat a megkezdett reformok sorsa.

Vajon végérvényesen megszűnik-e az oktatás oly sok kárt és gyötrelmet okozó állami monopóliuma, főként a tantervi, tankönyvi alakban megjelenő állam-pedagógiai kényszer, avagy többé-kevésbé módosult tartalommal továbbra is fennmarad? Egyáltalán miként képzelik el az új hatalmi aktorok a közoktatás állami irányítását? Valóban visszaállítják-e a két világháború között működő tankerületi szakhatóságokat és az országos szakfelügyeletet, miként azt például az MDF oktatásügyi programja kilátásba helyezte? Azután: ki és hogyan fogja finanszírozni a közoktatást, kaphatnak-e költségvetési támogatást a nem állami oktatási intézmények, lesz-e tandíj az oktatási rendszerben, megmarad-e a pedagógusok nehezen kivívott egyetértési joga az iskolavezetők kinevezésénél, avagy ezt a jogot visszavonják? Megannyi kérdés, melyekre elsősorban az oktatásban érdekelték várták az új hatalom válaszát.

A hatalmváltást követően az iskola makrokörnyezetében zajló folyamatok és a kormányzatok oktatáspolitikai törekvéseinek hatására megszámlálhatatlan változás zúdult az oktatási rendszerre. 1993-ban új oktatási törvények születtek, a kormányváltáshoz kötődően módosult az oktatás irányítási rendszere. Bevezették a tandíjrendszert, de a kilátásba helyezett hitelrendszer nélkül; módosították a középiskolai érettségit, illetve a felsőoktatási felvételi rendszert; piacosodott a tankönyvellátás, csökkent, majd növekedett a pedagógusok óraszáma stb. Voltaképpen mindössze egy területen érvényesült a kormányváltásoktól nem függő stabilitás. Nevezetesen *mindkét kormány erőforrásokat vont ki az oktatási rendszerből és radikálisan csökkentette a tanári személyzet reálbérét*. Miután az oktatási rendszer átalakítását célzó hatalmi döntések nélkülözték a politikai és számos esetben a szakmai konszenzust, alkalmatlannak bizonyultak arra, hogy az iskola normális működéséhez olyannyira szükséges stabilitást megteremtsék. A hatalmi aktorok kompromisszum-készségének hiánya, a konszenzus-keresés elmulasztása permanensen olyan helyzetet eredményezett, ami destabilizálta az oktatási rendszert, a pedagógiai tevékenységet pedig a folyamatos bizonytalanság kényszerhelyzetébe szorította. Egyértelműen a hatalmi elit kudarca, hogy nem volt képes megvédeni az iskolát a hatalmi-politikai küzdelmek hullámveréseitől.

MINŐSÉG ÉS TÁRSADALMI ÁTERESZTŐ-KÉPESSÉG

A rendszerváltozás fogalomkörével jelölt társadalmi változások elsősorban két követelményt támasztanak az iskolarendszerrel szemben. Az egyik az oktatás minőségének biztosítása, a másik pedig a társadalmi áteresztő-képesség javítása, ami a középiskolázás és a felsőfokú képzés expanzióját igényli. Az ún. Monitor-vizsgálatok keretében alkalmazott összehasonlító mérések eredményei szerint a *tanulói teljesítmények* – a 4. és a 12. évfolyamos tanulók matematika-teljesítményének kivételével – *minden évfolyamon és minden vizsgálati periódusban romlottak*. Különösen az olvasási teljesítmények hanyatlása nagymértékű: a kilencvenes évek első felében az általános iskola 8. osztályában tanulók körében 12 százalékos, a 12. évfolyamon pedig mintegy 21 százalékos teljesítményhanyatlást regisztráltak a reprezentatív mérések. A kutatások fényt vetettek arra is, hogy a teljesítmény-hanyatlás erősen településfüggő, amit a 2. táblázat illusztrál.

2. táblázat: Az ún. hídfeladatokat sikeresen megoldók arányának változása 1991 és 1995 között (az általános iskola 8. osztályos tanulói körében)

Település-típus	Olvasás	Matematika
Budapest	-9,25	-2,39
Megyeszékhely	-9,93	-0,92
Egyéb város	-11,91	-4,95
Község	-13,07	-4,52
Országos átlag	-11,98	-3,24

Forrás: Halász, 1997: 15.

A teljesítményhanyatlás településkötött módja növekvő esélykülönbségekre utal. A középiskolai továbbtanulásban ugyanis az iskola és/vagy szakmaválasztás lehetősége az általános iskolai tanulmányi teljesítményektől függ. Az elmúlt években rendkívül erőteljesen hierarchizálódott középfokú oktatásban olyan preszelektációs eljárások érvényesülnek, amelyek messzemenően leképezik a belépő tanulók tanulmányi eredményeit (3. táblázat).

3. táblázat: A belépők tanulmányi átlaga a középiskolák presztízse szerint

Osztály-típus	Közepes presztízssű iskolák	Magas presztízssű iskolák
8 osztályos gimnáziumok	4,50	4,43
6 osztályos gimnáziumok	4,38	4,58
Kéttannyelvű osztályok	4,15	4,55
Tagozatos gimnáziumok	4,04	4,50
Hagyományos gimnáziumok	3,83	4,42
Világbanki szakközépiskola	4,00	4,20
Szakközépiskolák	3,59	3,85
Speciális szakiskolák	2,50	2,90
Szaktanácsképzők	2,46	2,67

Forrás: Liskó, 1996.

A tanulmányi eredmények hanyatlása két szempontból is figyelemre méltó. Nyilvánvalóan mit sem ér az oktatási rendszerben meghirdetett modernizációs stratégia akkor, ha a teljesítményhanyatlást nem tudjuk megfékezni és megfordítani. Mivel a lakosság körében a tanulási, szakmaszerzési motivációk egyértelműen erősödtek az elmúlt években, a tapasztalt teljesítményhanyatlás hátterét az iskola világában kell keresnünk. Az empirikus tények alapján arra következtethetünk, hogy egyáltalán nem sikerült az iskola modernizációját teljesítményjavító lépésekkel előrevinni.

Semmiféle modernizáció nem építhető ugyanis az anyagi erőforrások drasztikus szűkítésére, a tanári munka elviselhetetlenül alacsony bérezésére, továbbá az oktatási rendszert destabilizáló, pártpolitikai indítékú és rövid távon érvényes döntésekre.

Alighanem számot kell vetni azzal, hogy a teljesítmények általános javulásához szükséges feltételek megteremtésében legfeljebb a kezdeti lépéseknél tartunk. A modernizációt célzó elképzelések ugyanis részben kidolgozatlanok, másfelől erőteljesen vitatottak, és a pedagógusok jelentős részének averzióját váltják ki. Az ún. nemzeti alaptanterv (NAT) számos eleme például ma is kielezett társadalmi-politikai és szakmai viták tárgya, holott a törvény előírása szerint a következő tanévben az iskolai-pedagógiai tevékenységet már ennek szellemében és előírásai szerint kellene folytatni.²⁰ Jó volna végre belátni, hogy amíg a tartalmi fejlesztést célzó reformok nem élveznek szakmai és társadalmi támogatottságot, illetve a modernizáció alapvetően szükséges anyagi erőforrásai nem állnak rendelkezésre, az oktatási rendszerben elkezdődött hanyatlást aligha lehet megfékezni.

²⁰ Egy nemrég lefolytatott reprezentatív felvétel adatai szerint a NAT jövő évre tervezett bevezetését a pedagógusok többsége előkészítetlennek minősíti.

AZ ISKOLÁZÁS EXPANZIÓJA

Nem kétséges, hogy a magyar oktatási rendszer legnagyobb léptékű fejleménye az ezredforduló körüli időkből a teljes értékű (érettségit adó) középfokú oktatás és a felsőfokú képzés kiterjesztése lehet. Ez a lépés egybeesik a máris erőteljesen jelentkező lakossági törekvésekkel, továbbá a szellemi tőkét, az általános képességeket és készségeket, a kurrens tudást felértékelő munkapiaci folyamatokkal. Nem mellékes azonban az Európai Unióhoz tartozó országokra jellemző iskolázottsági átlag elérésének célja sem. Ma még a magyar lakosság iskolázottsága jóval alacsonyabb a fejlett országokra jellemzőnél (4. táblázat).

4. táblázat: A népesség iskolai végzettsége Magyarországon és az OECD-országokban korcsoportonként (százalékos arányok)

Legalább középfokú végzettségük aránya a korcsoporton belül			
	25-34	35-44	45-54
Magyarország*	45,6	40,1	37,7
OECD-országok átlaga**	69,0	63,0	54,0
Különbség	23,4	22,9	16,3
Felsőfokú végzettségük aránya a korcsoporton belül			
Magyarország*	13,8	12,7	12,3
OECD-országok átlaga**	23,0	23,0	19,0
Különbség	9,2	10,3	6,7

* 1995-re vonatkozó adat

** 1994-re vonatkozó adat

Forrás: Az OECD-országokra vonatkozó adatok forrása: Education at a Glance 1996. OECD. A Magyarországra vonatkozó adatok forrása: Hablicsek, 1996.

A közölt korcsoportos iskolázottsági adatok növekvő lemaradásunkat tükrözik, főként a középfokú végzettségű csoportjában. Igaz, a hazai adatok kedvezőbbek, mint az olasz, a spanyol és a portugál mutatók, ami azzal is összefügg, hogy nálunk korábban az esti és levelező képzés számottevően korrigálta a nappali képzés nemzetközi összehasonlításban jelentős hátrányait. Ráadásul a befejezett középfokú végzettséggel rendelkezők aránya a '96-os Mikrocenzus adatai szerint alacsonyabb a 4. táblázatban megadottnál.²¹ Ez ugyanis a felnőtt népesség körében a következőképpen fest (5. táblázat).

²¹ Az OECD-statisztika a középfokú végzettségű csoportjába sorolta a 3 éves szakmunkásiskolát végzeteket is.

5. táblázat: A befejezett középfokú végzettséggel rendelkezők aránya korcsoportonként (százalékos arányok)

Korcsoport	1980	1990	1996
25-29 éves	27,2	27,2	31,7
30-39 éves	24,9	26,1	29,5
40-49 éves	14,8	23,5	28,7
50-59 éves	10,1	13,5	20,9
60-x éves	5,20	7,10	10,3

Forrás: Mikrocenzus, KSH, 1996.

Nemzetközi tapasztalatok szerint a fiatalok iskolázási arányának összehasonlításában az egyik legmegbízhatóbb eljárás az, amikor az egyes életkori csoportok iskolázásban való részvételét hasonlítják össze. Magyarországon a középiskolai képzésben résztvevők aránya 16 éves korban még viszonylag magas, de már itt is szignifikáns elmaradás figyelhető meg a legfejlettebb országokhoz képest. Az idősebb korcsoportok esetében pedig a fejlettebb országok és Magyarország közötti távolság egyre nagyobb.

6. táblázat: A középiskolai oktatásban részesülők aránya meghatározott életkorokban (százalékos arányok)

Ország	15 évesek	16 évesek	17 évesek	18 évesek
Egyesült Államok	95,7	91,4	72,0	36,9
Japán	96,8	95,1	90,3	1,8
Dánia	97,8	92,2	80,1	68,9
Franciaország	94,1	92,1	87,2	58,6
Németország	93,1	95,3	92,8	82,3
Görögország	86,1	88,4	62,1	19,4
Hollandia	99,0	97,3	90,8	67,9
Írország	94,3	87,5	70,2	33,1
Spanyolország	91,0	75,6	66,9	35,5
Egyesült Királyság	98,9	75,3	55,3	18,7
Svédország	95,6	89,2	87,0	59,6
Törökország	45,9	39,3	33,9	19,8
OECD-átlag	93,1	86,9	75,4	44,2
Lengyelország	81,6	85,1	81,6	49,8
Csehország	90,2	86,9	39,4	-
Magyarország	84,4	75,2	45,4	12,2

Forrás: Bessenyei, 1997.

Vizsgáljuk meg ezek után, miként fest a középiskolázás expanziója a rendszer-váltást követő években. Az adatok arra utalnak, hogy a kilencvenes évek első fele

nem hozott semmiféle expanziót a felnövekvő nemzedék középfokú iskolázásában. A demográfiai hullámot lényegében a leginkább igénytelen 3 éves szakmunkásiskolák vezették át.

A közölt adatok világosan jelzik, hogy sem a gimnáziumok, sem a szakmai középiskolák befogadóképessége nem növekedett a hatalomváltást követő években. Miután a demográfiai hullám átvonult a szakmunkásképzésen, az arányok megváltoztak a középiskola két típusa javára. E változás nyilvánvalóan demográfiai fejleményekkel függ össze, nevezetesen azzal, hogy a tanulólétszám globális csökkenése – éppúgy, mint a létszámnövekedés a demográfiai hullámhegy idején – elsősorban a szakmunkásképző iskolákat érintette.

7. táblázat: Az első évfolyamos tanulók számának alakulása a különböző középfokú iskolatípusokban 1990 és 1996 között

Tanév	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképző	Középfokú szakiskola	Összesen
1990/91.	36.334	47.605	81.788	8.106	173.883
1991/92.	36.234	48.820	74.033	12.578	171.665
1992/93.	37.407	49.268	66.380	16.225	169.288
1993/94.	37.643	50.239	63.335	15.818	167.035
1994/95.	38.503	48.889	61.034	12.061	160.487
1995/96.	36.413	46.252	55.532	9.873	148.070

Forrás: MŰM, 1997.

Természetesen az iskolatípusok közötti arányok az utóbbi években módosultak. Ilyen értelemben konstatálhatjuk, hogy a kilencvenes évek közepén *jelentősen növekedett az érettségi adó iskolafajtákban továbbtanuló fiatalok aránya*. Ezt akár *sajátos expanzió*nak is tekinthetjük, ugyanakkor semmiképpen nem feledkezhetünk meg azokról a negatív következményekről, amelyek azzal függnek össze, hogy a demográfiai hullámot szinte kizárólag a szakmunkásképző iskolára terhelték. Ez a megoldás sem a munkapiaci folyamatokkal, sem a lakosság iskolázási igényeivel nem esett egybe. Miközben az iskolázási igények egyre inkább a gimnáziumi típusú általános képzés, továbbá a szolgáltatás és az infrastruktúra világába vezető szakképzési irányok felé fordultak, az oktatáspolitikai a túlnyomóan iparcentrikus és az extenzív gazdaság munkaerő-szükségletének sajátosságait rögzítő képzési formába terelte a fiatalokat. A kényszerválasztás folytán a szakmunkásképző iskolába belépő fiatalok jelentős része olyan szakmai ismeretekre tett szert, amelyek átmenetileg, illetve tartósan relevanciájukat veszítették a gazdaság átalakulása következtében.

A szakmunkásképzés szakmaszerkezete ugyanis vajmi keveset változott. A tanulók csaknem 60 százaléka ugyanúgy ipari szakmákat tanult, mint a hetvenes-nyolcvanas

években. Egyedül a szolgáltatási területen mutatkozott némi aránynövekedés. Ilyenformán a felduzzasztott szakmunkásiskola-hálózat futószalagon termelte a munkanélküli utánpótlást. Az elhelyezkedni nem tudó, pályakezdő fiatalok mintegy kétharmada a szakmunkásképző iskolákból érkezett.

Az erőforrások igazi pazarlását tehát nem az jelentette az oktatási rendszerben, hogy a tanuló-tanár arány a középfokú oktatásban valamivel kedvezőbb képet mutatott, mint az OECD-országokban. Sokkal inkább az történt, hogy óriási anyagi ráfordítással éveken át olyan képzés folyt, ami sem az adott szituációban, sem pedig távlatosan nem hasznosítható a munkapiacra, illetve nem javítja az egyének munkaszerzési-előmeneteli esélyeit.

Nem véletlen tehát, hogy a tanulólétszám jelentős csökkenésével összefüggő iskolázási folyamatok bizonyos szakképző intézmények elnéptelenedéséhez vezettek. Ez a szituáció viszont az iskolafenntartók jelentős részét arra készítette, hogy magát a hálózatot limitálja, holott a képzési rendszert és a felhalmozott szellemi kapacitást meg kellett volna menteni, hiszen az oktatás expanziója keretében átalakításról, a képzési szerkezet változásáról, nem pedig az intézményrendszer felszámolásáról lenne szó.

A tanulólétszám drasztikus csökkenése következtében az ország képzési intézményhálózata, a mobilizálható infrastruktúra mennyiségi tekintetben biztosítani képes a teljes értékű középiskolázás kiterjesztésére vonatkozó társadalmi-lakossági igények kielégítését. A középfokú oktatás kiterjesztésének intézményi-infrastrukturális és személyi feltételei tehát jórészt adottak, illetve kevés anyagi ráfordítással biztosíthatók.

Az expanzió azonban a képzési kínálat és kereslet között feszülő kiélezett ellentmondások feloldását igényelné. A teljes értékű középiskolázás kiterjesztésének ugyanis a kilencvenes évek második felében főként az elavult, az igényektől és szükségletektől eltávolodott képzési szerkezet lehet a legnagyobb akadálya. A kereslet és kínálat feszültségeinek csökkentése, de még inkább azok feloldása igen komplikált feladat. Számításba veendő, hogy amennyiben egy adott horizontális struktúra keretei között valamely iskolatípusban, például a szakközépiskolákban megnő a tanulók száma és aránya (az arány az elmúlt néhány esztendőben 10 százalékkal növekedett), akkor e mennyiségi változás hatásai messzemenően érintik a közoktatás egész vertikális és horizontális szerkezetét. Oktatáspolitikai-stratégiai feladat annak meghatározása, hogy az iskolaszerkezetben milyen horizontális és vertikális elmozdulások lennének előnyösek és kívánatosak. Ez azonban jelenleg a rendkívül vehemensen vitatott, politikai és szakmai kollíziók tárgyát képező kérdések egyike.

A jelenlegi kormányzat a középfokú oktatás expanzióját a NAT-ra épülő szerkezeti változások kiteljesítésével kapcsolja egybe. E stratégia lényege az ún. általános alapoktatás időtartamának felemelése. Voltaképpen a *10 tanéves általános képzésről* van szó, ami az elképzelések szerint az alapoktatás és az ún. alsó-középfokú képzés

keretei között realizálná. Az MKM által közzétett közoktatás-fejlesztési stratégia szerint 10-15 éves távlatban a tanulók mintegy 80-85 százalékának kellene eljutnia a 10 tanéves általános képzés befejezéséig. Innen a tanulók útja két irányba vezetne, a két tanéves ún. felső középiskolába, illetve a jórészt az iskolarendszeri kereteken kívül szerveződő szakképzésbe.

A nemzeti alaptanterv bevezetése nyilvánvalóan alapvető szerkezeti változásokhoz vezet az oktatási rendszerben. Igen valószínű, hogy olyan *kettős iskolarendszer* jön létre, amelynek az egyik ága a 6 osztályos alapkiskola elvégzése után egy 10 tanéves megnyújtott általános iskolába, a másik pedig a hatosztályos érettségit adó középiskolába vezetne. A 6+4-es szerkezetű 10 osztályos iskolát elvégzők elvileg átléphetnének ugyan a kétéves felső középiskolába, gyakorlatilag azonban az ilyen átlépés a középiskolák és az ún. alsó középiskolák között meglévő színvonalkülönbségek miatt csak ritka kivételként fordulhatna elő. Az iskolázás egyik útja tehát (a 6 +6-os rendszer) a teljes értékű középiskolázást tenné lehetővé, a másik út (a 6+4-es szerkezet) pedig beszűkítené az egyének iskolázási esélyét és főként az iskolarendszeren kívül szervezendő szakképzésbe vezethetne. Erről a szakképzésről egyébként a minisztériumi koncepció keveset árul el. Annak alapján nem megítélhető a szakképzés iskolarendszeri elhelyezkedése sem strukturális szempontból, sem pedig a működés tekintetében. Nem derül ki például, ki tartaná fenn ezt a szakképzést és egyáltalán milyen anyagi bázison működne.

A bizonytalanságot csak növeli, hogy az érvényes oktatási törvény a jelenlegi iskolaszervezet fennmaradását deklarálja. Ugyanakkor a NAT bevezetéséről intézkedő, nemrég hozott kormánydöntésből egyértelműen következik, hogy a NAT életbelépése egyúttal az iskolaszervezet alapvető átalakulásának kezdete. Ilyenformán a középfokú oktatás expanziójának kérdésében is fordulóponthoz érkeztünk. A jelenlegi oktatáspolitikai – úgy tűnik, – eldöntötte, hogy az iskolaszervezetet fokozatosan összehangba hozza a nemzeti alaptantervben körvonalazott ún. pedagógiai ciklusokkal. Ez az elképzelés azonban széles körű politikai, társadalmi és szakmai ellenállásba ütközik. Az ellentábor érvei szerteágazóak. Makrotársadalmi szempontból a kilátásba helyezett szerkezeti változás társadalompolitikai összefüggéseit úgy interpretálják, hogy *olyan iskolaszervezet kialakításáról van szó, amely koherens a Magyarországon jelenleg zajló társadalmi polarizációval, és annak konzerválását, megerősítését szolgálja.* Holott – az ellenzők felfogása szerint – olyan iskolarendszer kialakítására kellene törekedni, amely valamelyes esélynövelő szerepet is betölthet, illetve nem konzerválja mereven és egyértelműen a társadalmi megosztottságot. Az utóbbi felfogás hívei ugyanis gondolatmenetüket arra az argumentációra építik, hogy a kialakuló kettős iskolaszervezet, a 6+4-es és 6 +6-os elágazás mereven leképezi a makroeredetű iskolázási és település-földrajzi különbségeket. Nem fogadják el azt az ellenérvet, mely szerint a nemzeti alaptanterv éppenséggel az iskolarendszer

egységét és átjárhatóságát garantálja, mivel közös követelményeket ír elő a kötelező oktatás 10 évfolyama számára, függetlenül a konkrét iskolaszervezettől.

Ez az argumentáció azonban szemlátomást nem győzi meg a kételkedőket. A nemzeti alaptanterv ugyanis a minimum követelményeket deklarálja. A cél éppen az, hogy az iskolák a tanulók felkészültségéhez, érdeklődéséhez és az iskola anyagi lehetőségeihez igazodva olyan helyi tanterveket, iskolai programokat dolgozzanak ki és realizáljanak, amelyek nemcsak kiegészítik a nemzeti alaptantervet, hanem egyúttal új minőséget is jelentenek a közoktatásban. Az iskolai programalkotásnak éppen ez az értelme. Az egységesítésre való hivatkozás tehát tulajdonképpen egy olyan állampedagógiai szabályozás analógiáját idézi fel, amely az államszocializmus meghatározott periódusát jellemezte, amikor a központi tanterv rendkívül aprólékosan szabályozta a pedagógiai történéseket. Ám, szerencsére, az állampedagógiai falanszter sem tudta megakadályozni az iskolák közötti minőségi különbségeket. Végeredményben kialakult az elitiskolák rendszere, ahol a bejutás vagy átlépés tekintetében rendkívül rigorózus szelekció érvényesült. A nemzeti alaptanterv pedig nyilvánvalóan még kevésbé garantálja, hogy az oktatási rendszerben ne alakuljanak ki egymástól teljesen eltérő célokat követő iskolák. Ez önmagában semmiképpen nem negatívum. A kiegyenlítő egységesítés mérhetetlen károkat okozna a társadalomnak és az egyéneknek egyaránt.

Az oktatás közös követelményeit tartalmazó kötelező kormányterv tehát semmiképpen nem akadályozhatná meg, hogy gyökeresen másként alakuljon az iskolai életútja azoknak a tanulóknak, akik 12 éves korban a 6 osztályos középiskolába lépnek be, mint azoké a főként falusi tanulóké, akik a megnyújtott általános iskolát vagy más terminológiával az ún. alsó középiskolát végeznék el. Ráadásul a magyar közoktatás településszerkezete olyan, hogy a középiskolák kb. 300 településen sűrűsödnek. Ezért a 6 osztályos alapképzést követő elágazás erőteljes településszelekcióval is egybekapcsolódna.

A kormánykoncepció ellenzői a közoktatás expanzióját nem a 10 tanéves általános képzés kiépítésének keretei között képzelik el, hanem a *teljes értékű, érettségivel záruló középfokú oktatás befogadóképességének növelése útján*. Ennek lehetőségét maga a kormánykoncepció sem zárja ki, kétségtelen azonban, hogy a hangsúlyt nem erre, hanem a 10 tanéves általános képzés kialakítására helyezi. A konszenzushiány szembetűnő. Miután lényeges és az oktatás jövőjét meghatározó kérdéstről van szó, a legrosszabb, ami ebben a szituációban történhet, ha a pillanatnyi erőpozíciók alapján születik döntés a közoktatás távlatát meghatározó stratégiai kérdésben.

A középfokú oktatás kiterjesztésére vonatkozó kormányzati elképzeléseket bizonyára erőteljesen befolyásolta a szembenálló megoldásmódok eltérő költségigénye is. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a 10 tanéves keretben elképzelt expanzió jóval kisebb erőforrás-igényeket támaszt, mint a teljes értékű középiskolázás kiterjesztése. Ha a középiskola állami finanszírozásának mindmáig érvényes trendjét vesszük alapul,

akkor voltaképpen megalapozott aggályaink lehetnek a kiterjesztés erőforrásait illetően.

Az oktatási rendszer anyagi ellátottságát az elmúlt években a nemzeti jövedelem több évig tartó nagymértékű csökkenése, illetve stagnálása, a magas infláció, továbbá a közkiadások csökkentésének igyekezete határozta meg. Az oktatás részesedése a GDP-ből a kilencvenes évek elején – döntő mértékben a GDP csökkenésének hatására – 5,08 százalékról 6,66 százalékra növekedett. 1992 után azonban a GDP-ből való részesedés aránya csökkenni kezdett: 1993-ban 6,53 százalék, 1994-ben 6,38 százalék és 1995-ben már csak 5,38 százalék volt. A tanulói létszámcsökkenés nem kapcsolódott egybe az egy tanulóra jutó GDP kiadások arányos növekedésével: amíg például az egy diákra jutó oktatási kiadások nagysága 1993-ban az általános iskolások esetében az egy lakosra jutó GDP 22,5 százaléka volt, addig ez az arány 1995-ben már csupán 20,6 százalékot tett ki. A gimnazisták és szakközépiskolások esetében a szóban forgó arányok szintén kedvezőtlenül változtak: 1993-ban 25,6, illetve 30 százalék, 1995-ben pedig 22,6, illetve 23,1 százalék. Az egy tanulóra jutó közoktatási kiadások 1995-ig az általános iskolai oktatásban megőrizték reálértéküket. A középfokú oktatásban azonban a kiadások reálértéke monoton módon csökkent, 1995-ben pedig minden iskolafajtában radikálisan zuhant.

A költségvetési ráfordítások reálértékének változását a 8. táblázat adatai szemléltetik.

8. táblázat: A fogyasztói árindex és az egy tanulóra (hallgatóra) jutó költségvetési kiadások alakulása 1991-1995 között (az előző év százalékában)

Év	Fogyasztói árindex	Általános iskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkás-képző	Felsőoktatás
1991	135,0	134,8	126,9	126,2	127,9	123,1
1992	123,0	126,9	119,2	118,3	130,7	127,5
1993	122,5	121,8	119,6	117,5	138,2	108,0
1994	118,8	128,2	120,0	109,7	110,0	111,0
1995	128,2	111,6	114,6	109,2	108,1	103,9

Forrás: KSH adatok alapján saját számítás.

Az egy tanulóra (hallgatóra) jutó költségvetési ráfordítás az általános iskola kivételével minden iskolafajtában folyamatosan csökkent. A kormányváltást követően azután az alapoktatás is a többi intézményfajta sorsára jutott. Egyetlen esztendő alatt (1995-ben) közel egyötöddel csökkent a költségvetési támogatás reálértéke az általános iskolai oktatásban. 1995-ben hasonló nagyságrendű erőforrás-kivonás sújtotta a többi képzési típust is. A költségvetési ráfordítás adatai fényt vetnek arra is, hogy voltaképpen miért nem hirdethetett expanziót a középfokú képzésben a rendszerváltó kormányzat. Ennek háttere nyilvánvalóan az állami ráfordítások drasztikus

csökkentése, ami eleve irreálissá tett bárminemű kiterjesztést. Olyan körülmények között, amikor a középiskolázásban 5 esztendő alatt mintegy egyharmaddal csökkent a költségvetési ráfordítás reálértéke, és amikor ráadásul a tanulólétszám is növekedett, értelmetlen, sőt elhibázott lett volna bármilyen expanziót hirdetni.

A demográfiai hullám átvonulását követően azonban a teljes értékű középiskola befogadóképességének szinten tartása a korábbinál nagyobb arányban biztosítja a megfelelő korosztály teljes értékű középfokú képzését. A közoktatás anyagi erőforrásainak számottevő javítása nélkül viszont minőségelvű expanzió aligha lehetséges. Mivel az állami ráfordítások jelentős növekedése helyett sokkal inkább az ún. szintentartó finanszírozás képzelhető el, ennek a feltételrendszernek a bázisán sokkal inkább a középfokú oktatás olyan kiterjesztése jöhet szóba, ami elsősorban a 10 tanéves általános képzés kiterjesztését jelenti. Ennek az erőforrás-szükséglete ugyanis sokkal kisebb, mint a teljes értékű, érettségivel záruló oktatás költsége. A középfokú képzés expanziójára vonatkozó, egymással ütköző elképzelések mögött tehát az állami erőforrások mobilizálásának és a ráfordítások szükséges nagyságrendjének eltérő felfogása húzódik meg.

EXPANZIÓ A FELSŐOKTATÁSBAN

Az állami erőforrás-kivonás a felsőoktatást sújtotta a legnagyobb mértékben. Úgy tűnik, a finanszírozásban olyan stratégia érvényesült, hogy az egymást váltó kormányzatok a képzési rendszerben alulról felfelé haladva csökkentek a költségvetési támogatást. A vizsgált 5 esztendőben a felsőoktatásban mindössze egyetlen olyan év akadt, amikor nem csökkent a költségvetési támogatás reálértéke (8. táblázat).²²

²² Az utóbbi időben a közoktatási kormányzat a felsőoktatás finanszírozásában gyakorta hivatkozik olyan OECD-statisztikákra, melyek szerint Magyarország dollárban kifejezve a fejlett országokat megközelítő összegeket fordít a felsőoktatásra. A szóban forgó statisztikai forrás szerint például 1992-ben az egy hallgatóra jutó költségvetési támogatás 9 690 dollár volt, jóval több, mint az NSZK-ban (6 550 dollár) vagy Hollandiában (8 720 dollár). A szóban forgó adat szerint 1992-ben 763 316 Ft-ot kellett volna kitennie az egy hallgatóra jutó költségvetési ráfordításnak, holott a valóságos összeg a KSH adata szerint 314 214 Ft volt, tehát 3 370 dollár. Vagyis az OECD-átlag alig több mint egyharmada, nem pedig 97 százaléka, miként az OECD kiadványban olvasható. Mindez azért érdemel figyelmet, mert erre az adatra épült a Bokros-programnak az az állítása, hogy a magyar állam erején felül biztosít támogatást a felsőoktatásnak, amennyiben az egy hallgatóra jutó költségvetési kiadás az egy lakosra számított GDP 140 százaléka, míg ez az arány az OECD-országokban átlagosan 49 százalék. A Bokros-program keretében realizált drasztikus támogatáscsökkentést az akkori kultuszminiszter a hivatkozott OECD-tanulmány téves vagy manipulált adataival indokolta (1. OECD Indicators Education at a Glance, Párizs, 1995: 92.).

9. táblázat: A nappali képzésben résztvevők száma és aránya (százalékban) a megfelelő, 20-24 éves korúakhoz képest a magyar felsőoktatásban 1980-1996 között.

	1980	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
A hallgatók száma	64 057	76 601	83 328	92 328	103 713	116 370	129 541	141 871
A 20-24 évesek %-ában	9,2	10,4	11,5	12,4	13,1	13,9	15,0	16,1

Forrás: KSH, 1997.

Ugyanakkor a rendszerváltozással a felsőoktatásban napirendre került annak a jóval korábban megérlelődött felismerésnek a realizálása, amely a felsőoktatás nagymérvű kiterjesztését és a tömegoktatás irányába történő elmozdulást sürgette. E folyamatot demográfiai fejlemények is motiválták, amennyiben a kilencvenes évek elején az ún. nagy létszámú korosztályok dörömböltek az egyetemek kapuin. Az elmúlt 6 esztendőben valóban előrehaladt a felsőoktatás extenzív kiterjesztésének folyamata.

Nagy volumenű változásról van szó, hiszen – miként a közölt számokból kitűnik – néhány esztendő alatt csaknem duplájára növekedett a felsőoktatásban résztvevők száma. Ez pozitív fejlemény. Némelyek interpretációja szerint alapvető áttörés történt. Indokolatlan azonban megfelelni a folyamat árnyoldalairól, mindenekelőtt arról, hogy *a felsőoktatás kiterjesztése drasztikus erőforrás-kivonással kapcsolódott egybe*. 1991 és 1996 között ugyanis mintegy 41 százalékkal csökkent a felsőoktatási ráfordítások reálértéke. Ily módon az expanzió következtében kialakult egy, a hallgatói létszámot tekintve felduzzasztott, ám szélsőségesen erőforrás-hiányos felsőoktatás, amely az anyagi ellátottság lehető legalsó szintjén működik. Nyilvánvaló, hogy a gazdaságilag fejlett országokban annak idején az expanzióknak nem ezt a módját alkalmazták. A kérdés mármost az, hogy egy ennyire eszköztelenített és ugyanakkor felduzzasztott felsőoktatást miként lehetne megóvni a színvonal katasztrofális csökkenésétől.

Ráadásul az expanziót más jellegű problémák is kísérik. Arról van szó, hogy a felsőoktatás nagymérvű mennyiségi kiterjesztése célszerűtlen képzési szerkezetben realizálódott. Valójában a képzési szerkezet az elmúlt 7 esztendőben alig változott. A hallgatói létszám növelése egészében lineáris módon történt. A beáramlás olyan területeken is magas volt (műszaki felsőfokú képzés, pedagógusképzés stb.), ahol a szükségletek semmiképpen nem igényelték az ilyen mérvű felduzzasztást. Ami például a pedagógusképzést illeti, a 2010-ig végigvezetett számításokból az derül ki, hogy a szóban forgó időszakban a mostani tanári állományt csak mintegy 12-15 ezer új pedagógus beállításával kellene kiegészíteni. A következő 10 esztendőben azonban mintegy 68 ezer új tanárt és tanítót bocsát ki a felsőoktatás.

Valójában arról van szó, hogy a magyar felsőoktatás kiterjesztésének erőforrás-feltételeit, a képzési szerkezettel összefüggő problémákat és több más kérdést előzetesen nem gondolták át. Az expanzió tehát afféle „vakrepülésként” valósult meg. A legnagyobb probléma mégis az, hogy a képzés extenzív kiterjesztéséhez nem teremtődött semmiféle pótlólagos erőforrás. Csupán 1997-ben és átmenetileg volt jellemző, hogy a költségvetési támogatás növekedése meghaladta az inflációs rátát. A felsőoktatást csak egyetlen esztendőre emelték a prioritásokat élvező területek csoportjába. Az 1998. évi költségvetés legfeljebb az inflációval való lépéstartás lehetőségét ígéri.

Magyarországon jelenleg a megfelelő korosztály mintegy 16 százaléka folytathat felsőfokú tanulmányokat. Ez igen messze van az Európai Unió átlagától (41 százalék). Ezzel a mostani aránnyal az európai listán csak két ország van mögöttünk, Törökország és Portugália. Még a volt szocialista országok közül is megelőz minket Csehország (19 százalék), de főként Lengyelország (28 százalék), ahol valóban jelentős expanziót valósítottak meg a felsőoktatásban. Következésképp a hazai felsőoktatás további kiterjesztése elkerülhetetlen. Ez azonban már nem kapcsolható össze erőforrás-kivonással, a tanárok elbocsátásával és a bérek leszorításával, sőt, nem építhető az anyagi erőforrások szinten tartására sem. A folyamat ugyanis beruházás-igényes: sem a jelenlegi épületállomány, sem pedig az anyagi eszköztár, még kevésbé a tanári fizetés nem elégséges egy megfelelő színvonalon működő, ám a korábbinál jóval több hallgatót befogadó, a doktori képzést és az ún. postsecondary oktatást egyaránt integráló felsőoktatás kiépítéséhez. Jelentős beruházás nélkül tehát további expanzióra nemigen kerülhet sor. Ebben a szituációban két alternatíva képzelhető el. Ismételten befagyaszthatják a felsőoktatást, de a korábbinál magasabb mennyiségi szinten. Ez nagyobb zavarok nélkül lehetséges, hiszen a demográfiai változások következtében a mostani hallgatói létszám megőrzése esetén, egy-egy korosztálynak mintegy 25-30 százaléka juthatna be a felsőoktatásba. Az ellátottság mostani szintjén azonban igényes és versenyképes felsőoktatás a hallgatói létszám szinten tartása esetén sem működhet. Az erőforrások gyarapítása tehát elkerülhetetlen.

Számos jel szerint azonban a költségvetési támogatás volumenének megfelelő növelését a hatalmi aktorok nem tartják célszerűnek vagy lehetségesnek, és ezért olyan megoldást preferálnak, ami az állami felsőoktatás *részleges magánosítását* jelenti. *A cél az, hogy a költségek lehető legnagyobb arányát maguk a használók viseljék.* Ezért a felsőoktatásban primátust élvez minden olyan jelentkező, aki megfelelő anyagi erőforrásokkal rendelkezik a növekvő képzési költségek viseléséhez. Az állami felsőoktatás nálunk tapasztalt magánosítása unikális megoldásnak tekinthető. Következésményei ma még sok tekintetben beláthatatlanok. Annyi azonban máris nyilvánvaló, hogy *a hatalom utat nyitott az anyagi előnyök korlátlan érvényesítéséhez a tudástőke területén.* A felsőoktatási törvény módosítása alapján az anyagi és

szellemi erőforrások koncentrált halmozása immár mechanizmusként érvényesülhet a hazai felsőoktatási rendszerben.

Ugyanakkor a társadalmi berendezkedés alapvető kérdése, hogy a mobilizálható tőkejavakkal nem rendelkező társadalmi csoportok hozzájuthatnak-e hazánkban a kurrens tudás javakhoz. A probléma makrostrukturális jelentőségét csak növeli, hogy a polgárosodásnak a termelőtulajdonnal összekapcsolódó formái nálunk rendkívül korlátozottan érvényesülhetnek, amennyiben a tulajdonszerkezet immár befejeződő átalakulásának periódusában azt tapasztalhatjuk, hogy mindössze a hazai lakosság 6 százaléka rendelkezik olyan termelő javakkal, amelyek többé-kevésbé megalapozhatják a polgári létforma és életvitel lehetőségét. Következésképp *hazánkban a polgárosodás, átfogóbban az állampolgári felemelkedés fő formája csakis a tudásjavak megszerzésére épülhet*. Ha azonban a megbecsült társadalmi pozícióra is átváltható érvényes tudás megszerzése jelentős egyéni-családi anyagi erőforrásokhoz kötött, akkor nem alakulhat ki olyan polgárság sem, amelynek létezése a tudástőkéhez kötődik. A probléma éppen az, hogy a hazai felsőoktatás (és a közoktatás) egyre szűkülő társadalmi áteresztő-képessége a polgárosodásnak ezt az esélyzónáját is beszűkíti, s ilyen formán az állampolgárok többsége – elsősorban a semmiféle mobilizálható tőkefajtaival nem rendelkezők – semmilyen forrásból nem képesek esélygyarapító eszközökre, ismeretekre, javakra szert tenni.

TÁRSADALMI POLARIZÁCIÓ AZ OKTATÁSI RENDSZERBEN

Vizsgáljuk meg ezek után, hogy miként fest a magyar oktatási rendszer áteresztő-képessége! Vajon az expanzió együtt jár a továbbtanulási esélyek számottevő javulásával, avagy a korábbihoz hasonló mérvű vagy éppen növekvő esélykülönbségeket konstatálhatunk? Mennyire rétegspecifikusak jelenleg a közép- és felsőfokú továbbtanulási esélyek? Milyen az oktatási intézmények társadalmi áteresztő-képessége és hasznélvezete?

A hazai empirikus kutatások egybehangzó tapasztalata, hogy a rendszerváltozás folyamatai az alsó és középső rétegek körében is felerősítették a gyermekek iskolázásának igényét. A növekvő iskolázási és szakmaszerzési törekvések mögött elsősorban az a munkapiaci tapasztalat húzódik meg, hogy az alacsony iskolai végzettség és a szakképzettség hiánya leküzdhetetlen hátrányt jelent a munkahelyekért és társadalmi pozíciókért folytatott versenyben. A tények azt mutatják, hogy a kedvezőtlen helyzetű családok körében is nő az ún. áldozathozatali készség a gyermek iskolázási esélyeinek növelése érdekében. Jelenleg az általános iskolások csaknem 60 százaléka jár valamilyen családi költségekkel járó különórara, míg a középiskolások körében ez az arány mintegy 40 százalék.

10. táblázat: A különórakon részt vevő általános iskolai (10-14 éves) tanulók aránya társadalmi rétegek szerint 1984-ben és 1995-ben

Társadalmi csoportok	1984	1995
Menedzserek, vezetők	25,4	74,4
Szakértelmiségiek	41,6	52,1
Szellemi alkalmazottak	27,5	50,9
Iparosok, kereskedők, magántermelők	16,7	41,4
Szakt munkások	9,6	32,1
Betanított munkások	9,0	27,9
Segéd munkások	5,6	19,8
Mezőgazdasági fizikaiak	3,7	19,0

Forrás: Harcsa, 1996.

A családi erőfeszítések azonban az alsó rétegek körében hiábavalónak bizonyulnak. Az oktatási rendszer egészében érvényesülő szelekciós mechanizmusok oly módon működnek, hogy az alsó társadalmi rétegek esélyhátránya egyre inkább növekszik, s egyre kevesebb lehet a reményük arra, hogy gyermekük az iskolai pályafutás révén kitorhessen a hátrányos családi, társadalmi környezetből. Az elmúlt években ugyanis erőteljesen növekedtek az oktatási rendszer minden szférájában a korábban is meglévő társadalmi gyökerű esélyegyenlőtlenségek. A különböző középiskolai típusokban és képzési formákban olyan szelekciós eljárások terjedtek el, amelyek minden korábbinál erőteljesebben leképezik és felerősítik az iskolarendszer hierarchiájához igazodó társadalmi esélyegyenlőtlenségeket. Az esélykülönbségek drasztikus növekedését jól érzékelteti, hogy a felsőfokú továbbtanulás szempontjából kitüntetetten kedvező esélyeket hordozó iskolatípusban, a gimnáziumban a korábbi ötszörös esélykülönbségek tizenegyszeresre növekedtek az elmúlt években.

11. táblázat: A 16 éves korban gimnáziumban, szakközépiskolában, illetve a 3 éves szakmunkásképzőben továbbtanulók aránya az apa iskolai végzettsége szerint (az általános iskolát végzettek arányában)

Az apa iskolázottsági csoportja	Gimnázium	Szakközépiskola	Középiskola összesen	Szakmunkás-képző	Összesen
Befejezetlen általános iskola	6,1	8,2	14,3	33,3	47,6
Befejezett általános iskola	9,4	17,8	27,2	50,1	77,3
Szakmunkásképző	17,7	25,5	43,2	44,9	88,1
Befejezett középiskola	36,4	35,4	71,8	22,4	94,2
Felsőfokú képzettség	67,9	19,9	87,8	12,2	100,0

Forrás: Az ifjúság életkörülményei. KSH, 1995.

Miként látható, az alsó rétegek köréből rendkívül kevesen jutnak be a gimnáziumba, holott ebből az iskolatípusból érkezik a felsőoktatási utánpótlás csaknem négyötöde. A népesség többségét kitevő alsó rétegek középiskolája változatlanul a zsákutca jellegű szakmunkásképző. Ráadásul ez az iskolafajta nem csupán a felsőfokú továbbtanulás szempontjából értéktelen, hanem munkapiaci relevanciáját is jórészt elveszítette. Az alsó rétegekhez tartozók azonban ebből az igénytelen képzési formából is jórészt kihullanak, hiszen az adatok tanúsága szerint 16 éves korban az alacsony iskolázottságú családokból származó, általános iskolát végzett fiataloknak már kevesebb, mint a fele található az iskolapadban. Az oktatási rendszer tehát a legkevésbé sem enyhíti, ellenkezőleg, egyértelműen és halmozott jelleggel erősíti az iskolázási esélyegyenlőtlenségeket. A következmények elsősorban a felsőoktatásban sűrűsödnek. A szabadjára engedett, sőt, sokoldalúan ösztönzött szelektációs folyamatok az oktatási rendszer legfelső szintjén már kiszorították az alsó- és alsóközép rétegeket. A felsőoktatásban látványosan nyilvánulnak meg a társadalmi makrofolyamatok fő jellegzetességei, és igen pontosan tesztelhető, hogy az egyetemlegesen érvényesülő társadalmi polarizáció milyen társadalmi berendezkedés kialakulásához vezethet.

A legújabb empirikus felvételek alapján egyértelműen arra a következtetésre juthatunk, hogy *a társadalmi szempontból szélsőségesen szelektív felsőoktatás kialakulását immár empirikus tényként kezelhetjük*. Ez azzal függ össze, hogy a felsőoktatás talán a legnagyobb mértékben és a legkevésbé akadályozottan képezte le a társadalmi polarizáció folyamatait. Ebbe az irányba hatottak az iskolarendszer egészében végment változások (nevezetesen a szelektációs küszöbök számának növelése, az igényes oktatási programokban való részvétel összekapcsolása a szülők anyagi tehervállalásával, az exkluzív elitgimnáziumi oktatás létszám-kereteinek befagyása, az ilyen értelemben szűkülő meritési bázis stb.), amelyek egymást erősítő módon annak a tendenciának kedveztek, hogy az igényes oktatást a más szempontból is társadalmi előnyöket halmozó rétegek birtokolják.

Az esélykülönbségek drasztikus növekedését és a felsőoktatás számos területének társadalmi bezárulását a következő táblázatok adatai érzékeltetik.

12. táblázat: *A nappali tagozatos hallgatók összetétele az apa iskolai végzettsége szerint 1996-ban*

Az apa iskolai végzettsége	Jogász	Közgazdász	Műszaki	Bölcsész	Összesen
Legfeljebb befejezett általános iskola	0,9	2,9	5,4	3,2	3,4
Szakmunkásképző	11,0	18,2	12,9	12,1	13,9
Befejezett középiskola	35,8	34,1	32,6	29,8	32,3
Felsőfokú végzettség	52,3	44,8	49,1	54,9	50,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: A táblázatban az Ezredforduló Alapítvány által támogatott, 1000 főre kiterjedő országos reprezentatív felvétel adatait közöljük. Az adatfelvételt a bölcsész, a műszaki, a jogi és a gazdasági

képzésben résztvevők körében 1996-ban Csegény Péter, Kákai László, Madár Csaba és Szabó Andrea végezték.

A magyar társadalom nagymérvű kulturális tagoltsága tovább differenciálja az iskolázási esélyeket. A legfeljebb befejezett, illetve befejezetlen általános iskolai végzettséggel rendelkezők (a népesség mintegy kétötöde) társadalmi környezetéből ma már csak elvétve lehet a felsőoktatás bármely területére bekerülni. Némiképp kedvezőbb a helyzete azoknak a fiataloknak, akiknek a szülei legalább szakmunkás-képzőben szerzett végzettséggel rendelkeznek. Valójában azonban a felsőoktatást a diplomás népesség utódnemzedéke uralja. Magyarországon a felnőtt népesség mintegy 12 százaléka rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Ebből a körből rekrutálódik az értelmiségi utánpótlás túlnyomó többsége, ami nem önmagában probléma, hanem azért, mert a kutatás fényt vetett arra is, *hogy a felsőfokú végzettség önmagában ma már nem elegendő a kurrens egyetemek eléréséhez.* Sokkal fontosabb, hogy a diplomához megfelelő státusz-kapcsolatrendszer s főként anyagi erőforrások társuljanak. Ennek alapján a képet úgy pontosíthatjuk, hogy *a piacképes diplomát adó intézményeket elsősorban a jómódú vezető-menedzser réteg uralja, amely ugyanakkor maga is felsőfokú képzettséget birtokol és a beosztott értelmiségi átlagot messze meghaladó anyagi erőforrásokkal rendelkezik.* Nem véletlen, hogy például a gazdasági felsőoktatási intézményekben minden 100 hallgató közül 60 vezető-menedzser családból érkezik.

13. táblázat: *A nappali tagos hallgatók társadalmi összetétele az apa társadalmi státusa szerint a gazdasági felsőfokú képzésben*

Társadalmi csoportok	Egyetemek	Állami	Nem állami	Összesen
		főiskolák		
Vezetők, menedzserek	62,6	50,6	81,5	58,5
Szellemi alkalmazottak	3,7	10,0	3,6	7,1
Fizikai dolgozók	16,8	20,6	6,0	17,5
Inaktívak	17,0	18,8	8,9	16,9
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Az empirikus adatbázis az Ezredforduló Alapítvány által támogatott, 1 400 főre kiterjedő országos reprezentatív felvétel adataira épül. Az adatfelvételt a gazdasági képzésben résztvevők körében 1997-ben Csegény Péter, Kákai László, Madár Csaba és Szabó Andrea végezték.

A fentebb bemutatott esélykülönbségeket átszínezik a település-struktúrára épülő egyenlőtlenségek. A hazai településszerkezet rendkívül erőteljesen differenciálja az iskolázási esélyeket, mégpedig az iskolázás minden szintjén. A részletek bemutatására ezúttal nincs mód, mindössze arra az empirikus tapasztalatra utalunk, mely szerint a fővárostól és a megyei városoktól lefelé haladva rendkívül erőteljesen nőnek a felsőfokú oktatási esélykülönbségek a hazai településszerkezetben. Amíg Budapesten

és a megyei városokban a megfelelő korosztály mintegy 16-17 százaléka egyetemi-főiskolai tanulmányokat folytathat, ez az arány az 50 ezer főnél nagyobb lakosságú városokban is mindössze 8,2 százalék. Kirívóan kedvezőtlen helyzetben azonban a falvakban élő fiatalok vannak, ahonnan a megfelelő korúak mindössze 1,2 százaléka jut be valamilyen felsőoktatási intézménybe. Ez az arány a rendszerváltás kezdetén sem volt valami rózsás (5,2 százalék), kétségtelen azonban, hogy az iskolázás települési egyenlőtlenségei rendkívül erőteljesen növekedtek az elmúlt 7 esztendőben. Miközben megduplázódott az egyetemekre, főiskolákra felvehetőek száma, ez a folyamat semmit nem javított a falusi településeken élők iskolázási esélyein. Éppen-séggel ellentétes tendencia zajlott le.

A folyamat háttérben természetesen számos ok húzódik meg. Mindez összefügg a magyar középiskola településszerkezetével, a falusi, kisvárosi középiskolák színvonalával, a városokban működő középiskolák egyre növekvő differenciálódásával, a kollégiumok hiányával, az iskolázással összefüggő utazási költségek növekedésével stb. Abban a társadalomban, ahol a hatalom egy lépést sem hajlandó tenni az iskolázási esélyegyenlőtlenségek korlátozása érdekében, csakis a társadalom bezárulásának tendenciája érvényesülhet.

A folyamat ugyan még nem fejeződött be, az alsó és középső rétegek felsőoktatásból történő kiszorulásának tendenciája azonban egyértelmű. Ezt szociálpolitikai lépések is fölerősítik. 1990-ben például a felsőoktatási hallgatók 43 százaléka részesült szociális ösztöndíjban, most pedig mindössze 31 százalék. De ezt a tendenciát erősíti a most induló ún. költségterítései rendszer is, amely nyíltan azt a célt követi, hogy az anyagi erőforrást birtokló társadalmi csoportok diplomaszerzési lehetőségeit semmiképpen ne korlátozza a felvételi követelményrendszer, hiszen számtalanszor előfordult, hogy ez a szűrő a jómódú, ám szerény képességű és/vagy szorgalmú gazdagok és befolyásosak előtt elzárta a kurrens egyetemre való bejutás útját. Ezt az akadályt a liberális oktatáspolitikai radikálisan elhárította. Hasonló célokat követ a tandíjrendszer is, mert attól a pillanattól kezdve, amikor a mostani limitált tandíj 6500 Ft-ra vagy e fölé emelkedik, az elszegényedett értelmiségi csoportok sem tudnak megbirkózni a gyermekek felsőfokú taníttatásának anyagi terheivel.

A rendkívül rigorózan szelektív felsőoktatás kialakulása nem véletlenszerű hatások következménye. A spontán makrotársadalmi folyamatok közoktatás-politikai megerősítésre találtak. E két forrásból eredő hatások egymást fokozó módon érvényesülnek. Mindez pedig végeredményben elindíthat egy kasztosodási folyamatot az értelmiségi utánpótlás társadalmi rekrutációja szempontjából. Ez annál inkább reális veszély, mert Magyarországon két típusú hátrány is akadályozza a felsőoktatásba való bejutást az alsó és középrétegek köréből. Az egyik típusú hátrány, hogy hazánkban a kulturális tagoltság sokkal kiélezettebb, mint Nyugat-Európában. Ez az iskolázottsági szerkezetből következik. Kiszámú az a társadalmi csoport a magyar társadalomban, ahol a szülők műveltségi-iskolázottsági szintje eléri azt a nívót, ami

már önmagában is javítja az iskolázási esélyeket. Másfelől az oktatás olyan érték, amihez egyre nagyobb anyagi beruházás esetén lehet hozzájutni. Mindenesetre a magyarországi átlagjövedelem nem teszi lehetővé a gyermekek felsőfokú iskolázását. Legfeljebb a felső kvintilis rendelkezik olyan jövedelemmel, aminek alapján a növekvő anyagi terhek még vállalhatók. Éppen ezért nagyon valószínű, hogy ebből a felső kvintilisből rekrutálódik majd a felsőoktatási utánpótlás jelentős része. Azt lehetne mondani, hogy ez önmagában nem tragédia. Mindez azonban értékválasztás kérdése is. Továbbá összefügg azzal, hogy a magyar társadalom hajlandó-e elfogadni egy olyan berendezkedést, ahol az érvényesülés szempontjából legfontosabbnak számító szellemi tőke társadalmi privilégiumként oszlik el, miközben a lakosság nagy része rosszul képzett és még rosszabbul fizetett munkaerőként jelenik meg a munkapiacra.

A következő évtizedben derülhet ki, hogy a magyar társadalommal ezt a jövőt el lehet-e fogadtatni. *Reálisan feltételezhető egy olyan scenárió, ahol az iskolázási esélykülönbségek növekedése és konzerválódása kiélezett társadalmi ellentmondásokat generál.* Mindez nehezen belátható következményekhez vezethet. Van azonban a tárgyalt problémának további aspektusa is. Bármely társadalom akkor válhat igazából versenyképpé, ha biztosítja az állampolgárok számára az egyéni adottságok és képességek fejlesztésének lehetőségét. Ennek legfontosabb intézményesült eszköze az oktatási rendszer. Minél inkább szelektív valamely társadalom oktatási rendszere, annál nagyobb a kockázata annak, hogy a társadalmi képesség-potenciál fejlődése elmarad a verseny követelte szükségletektől.

Az iskolázási esélyegyenlőtlenségek mérséklése vagy kordában tartása azt igényelné, hogy *az oktatás piacosítását olyan támogatási rendszerrel kapcsolják egybe, amely a társadalmi zártságot és exkluzivitást feloldhatóvá teszi.* Ezt szolgálhatná a szociális szempontú ösztöndíjrendszer, a szociális célzatú alapítványok rendszere, a kedvezményes kamattal visszafizethető oktatási hitel, továbbá más – több országban a gyakorlatban is bevált megoldás hazai alkalmazása. Mindenesetre *az államnak kell gondoskodnia arról, hogy a tanulási esélyegyenlőtlenségek az anyagi különbségek révén ne érvényesülhessenek olyan mértékben, hogy tisztán a szociális hovatartozás határozhassa meg az iskolai érvényesülés lehetőségét.* Hazánkban azonban az egyenlőtlenségek hatásait korlátozó, részben kompenzáló rendszer teljességgel kidolgozatlan és az oktatáspolitikában ez idő szerint csak arról esik szó, miként lehetne eltávolítani a további piacosítás útjában tornyosuló akadályokat.

AZ OKTATÁS FINANSZÍROZÁSA

Az iskolafenntartás állami monopóliumának megszüntetése, a tulajdonszerkezet gyökeres átalakulása mindmáig nem kapcsolódott egybe a megváltozott szituációnak

megfelelő finanszírozási rendszer kiépülésével. *Az állam anyagi szerepvállalása általában is tisztázatlan.* E kérdésben változatlanul több felfogás ütközik. Az egyik – manapság uralkodónak minősíthető – felfogás szerint az iskolafenntartás állami monopóliumának megszüntetésével *az állam ellátási szerepkörének szűkülése* kapcsolódik egybe. Olyan ún. többcsatornás finanszírozási rendszer kiépítése a cél, amelyben az ellátási felelősség az intézményfenntartókat, nem pedig a központi államot terheli. *Az állam csupán meghatározott támogatást nyújt az iskolafenntartóknak, de nem vállal magára ellátási felelősséget.* E felfogás szerves eleme az a törekvés is, hogy az oktatási intézmények fenntartásának és működtetésének költségei egyre növekvő mértékben a lakosságot, közelebbről az iskolahasználókat terheljék.

Ezzel a jelenlegi oktatáspolitikai gyakorlatot egyre inkább uraló felfogással alapvetően szemben áll az a nézet, mely szerint *az állam ellátási felelőssége semmiképpen nem szűnhet meg az oktatás tulajdonszerkezetének módosulása következtében.* Törvénynek kell garantálnia, hogy az ifjúság oktatásának anyagi feltételeiről az állam gondoskadjék. Az iskolafenntartói jog kiterjesztése pedig semmiképpen nem úgy értelmezendő, hogy az állam megszabadulhat korábbi ellátási kötelezettségétől, és tetszés szerint csökkentheti az oktatás anyagi támogatását. Ha a pedagógiai intézmények feladatellátásához szükséges anyagi ellátottság garantált támogatási rendszer nem alakul ki, helyrehozhatatlan károk keletkezhetnek az oktatási rendszerben. Az ún. többcsatornás finanszírozás keretei között törvényi szintű meghatározást igényel, hogy konkrétan mi az az eszközrendszer, amivel az iskolának rendelkeznie kell, s ezt kinek a kötelessége biztosítani. Ha ez nem történik meg, és a törvény a többcsatornás finanszírozás keretei között nem határozza meg egyértelműen az állam, illetve a fenntartók kötelezettségeit, illetve az állam csupán évenként meghatározott mértékű ún. támogatást köteles a fenntartók számára biztosítani, akkor olyan lehetetlen állapot alakulhat ki, amelyben az iskola működéséhez szükséges erőforrások a fenntartó belátásától, akaratától vagy anyagi teherbíró-képességétől függenek. *Ez a rendszer messzemenően leképezi az iskolafenntartó önkormányzatok rendkívül differenciált anyagi erőforrás-viszonyait, s egyértelműen konzerválja, illetve növeli az iskolázás település-földrajzi egyenlőtlenségeit. Következésképp a finanszírozásban olyan helyzetet kell teremteni, ami jórészt kizárja, hogy az ellátottság mértéke teljesen településfüggő lehessen.* Végeredményben olyan finanszírozási rendszer kialakítása a cél, amely véget vethet annak a ma is jellemző állapotnak, amelyben az iskola anyagi ellátása tekintetében a kollektív felelőtlenség rendszere érvényesül.

Az oktatási törvény 1996. évi módosításakor az oktatási kormányzat meghirdette ugyan a közoktatás minőségi fejlesztését biztosító újszerű finanszírozási rendszer kiépítését, a törvénymódosítás azonban nemcsak a közoktatásban olyannyira szükséges minőségi fejlesztéshez nem nyújtott garanciát, hanem az alapfeladatok ellátásának erőforrás-fedezete is bizonytalan maradt. A törvény ugyanis érintetlenül hagyta a hazai közoktatási rendszer finanszírozásának leginkább kiélezett ellentmondását:

nem biztosítja, hogy a kötelezően ellátandó iskolai-pedagógiai feladatokhoz *garantált anyagi erőforrások* társuljanak. Jórészt homályban hagyja azt is, hogy az ún. többszámú finanszírozás keretei között konkrétan milyen költségelemek viselése hárul kötelező érvénnyel az államra, illetve mit kell az iskolafenntartó önkormányzatoknak feltétlenül magukra vállalniuk.

A közoktatás biztonságos finanszírozása azt igényelné, hogy az ún. normatív állami támogatást az iskolában ellátandó feladatok valóságos költségigénye alapján határozzák meg. E helyett a módosított törvény olyan finanszírozási szisztémát léptetett életbe, amely jórészt közömbös a feladatellátás valóságos költségigényeivel szemben. Az éves költségvetési támogatás összegét ugyanis a két évvel korábbi teljes ráfordítás meghatározott százalékában jelöli meg a törvény, s mindezt stabilizáló jellegűnek aposztrofálják. A finanszírozásnak ez a módja azonban alapjában destabilizáló, hiszen a szóban forgó rendszerben a költségvetési ráfordítás reálértékének alakulása elsősorban az inflációs ráta függvénye. Végeredményben a törvényt módosítás ahhoz teremt garanciát, hogy az adott költségvetési évben az ún. normatív támogatás összege ne lehessen kisebb a megelőző év költségvetési támogatásának összegénél. Következésképp a bevezetett finanszírozás még az inflációs rátához igazodó költségvetési támogatást, tehát az ún. szintentartó ellátást sem garantálja.

Az érvényes finanszírozási rendszer elemzése alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy az oktatási rendszer anyagi ellátásának egyetlen feszítő problémája sem megoldott. Az iskolarendszer működési feltételeinek alakulását továbbra is a fenntartó belátása, akarata, illetve anyagi teherbíró-képessége szabja meg. Az állami normatív támogatás ugyanis a szűkös közoktatási ráfordítások mintegy 40-60 százalékát fedezi. Ez az alacsony költségvetési támogatás lehet a háttere annak, hogy a normatív finanszírozási rendszer csak az állam és az iskolafenntartók viszonyában érvényesül. Az oktatás-finanszírozás egyik leginkább szembetűnő és nyugtalanító vonása éppen az, hogy az önkormányzatok saját belátásuk szerint határozzák meg az egyes intézményeknek nyújtandó támogatást. A finanszírozásnak ezen a konkrét intézményi szintjén tehát normatív előírások nem érvényesülnek.

Ugyanakkor a kutatási eredmények arra utalnak, hogy az iskolák költségvetésének meghatározásánál az önkormányzatok igen kevésbé mérlegelnek kifejezetten *szakmai-minőségi* szempontokat. Maga az állam az ún. normatív finanszírozással egyáltalán nem képes az oktatási szolgáltatások színvonalát befolyásolni. Ezt oly módon kívánja elérni, hogy ún. ellátási paramétereket kreál, amit a pedagógiai intézmények szintjén kell érvényesíteni. Az 1996-os törvényt módosítás óta ilyen befolyásoló szabályozásnak tekintendő a pedagógusok kötelező óraszámának, továbbá a tanulócsoportok méretének rögzítése, valamint a közalkalmazotti bértáblának megfelelő tanári fizetések meghatározása. Jellemző, hogy az iskolák tárgyi ellátottságát, lávakképp az oktatáshoz szükséges eszközöket illetően egyelőre nincsenek kidolgozva semmiféle központi normatívák, jóllehet a törvény ilyen normatívák kibocsátását is előírja.

Az oktatás-finanszírozás önkormányzati felelősségre épülő rendszere elsősorban a középfokú képzésben okoz feloldhatatlannak tűnő anomáliákat. Arról van szó, hogy a középiskolák (kiváltképp a szakmai képzést folytató iskolák) településközi feladatokat látnak el. Számos olyan középiskolát regisztrálhatunk, ahová a tanulók túlnyomó többsége más településekről érkezik. Ennélfogva az iskolát fenntartó helyhatóság igazából nem érdekelt az oktatás feltételeinek szinten tartásában vagy javításában. Mivel az állami normatív támogatás legfeljebb a tanév egyik felének kiadásait fedezi, a helyi önkormányzatoknak óriási anyagi terhet kell viselniük olyan intézmények fenntartása érdekében, amelyek csak részben szolgálják a helyi lakosság szükségleteinek kielégítését. Nem véletlen tehát, hogy az elmúlt években a finanszírozási anomáliák elsősorban a középfokú oktatásban idéztek elő nehezen elhárítható zavarokat. Amennyiben az egyértelműen szükségesnek minősíthető korrekciók elmaradnak, a vázolt finanszírozási szisztéma önmagában zátonyra futtathatja a középfokú oktatás további expanzióját.

Amikor a Bokros-program hatására a közkiadások drasztikus visszafogása az oktatási szférát is elérte, a kulturális kormányzat a rendelkezésre álló anyagi erőforrások racionalizálásának programját hirdette meg. A pazarló gazdálkodásra vonatkozó argumentáció elsősorban arra épült, hogy demográfiai okokból ez idő tájt nagyfokú létszámcsökkenés történt a közoktatásban, s ennek hatására javultak az olyan statisztikai mutatók, mint például az egy tanulócsoporthoz vagy az egy pedagógusra jutó tanulók száma. Ennek alapján fogalmazódott meg, hogy ésszerűtlen érintetlenül hagyni az erőforrások elosztásának olyan rendszerét, amely nemzetközi összehasonlításban is rendkívül kedvező működési mutatók fenntartását teszi lehetővé, miközben a fejlesztési feladatok és a strukturális alkalmazkodás költségeit nincs mód finanszírozni; továbbá a szükségesnél jóval több pedagógust alkalmaznak a közoktatásban, ahelyett, hogy kevesebb, de jobban fizetett tanári státust működtetnének.

14. táblázat: Az oktatási rendszer néhány mutatójának változása 1980-1995 között

	1980	1990	1995
Általános iskola			
Az egy osztályteremre jutó tanulók száma	31,3	24,3	20,1
Az egy pedagógusra jutó tanulók száma	15	13	11
A tanulók száma összesen	1.197.684	1.166.076	1.010.875
Szakk munkásképző iskola			
Az egy osztályteremre jutó tanulók száma	74	57	40
Az egy pedagógusra jutó tanulók száma	33	41	35
A tanulók száma összesen	154.096	209.371	154.294

Középiskola			
Az egy osztályteremre jutó tanulók száma	31	34	30
Az egy pedagógusra jutó tanulók száma	13	13	12
A tanulók száma összesen	203.238	291.872	349.299
Felsőoktatás			
Az oktatók száma	13.890	17.302	18.098
Az egy oktatóra jutó nappali tagozatos hallgató	4,6	4,4	7,2
A hallgatók száma összesen	64.057	76.601	129.541

Forrás: Ifjúságstatisztikai Adattár, KSH, 1997.

Egyébként a rendelkezésre álló adatok csak részben igazolják a nemzetközi összehasonlításban is rendkívül kedvező működési mutatókra vonatkozó tézist. Hiszen ha a magyar középiskolai oktatás vagy felsőoktatás némely ellátottsági mutatóját az OECD-átlaggal vetjük egybe, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy a középiskolázásban legfeljebb 4 százalékkal kedvezőbb a tanár-tanuló arány, mint a jelzett országok átlaga. A felsőoktatásban pedig az egy oktatóra jutó nappali tagozatos hallgatók száma 1995-ben már meghaladta az OECD-országok átlagát (6,4). Ilyenformán kedvező mutatókról legfeljebb az általános iskolában beszélhetünk, ahol az egy pedagógusra jutó tanulók száma valóban lényegesen alacsonyabb a nemzetközi átlagnál (20 fő). Nálunk azonban az utóbbi két évben csaknem 4 százalékkal csökkent a pedagógusok száma. Másrészt a hazai iskolázottsági szerkezet olyan, hogy az általános iskoláknak megkülönböztetetten nehéz feladattal kell megbirkóznia, hiszen a tanulók csaknem kétötöde rendkívül alacsony iskolázottságú családokból érkezik. *E tanulók jelentős része funkcionális analfabétaként fejezi be az általános iskolát.* Ez a probléma régóta közismert, miként az is, hogy az általános iskola jórészt képtelen az átlagtól lemaradó, azoknál lassúbb fejlődésre képes gyermekek felzárkóztatására. Voltaképpen *olyan korrekciós feladatról van szó, aminek ellátása megkülönböztetetten kedvező pedagógiai feltételeket igényelne.* Ez nyilvánvalóan érinti az osztálylétszámokat, továbbá a pedagógus-tanuló arányt is, hiszen a magas osztálylétszám, illetve az egyének lehetséges fejlődési üteméhez igazodó differenciált pedagógiai munka hiánya eleve kilátástalanná teszi a szóban forgó társadalmi-pedagógiai probléma enyhítését. Amikor tehát pedagógus-tanuló arányokat vagy osztálylétszámokat hasonlítunk össze, nemigen tekinthetünk el attól, hogy a magyar oktatási rendszer milyen makroműveltségi szerkezetbe ágyazottan látja el feladatait. *Ha a racionalizálás az osztálylétszám növelését és a pedagógusok létszámának jelentős csökkentését célozza meg, akkor feltehetően nem a minőségi oktatás felé történik előrelépés, hanem a kötelező oktatásban kudarcot szenvedett tanulók száma szaporodik.*

Természetesen gazdálkodási racionalizálásra az oktatási rendszer minden szintjén szükség van, és az ilyen törekvés bizonyára szerény eredményekhez vezethet is. Az

oktatási rendszer minőségi fejlesztését és a strukturális alkalmazkodást azonban az anyagi eszközök gyarapítása helyett a mostani szűkös erőforrások ésszerű felhasználására aligha alapozhatjuk. Mindenesetre a közoktatási kormányzat az erőforrások elosztásának és felhasználásának racionalizálását olyan horderejű lépésnek tekintette, hogy az önkormányzati kompetenciát csökkentő közvetlen állami beavatkozás lehetőségét is fontolóra vette.²³ Ily módon vélte leginkább elérhetőnek az erőforrások átrendezését és a pedagógus álláshelyek csökkentését. Végül is az ellátási viszonyok racionalizálását az érdekvezérelt önkormányzati döntések önszabályozó mechanizmusaira bízta. A helyhatóságokat arra bátorították, hogy saját ellátási rendszerük és a törvénymódosítással bevezetett központi szabályozók (a tanárok kötelező óraszámának növelése, a csoportbontás korlátozása stb.) figyelembevételével önmaguk racionalizálják az iskolák finanszírozását.

Ennek következményeképpen került sor a széleskörű társadalmi visszhangot kiváltó iskola-bezárásokra, tanulócsoporthoz összevonásra, pedagógus álláshelyek megszüntetésére. Az eredmény azonban jóval elmaradt attól, amire a törvényben meghatározott paraméterek alapján az oktatási kormányzat számított. Az önkormányzatok ugyanis nehezen vállalták az olyan konfliktusokat, amivel például egy iskola bezárása vagy a pedagógusok nagyobb arányú elbocsátása járt. Ilyenformán a racionalizálás elhúzódozó folyamatként érvényesülhet. A várakozások most a NAT felé irányulnak, azzal a feltételezéssel, hogy a kormánypedagógiai program fokozatos bevezetésének eredményeképpen a pedagógusok számának további csökkenése várható.

Egyébként a felsőoktatás már bőséges tapasztalatokkal rendelkezik a gazdálkodási racionalitást és a létszámcsökkentést meghirdető kormányzati lépések lehetséges következményeiről. Amikor a Bokros-csomag keretében a felsőoktatási alkalmazottak létszámának mintegy 20 százalékos csökkentését faszírozták, az argumentáció többek között az volt, hogy a kevesebb, ám jobb minőségű munkát végző tanári állományt sokkal kedvezőbben fogják javadalmazni. Valójában szimpla erőforrás-kivonásról volt szó, hiszen a tanári bérek reálértéke 1995-ben és 1996-ban is csökkent a felsőoktatásban, s a bérezés jelentős javítása e pillanatban sincs a láthatáron.

Valószínűleg ez a helyzet készítette az oktatási kormányzatot arra, hogy az életkori diszkrimináció elvére épülő bérpótlékrendszer bevezetésével kísérelje meg a felsőoktatásban felhalmozódott bérezési feszültségek enyhítését. A Széchenyi Ösztöndíj keretében a felsőoktatásban foglalkoztatott tanárok mintegy 10-12 százaléka részesülhet az értelmiségi lét alsó szintjének megteremtéséhez szükséges bérezésben. A tanszemélyzet túlnyomó többsége tehát eleve kívül reked ezen a jótéteményen. Már is érzékelhető, hogy az elfogadható bérszínvonal biztosítását célzó lépések helyett

²³ A közlés forrása az oktatási kormányzat tanácsadójának, Halász Gábornak „A közoktatás tartalmi és szerkezeti változásai” című kézirat, amit a stratégiai kutatások akadémiai programja keretében készített.

bevezetett bérkiegészítés számos anomáliát teremt a felsőoktatásban, nem csupán azért, mert az ún. minőségi bérezésből kirekeszti a professzori kar nagy részét, hanem azért is, mert olyan helyzet keletkezett, amelyben az azonos munkát hasonló minőségben végzők között is többszörös bérkülönbség alakult ki a felsőoktatás világában. Az ilyen fajta racionalizáló lépések aligha mutatnak stabilitást teremtő és minőségi munkára ösztönző megoldások felé. Ha az oktatási rendszert a minőség követelményeit szem előtt tartva kívánja a kormányzat fejleszteni, akkor az első lépés alighanem az elviselhetetlenül alacsony bérek társadalmi átlagot meghaladó javítása lehet. A szűkös erőforrások racionális felhasználása tehát semmiképpen nem pótolhatja az állami erőforrások gyarapítását.

Az ún. koraszülött jóléti állam leépítésének céljait követő oktatásfinanszírozás hazánkban kialakult rendszerének ellentmondásos következményei máris egyértelműek: főként az alapoktatásban csökken az oktatás színvonala, szignifikánsan romlik a tanulók teljesítménye; nő a társadalmi szegregáció, a társadalmi-munkapiaci esélyeket javító oktatásban való részvétel egyre növekvő anyagi erőforrást igényel; az alsó rétegek egyre inkább olyan alacsony színvonalú és rosszul ellátott oktatási intézményekbe kényszerülnek, amelyek semmi másra nem alkalmasak, mint az esélytelenség újratermelésére. *A társadalmi szegregálódás folyamatai az oktatási rendszer minden szintjén érvényesülnek*, az empirikus tapasztalatok szerint azonban főképpen a felsőoktatásban kumulálódnak. Nem véletlenül, hiszen az oktatás piacosítása elsősorban ebben a szférában érvényesül. Természetesen az oktatási rendszerben megfigyelhető szegregálódás multikauzális jelenség. A mélyebben fekvő okok a társadalmi makroviszonyokba vezetnek. Bizonyos azonban, hogy a neoliberais paradigmára épülő finanszírozási rendszer *önálló faktorként* is befolyásolja az oktatási rendszerben érvényesülő szelekciós folyamatokat.

Mindezt elsősorban a felsőoktatási törvény 1996-os módosítása nyomán kibontakozó finanszírozási szisztéma reprezentálja. Ennek alapvető jellegzetessége, hogy az Európai Unió országainak többségében érvényesülő paradigmával ellentétben a felsőoktatást olyan szférának tekinti, amit nem feltétlenül az adófizetők pénzéből kell finanszírozni. Mert bár a felsőoktatás az egész társadalom számára érték, és a magasan kvalifikált szakemberek kiképzése társadalmi érdek, az oktatási szolgáltatás közvetlen haszonélvezője mégis az egyén, következésképp a szolgáltatás haszonélvezői nem mentesülhetnek a költségek viselésétől, a beruházási terhektől. A kérdés ezek után az, hogy mekkora költségek terhelhetők a felsőoktatást használókra egy olyan társadalomban, ahol a lakosság egyharmada a létminimum alatt, egy másik harmada pedig létminimum közeli szinten él. Az eldöntendő kérdés tehát az, milyen legyen az állami támogatás és az egyéni (használói) beruházás aránya a magyar felsőoktatási rendszerben. Nyugat-Európában túlnyomóan az a modell érvényesül, amelyben a felsőoktatás egyértelműen közfinanszírozási feladatnak minősül. Az olyan országokban pedig, ahol a hallgatóknak is hozzá kell járulniuk az oktatás

költségeihez, megfelelő hitel- és segélyezési rendszer szolgálja az esélyegyenlőség elvének érvényesülését.

A felsőoktatás finanszírozásának hazai megoldása kétségkívül unikális. Tulajdonképpen hátat fordít mindenféle bevált és többé-kevésbé elfogadhatóan működő ismert modellnek. A törvény tandíj-kötelezettséget deklarál, s ez alól a hallgatók mintegy 20 százaléka kaphat felmentést. *A tandíjrendszerhez azonban nem társul semmiféle kedvezményes hitelrendszer vagy országos segélyezési rendszer.* A hallgatói támogatás reálértéke évről évre csökken, s ma már csupán egyharmada a néhány évvel korábbinak. Következésképp a mobilizálható anyagi erőforrásokkal nem rendelkező társadalmi csoportok előtt egyre inkább bezárul a felsőfokú képzés lehetősége. Egyértelmű, hogy a *nemrég bevezetett finanszírozási rendszer olyan szelektív mechanizmusként működik, amely a felsőoktatásban résztvevők összetételét az anyagi erőforrások társadalmi eloszlásához igazítja.* Mindezt kiteljesíti az állami felsőoktatás részleges magánosítása, ami lehetővé teszi, hogy a teljes képzési költség megfizetésére képes és kész egyének könnyített módon juthassanak be a felsőoktatási intézményekbe. A finanszírozás új rendszerének makroszemponturnak elemzése alapján levont konklúzióink szerint *a makrorendszer egészét átható polarizáció kívánalmait tökéletesen kielégítő és kiszolgáló konstrukcióval állunk szemben,* amely igen hatékony eszköze lehet annak, hogy az oktatási rendszer a legkevésbé se korlátozhassa a társadalmi előnyök iskolai érvényesülését és újratermelését.

Elképzelhető azonban másfajta oktatáspolitikai stratégia is. Mégpedig olyan, amely *az esélyegyenlőség érvényesülésének céljait* tartja szem előtt. Szociológiai közhely, hogy az oktatási rendszer mindenkor leképezi a társadalmi struktúra jellegzetességeit. A társadalmi makrofolyamatok azonban nem determinálják az iskolázási esélyegyenlőtlenségek bővített újratermelését és az oktatási rendszerben érvényesülő társadalmi szegregációt. Valójában a közoktatási rendszer működhetne olyképpen is, hogy *korlátozza a társadalmi gyökerű esélykülönbségek érvényesülését, a mobilizálható tőkejavakkal nem rendelkezőket pedig hozzásegíthetné ahhoz, hogy a társadalmi pozíció javítása szempontjából nélkülözhetetlen tudásjavak birtokába jussanak.* A rendszerváltozásnak tehát nem szükségképpen következménye, hogy nálunk latin-amerikai, avagy balkáni típusú oktatási rendszer alakuljon ki. A felelősség a politikát terheli. *Megdöbbenően szűk látókörű az a politika, amely a költségvetési ráfordítások minimalizálása érdekében kiszorítja az igényes oktatás lehetőségeiből mindazokat, akik saját oktatásuk költségeit részben vagy egészben nem képesek viselni.* A tudástőke elosztását lehetetlen a piaci folyamatokra bízni. A társadalom egészének érdeke, hogy a közoktatás elsajátítása lehetővé váljon mindenki számára. Az iskolázási esélyegyenlőtlenségek enyhítéséről pedig kifejezetten az államnak kell gondoskodnia. Ehhez azonban olyan differenciált közoktatás-politika szükséges, amely figyelembe veszi a társadalmi-kulturális tagoltság tényeit, a regionális-településszerű sajátosságokat, az etnikai tagoltság következményeit. A magyar oktatási

rendszer az állam ma még könnyűszerrel versenyképessé finanszírozható. Ehhez azonban meg kellene szabadulni attól a politikától, amely a népesség iskolázását szolgáló anyagi ráfordításokat a gazdaság pillanatnyi fejlettségi szintjéhez kívánja igazítani. Ebben az esetben ugyanis olyan visszafejlesztésről van szó, ami a tudástőke terén felhalmozott potenciális előny elpazarlását eredményezi.

IRODALOM

- Bessenyei István (1997): *Az iskolafokokozatok közötti átmenet kérdései*. Kézirat, OKI.
- Csegény Péter–Kákai László–Szabó Andrea (1997): *A felsőoktatás helyzete, fejlesztésének alternatívái*. Kézirat, MTA.
- Farkas Péter (1996): A leszakadó rétegek oktatása. *Educatio*, 1996 tavasz.
- Gazsó Ferenc (1989): *Megújuló egyenlőtlenségek*. Kossuth Könyvkiadó
- Gazsó Ferenc (1990): Rendszerváltás és iskola. *Kritika*, 7. sz.
- Gazsó Ferenc (1993): A társadalmi szerkezet változása és az oktatási rendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz.
- Hablicsek László (1996): Demográfiai előreszámítások a munkaerő kínálat előreszámításához. In: *Munkaerő-kereslet és-kínálat 1995–2000*. MŰM-Világbank.
- Halász Gábor (1996): *Az alap- és középfokú oktatás Magyarországon*. OKI.
- Halász Gábor (1997): *A közoktatás tartalmi és szerkezeti változásai*. Kézirat, MTA.
- Harsa István (1996): Az ifjúság életkörülményei. *Társadalomstatistikai Füzetek*, 17. sz. KSH.
- Harsa István (1997): *Oktatás, iskolázási esélyek*. Kézirat, MTA.
- Laki László (1997): *A szakmunkásképzésről*. Kézirat, MTA.
- Liskó Ilona (1996): *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. OI.
- MKM (1997): *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája*. Budapest.
- MűM (1997): *Az iskolarendszerű szakképzés jellemzői, ifjúsági munkanélküliség, a munkanélküli pályakezdekők munkaerőpiaci helyzete 1995–1997*.
- Timár János (1997): A munkaerőpiac egyensúly-problémái 2010-ben. *Közgazdasági Szemle*, XLIV. évf., január.

In: *Századvég*, 1997. 7. szám, 73-107. p.

15. STRATÉGIAI MEGFONTOLÁSOK AZ OKTATÁSI RENDSZER FEJLESZTÉSÉHEZ

ÁLTALÁNOS HELYZETKÉP

A magyar társadalom igen szűkös modernizációs erőforrás-készletében megkülönböztetett jelentőségű a humán erőforrás minősége, a társadalmi tudáskészlet állapota, ami jelentős mértékben az oktatás minőségének és az iskolarendszer társadalmi áteresztőképességének függvénye. Az elmúlt egy-másfél évtized nemzetközi-gazdasági fejleményei a hazai véleményformáló aktorokat is meggyőzték arról, hogy az úgynevezett tudásbázisú gazdaság felértékeli az iskolarendszer szerepét. A mai versenygazdaságban az oktatási rendszer fejlesztése nem egyszerűen a társadalom kulturális szféráját gazdagító folyamat, hanem egyúttal olyan termelő beruházás, ami nélkül modern versenygazdaságról aligha beszélhetünk. Az oktatási rendszer dinamizáló, társadalmi erőforrást újratermelő és gyarapító szerepe tehát vitathatatlan. Az empirikus tény azonban hazánkban az, hogy az oktatási szféra a rendszer-transzformáció egész eddigi menetében a leginkább diszpreferált és méltánytalanul kezelt területnek bizonyult. Az elmúlt hét esztendőben mintegy egyharmaddal csökkent az oktatási ráfordítások reálértéke, az ágazatban foglalkoztatottak reálbérének változása pedig jóval kedvezőtlenebbül alakult, mint az úgynevezett reálszférában.

Aligha vitatható, hogy az oktatás fejlesztésében és a beruházási politikában fordulatnak kellene bekövetkeznie. Egyelőre csak az konstatálható, hogy a korábbi erőteljes forráskivonást a ráfordítások stagnálása váltotta fel. Maga a követendő stratégia is a viták kereszttüzeiben áll, hiszen a pénzügyi technokrácia jelentős része az oktatási ágazat erőforrásainak gyarapítását a lakosság anyagi hozzájárulásának folyamatos növelésétől reméli. Az oktatás dinamizálása azonban aligha építhető a használók anyagi erőforrásainak bevonására. Egy olyan országban, ahol a lakosság egyharmada a létminimum alatt, egy másik harmad pedig létminimum közeli szinten él, az iskolázás költségei csak igen korlátozott mértékben terhelhetők az iskolahasználókra. Következésképp az oktatási szférát stratégiai beruházási területként kell kezelni, mert ha a költségvetési támogatás szempontjából az elmúlt évekhez képest nem következik be számottevő változás, akkor az ország egyre inkább elveszíti a tudásjavak szférájában felhalmozódott relatív előnyöket.

Közismert, hogy a nemzetközi összehasonlító mérések a hazai oktatási rendszer globális teljesítményét a hetvenes és a nyolcvanas évtizedben egyaránt a nemzetközi élvonalhoz sorolták. A kilencvenes években azonban – megbízható mérési adatok szerint – az iskolarendszer teljesítménye minden iskolafokozaton és minden vizsgálati periódusban szignifikánsan romlott. Az általános iskola nyolcadik osztályában mért teljesítményhanyatlás 12, a középiskola negyedik évfolyamán pedig 21 százalékos volt a legutóbbi mérések szerint. Az elmúlt években tehát egyáltalán nem sikerült a korábban elért teljesítményeket stabilizálni. Bár az egymást váltó közoktatási kormányzatok több, úgynevezett modernizációs programot is meghirdettek, az iskolai oktatást nem sikerült teljesítményjavító lépésekkel előre vinni. A kudarc oka kézenfekvő: nyilvánvaló, hogy semmiféle modernizáció és teljesítményjavulás nem építhető az anyagi erőforrások drasztikus csökkentésére, a tanári munka elviselhetetlenül alacsony bérezésére, továbbá az oktatási rendszert önmagában is destabilizáló pártpolitikai indítékú és rövidtávú döntésekre.

Ha tehát az oktatási ágazatot az ország versenyképessége és átfogó modernizációja szempontjából stratégiai területként kezeljük, akkor elodázhatatlan a mennyiségi és minőségi expanzió erőforrás-feltételeinek szisztematikus gyarapítása, számításba véve, hogy mindaddig, amíg a modernizációhoz, továbbá a középfokú oktatás, illetve a felsőfokú képzés mennyiségi kiterjesztéséhez az alapvető anyagi feltételek sem állnak rendelkezésre, magát a már is tesztelt teljesítményhanyatlást sem lehetséges megfékezni, holott a makroigények tartalmi innovációt és több tudásszférában is lényeges minőségi fejlesztést sürgetnének.

Számításba veendő további makrostrukturális megfontolások is. Az empirikus tapasztalatok alapján egyértelmű, hogy a hazai oktatási rendszer jelenleg képtelen megbirkózni a strukturális gyökerű iskoláztatási esélyegyenlőtlenségek enyhítésének feladataival. A kedvezőtlenebb szociokulturális miliőből érkező tanulók jelentős része funkcionális analfabétaként lép ki az oktatási rendszerből. A lakosság mintegy 40 százalékát reprezentáló alsórétegekhez tartozók befejezik ugyan az általános iskolát, számosan közülük azonban nem tesznek szert olyan ismeretekre és képességekre, hogy megfelelhessenek a középfokú oktatás elemi szintű követelményeinek, tehát a hároméves szakmunkásképzésben elfogadható teljesítményt nyújtsanak. A tömeges iskolai kudarc következtében egy-egy korosztály mintegy egyötöde mobilitási esélyek nélkül, szakképzetlenül jelenik meg a munkaerőpiacon és egyfolytában gyarapítja a versenygazdaságban alkalmazhatatlan munkaerő tömegét.

Ugyanakkor általános tapasztalat, hogy a rendszerváltozás folyamatai az alsó- és alsóközép rétegek körében is felerősítették a gyermekek iskolázásának igényét. A törekvések mögött főként az a munkapiaci tapasztalat húzódik meg, hogy az alacsony iskolai végzettség és a szakképzettség hiánya leküzdhetetlen hátrányt jelent a munkahelyekért és a társadalmi pozíciókért folytatott versenyben. Az empirikus felvételek azt mutatják, hogy a kedvezőtlen anyagi helyzetű családok körében is nő

az úgynevezett áldozathozatali készség a gyermek iskolázási esélyeinek növelése érdekében. Jelenleg az általános iskolai tanulók csaknem 60 százaléka családi költséggel járó különórát vesz igénybe, míg a középiskolások körében ez az arány mintegy 40 százalék.

A családi erőfeszítések azonban az alsórétegek körében hiábavalónak bizonyulnak. Az oktatási rendszer egészében érvényesülő és a jelenlegi oktatáspolitikai által is gerjesztett szelekciós mechanizmusok oly módon működnek, hogy az alsó és alsó-közép társadalmi csoportok esélyhátránya egyre inkább növekszik, s egyre kevesebb lehet a reményük arra, hogy gyermekük az iskolai pályafutás révén kitörhessen a hátrányos társadalmi környezetből. Az utóbbi hét esztendőben a különböző középiskola-típusokban és a felsőoktatásban olyan preszelekciós eljárások terjedtek el, amelyek minden korábnál erőteljesebben leképezik és felerősítik az iskolarendszer hierarchiájához igazodó társadalmi esélyegyenlőtlenséget. Az esélykülönbségek drasztikus növekedését jól érzékelteti, hogy a felsőfokú továbbtanulás szempontjából kitüntetetten kedvező esélyeket hordozó iskolatípusban, a gimnáziumban a korábbi ötszörös esélykülönbségek tizenegyszeresre növekedtek az iskolázottság szempontjából szélső pólust képező társadalmi csoportok között.

A negatív következmények elsősorban a felsőoktatásban sűrűsödnek. A szabadjára engedett, sőt, sokoldalúan ösztönzött szelekciós folyamatok az oktatási rendszer legfelső szintjén már jórészt kiszorították az alsó- és alsóközép rétegeket. Az intézményes oktatásnak ezen a szintjén látványosan nyilvánul meg a polarizáció tendenciáját érvényesítő társadalmi makrofolyamatok hatása, ami azzal függ össze, hogy a felsőoktatásban teljesedett ki leginkább a piacelvű oktatáspolitikai, annak minden társadalmi konzekvenciájával együtt.

Az iskolázási esélyegyenlőtlenségek mérséklése vagy kordában tartása többek között azt igényelné, hogy az oktatás piacosítása olyan támogatási rendszerrel kapcsolódjék egybe, amely a társadalmi zártságot és exkluzivitást feloldhatóvá teszi. Ezt szolgálhatná a szociális szempontú ösztöndíjrendszer, az ilyen célzatú alapítványok működtetése, a kedvezményes kamattal visszafizethető oktatási hitel stb. Mindenesetre az államnak kell gondoskodnia arról, hogy a tanulási esélyegyenlőtlenségek az anyagi különbségek révén ne érvényesülhessenek olyan mértékben, hogy tisztán a szociális hovatartozás, illetve a szülők iskolázási teherviselő-képessége határozhassa meg az oktatási rendszeren való végig haladást. A probléma gyökere e tekintetben az, hogy nálunk a strukturális eredetű egyenlőtlenségek hatásait korlátozó, azokat részben kompenzáló rendszer teljességgel kidolgozatlan, az oktatáspolitikai pedig mindmáig elsősorban arra törekedett, hogy elhárítsa az oktatás további piacosításának útjában tornyosuló akadályokat.

A mostani szituáció szerfölött paradox. Miközben a felsőoktatásban továbbtanulók abszolút száma megduplázódott, a teljes értékű középiskolában pedig a megfelelő korúak körében mintegy 20 százalékkal növekedett a továbbtanulók aránya,

ennek az expanzióknak a társadalmi haszonélvezete minden korábbinál egyenlőtlenebbül oszlik el a társadalomban. Holott az expanzió elvileg összekapcsolódhatna az iskolázási esélykülönbségek némi mérséklődésével is, hiszen, ha növekszik a közép- és felsőoktatás befogadóképessége, akkor javulhatna társadalmi áteresztő-képességük is. E két folyamat azonban – a Nyugat- Európában annak idején megfigyelttől eltérően – a legkevésbé sincs szinkronban hazánkban. Ez a polarizáció azonban semmiképpen sem predeterminált. Szociológiai közhely, hogy az oktatási rendszer mindenkor leképezi a társadalmi struktúra jellegzetességeit. A makrofolyamatok azonban nem determinálják az iskolázási esélyegyenlőtlenség bővített újratermelését és az oktatási rendszerben érvényesülő társadalmi szegregációt. Valójában a magyar oktatási rendszer működhetne olyképpen is, hogy korlátozza a társadalmi gyökerű esélyegyenlőtlenségek érvényesülését, a semmilyen mobilizálható tőkejavakkal nem rendelkezőket pedig hozzásegíthetné ahhoz, hogy a társadalmi pozíció javítása, egyáltalán a munkamegosztásba való bekapcsolódás lehetősége szempontjából nélkülözhetetlen tudásjavak birtokába jussanak.

A konzekvencia kézenfekvő: a tudásjavak társadalmi elosztását lehetetlen piaci folyamatokra bízni. A társadalom egészének érdeke, hogy a közkultúra elsajátítása lehetővé váljon mindenki számára. Ehhez azonban olyan oktatáspolitikai intézkedések szükségesek, amelyek figyelembe veszik a társadalmi-kulturális tagoltság tényeit, a regionális-településszerű sajátosságokat, az etnikai tagoltság következményeit. Ehhez azonban revizált oktatáspolitikai vonalvezetésre, megfelelő szakmai programokra és az anyagi ráfordítások növelésére van szükség.

FEJLESZTÉSI CÉLOK ÉS FELADATOK

A fejlesztés feladatainak meghatározásánál számításba veendő, hogy az államszocializmus működőképes és számos területen nemzetközi összehasonlításban kiemelkedő színvonalú oktatási rendszert hagyományozott a nyomába lépő rezsimre. A rendszertranszformáció egész eddigi folyamatát jellemző oktatáspolitikák azonban differenciálatlanul kezelték ezt az örökséget, s a politikát az oktatási rendszer lebontásának, radikális átalakításának logikája vezérelte. Ennek a konfliktusgeneráló, a múlttal mindenáron szakítani akaró oktatáspolitikának lejárt az ideje. A most következő ciklus alapfeladata az oktatás kiegyensúlyozott működéséhez és szerves fejlődéséhez nélkülözhetetlen stabilitás visszaállítása. Ez szervezeti, intézményi, irányítási, finanszírozási és szakmai változtatásokat egyaránt igényel.

Főként olyan korrekciós lépésekről van szó, amelyekkel lefékezhetők a fentebb bemutatott negatív folyamatok, és helyreállítható a szerves fejlődés. A feladat tehát kettős: egyrészt az elszabadult negatív tendenciák megfékezése, másrészt a pozitív változások anyagi, szakmai, irányítási és személyi feltételeinek megteremtése.

Valójában oktatáspolitikai paradigmaváltásról van szó. Az eddig követett, jórészt pártpolitikai megfontolásokat érvényesítő és radikális reformokkal operáló oktatáspolitikai vonalvezetést a stabilitás és a szerves fejlődés elvét érvényesítő stratégiával kell felváltani, amely a magyar oktatási rendszer elért teljesítményének megőrzését, és ugyanakkor a gazdasági-társadalmi igényekkel összhangban lévő fejlesztését tartja szem előtt. A stabilitás és szerves fejlődés elve tehát nem az innovációról, a minőségjavító lépésekről való lemondást jelenti. Miközben a közoktatás-politika a hazai oktatási rendszer minden értékét meg kívánja őrizni, megkülönböztetetten támogatja az innovációt, a minőségjavító változásokat, sőt, a kormányzati politika alapfeladata az innováció feltételeinek gyarapítása. Ugyanakkor a fejlesztési politika tartózkodik az úgynevezett reformkampányoktól, tehát azoktól a megoldásoktól, amelyek mintegy vezényszóra, dátumhoz kötötten, gyakorta a szükséges feltételek hiányában kívánják az iskolákat elindítani a korszerűnek mondott megoldások alkalmazásában.

Az oktatásfejlesztési stratégia fő céljai a következők:

1. A közoktatásban kialakult és egyre erősödő teljesítményhanyaglás mielőbbi megfékezése, a magyar iskolarendszer európai élvonalhoz tartozó teljesítményének konszolidálása.
2. Az általános műveltség és a szakképzés színvonalának folyamatos javítása, különös tekintettel arra, hogy az ország jövője, versenyképessége a tudástőke gyarapodásának függvénye.
3. Az iskolázási esélyegyenlőtlenségek növekedésének megfékezése, távlatosan az iskola társadalmi áteresztő-képességének javítása. El kell érni, hogy a közép- és felsőfokú oktatásban résztvevők arányának növekedése – a jelenlegi tendenciáktól eltérően – az esélyegyenlőtlenségek mérséklődésével kapcsolódjon egybe.
4. Nélkülözhetetlen, hogy az állam a tudás- és a képességtőke fejlesztését stratégiai beruházásként kezelje.

A jelenlegi helyzet kiélezett ellentmondása, hogy a társadalmi igények a köz- és felsőoktatás gyors ütemű kiterjesztését, és egyúttal az oktatás sokoldalú tartalmi modernizációját és minőségi fejlesztését teszik szükségessé. Ugyanakkor a rendelkezésre álló erőforrások csak kis léptékű változtatásokat tesznek lehetővé. Ez az anomália semmiképpen nem oldható fel oly módon, ha a közoktatásban a lehetőségeket és feltételeket jóval meghaladó elképzeléseket és reformlépéseket hirdetnek meg abban a reményben, hogy menetközben majd csak kialakul a célok realizálásának feltételrendszere. Ezt a negatív tradíciót a továbbiakban nem célszerű folytatni. Az innováció természetesen elsőrendű cél. Az oktatási rendszer fejlesztésében azonban ügyelni kell arra, hogy valóban realizálható fejlesztési elképzelések kaphassanak zöld utat. Az oktatást csak olyan változtatások vihetik előre, amelyekhez a szükséges anyagi, szakmai, szellemi, intézményi és személyi feltételek garantáltan biztosíthatók. A voluntarista lépések önmagukban is destabilizálják az oktatási rendszert.

A STRATÉGIAI FEJLESZTÉS FŐ FELADATAI

1. Az iskolázás expanziója

Nem kétséges, hogy a magyar oktatási rendszer legnagyobb léptékű fejleménye az ezredforduló körüli időben a teljes értékű (érettségit adó) középfokú oktatás és a felsőfokú képzés kiterjesztése. Ez egybeesik a máris erőteljesen jelentkező lakossági törekvésekkel, továbbá a szellemi tőkét, a kurrens tudást felértékelő munkapiaci folyamatokkal. Nem mellékes azonban az Európai Unióhoz tartozó országokra jellemző iskolázottsági átlag elérésének célja sem. Ma még a magyar lakosság iskolázottsága jóval alacsonyabb a fejlett országokra jellemzőnél. A középiskolázást tekintve az OECD-átlag a megfelelő korúak mintegy négyötöde, amihez képest a hazai arány 40 százalék. Hasonló mérvű az elmaradásunk a felsőfokú képzés területén is. Az adatok arra utalnak, hogy a rendszerváltozás a kilencvenes évek első felében nem hozott expanziót a felnövekvő nemzedék középfokú iskolázásában. A demográfiai hullámot lényegében a leginkább igénytelen hároméves szakmunkás iskolák vezették át. Sem a gimnázium, sem a szakmai középiskolai befogadóképessége nem növekedett a kilencvenes években. A demográfiai változások hatására azonban valamelyest nőtt az érettségit adó középiskolában továbbtanulók aránya. A tanulólétszám drasztikus csökkenése következtében az ország képzési intézményhálózata, a mobilizálható infrastruktúra mennyiségi tekintetben biztosítani képes a teljes értékű középiskolázás kiterjesztésére vonatkozó társadalmi, lakossági igények kielégítését. A középfokú oktatás expanziójának tehát az intézményi-infrastrukturális és személyi feltételei is jórészt adottak. Számításba veendő azonban a tanári kar továbbképzésének, illetve részleges átképzésének szükséglete.

Az expanzió szempontjából a legnagyobb problémát a képzési kínálat és a kereslet között feszülő kiélezett ellentmondások jelentik. A teljes értékű középiskolázás kiterjesztésének változatlanul az elavult, a gazdasági-társadalmi igényektől és szükségletektől eltávolodott képzési szerkezet a legnagyobb akadály. A szakmai képzés szerkezete például rendkívül vontatottan változott az elmúlt években. A tanulók mintegy 60 százaléka ugyanúgy ipari szakmákat tanult, mint a hetvenes-nyolcvanas években. Egyedül a szolgáltatási szférában mutatkozott némi aránynövekedés. A szerkezeti és minőségi változás az utóbbi években megindult ugyan, a munkapiaci szükségletek és a képzési kibocsátás közötti feszültség azonban változatlanul számottevő, s a szakképzésből kilépők mintegy egyharmada a munkánélküli utánpótlást növeli. A helyzet megváltoztatása a leginkább sürgető stratégiai feladat. Az igazán nagy lemaradás a képzési tartalom korszerűsítésében mutatkozik. Az alkalmaztatási feltételként számításba jövő idegen nyelv-ismeret, a számítógépes ismeretek, továbbá a modern gazdaság működésének elementáris szintű technikai ismeretei jórészt

nem a tényleges jelentőségüknek megfelelő súllyal szerepelnek a hazai szakképzésben. Holott a munkapiacon egyre inkább valamennyi munkakörhöz kapcsolódó alapkövetelménnyé generálódnak.

A rendkívül differenciált gazdasági és munkaerőpiaci folyamatok eltérő igényeket támasztanak a különböző társadalmi-gazdasági régiókban működő képzési intézményrendszerekkel szemben. Ennélfogva az egyes térségekre adaptált, differenciált képzésfejlesztésre és speciális beavatkozási módokra is szükség van, gondoskodva arról, hogy a gazdasági innovációban előbbre tartó régiók tapasztalatai, az ott alkalmazott megoldásmódok szisztematikusan feldolgozott formában hozzáférhetővé váljanak az elmaradottabb régiók számára. Voltaképpen a képzési szolgáltatás sok tekintetben új rendjének kialakításáról van szó, amit a mostani helyzetben kiemelkedő feladatnak kellene tekinteni.

A mostani középfokú képzés három intézménytípusa közül a továbbtanulás szempontjából zászutcsát jelentő és a munkapiaci relevanciáját is jórészt elvesztő hároméves szakmunkásképzés semmiképpen nem illik bele az oktatás fejlesztésének stratégiájába. A középfokú iskolázás további kiterjesztése és tartalmi korszerűsítése tehát két intézménytípusra korlátozódhat. Egyrészt a négy-, illetve öttenéves gimnáziumokra, ahol a tartalmi korszerűsítés egyik legfontosabb feladata a nyelvoktatás erőteljes fejlesztése, akár oly módon is, hogy az úgynevezett kéttannyelvű gimnáziumok tapasztalata alapján egy nulladik, illetve ötödik évfolyamon biztosítani kell az idegen nyelv elsajátításához szükséges intenzív nyelvoktatás feltételeit. A tapasztalatok szerint a nyelvoktatásnak ez a leginkább racionális és legtöbb eredményt hozó módja. A gimnáziumi oktatásra vonatkozó társadalmi igény egyre inkább növekszik és ma is messze meghaladja a szóban forgó intézménytípus befogadóképességét. Ezért a gimnáziumi oktatás arányát növelni célszerű, megszüntetve azt a mostani egyoldalúságot, hogy a továbbtanulók mintegy 70 százaléka szakmai képzést adó intézményekben tanul, ám a megszerzett szakképzéssel a munkaerőpiacon az esetek jó részében semmit sem lehet kezdeni, és munkaerőpiaci esélyhez csak másik iskolatípus elvégzésével, illetve a munkaerőpiaci tanfolyami képzésbe való bekapcsolódással lehet eljutni.

A szakképzés és gimnáziumi képzés közötti arányok meghatározását ugyanakkor célszerűtlen lenne adminisztratív módon előírni. Az arányoknak igazodniuk keli egyrészt a lakossági kereslethez, ugyanakkor számításba veendő az is, hogy a gimnáziumi oktatás kiterjesztése csak akkor lehet társadalmi és egyéni szempontból egyaránt célravezető, ha megfelelően kiképzett tanárookra épül, következésképp a szakmai iskolában dolgozó pedagógusok gimnáziumi oktatásra való felkészítése a középfokú oktatás korszerűsítésének egyik igen fontos feladata és feltétele. Végezetül a középfokú oktatás expanziója és minőségi korszerűsítése érdekében tisztázni szükséges a középfokú oktatás szerkezetével összefüggő anomáliákat. Ez jelenleg politikai és szakmai kollíziók tárgyát képező kérdés, hiszen a jelenlegi közoktatási

kormányzat a NAT-ra épülő gyökeres iskolaszervezeti változást irányoz elő, az érvényes oktatási törvény ugyanakkor a 8+4-es alapszerkezetet deklarálja, bizonyos pártpolitikai programok pedig az úgynevezett komprehenzív iskolát célozzák meg. A középfokú oktatás leendő szerkezetével összefüggő nézetkülönbségek tehát kardinális természetűek, politikai döntést igényelnek, mégpedig olyat, ami összhangban van a realitásokkal és az iskolázás expanziójának szükségleteivel.

Ebben a kérdésben a realitásokkal számot vető javaslat az, hogy a középfokú oktatás expanzióját, a magyar hagyományoknak megfelelően, egy gimnáziumi típusú és egy szakmai irányultságú képzési rendszerben célszerű megvalósítani, mégpedig olyan módon, hogy az érettségi követelmények mindkét intézménytípusban végzők számára lehetővé tegyék a felsőfokú tanulásba való bekapcsolódást. Olyan sztenderdizált érettségiről van tehát szó, amely a gimnáziumi és a szakmai képzést folytató középiskolák közös ismeretanyagára épül, és nem diszkriminálja a szakképző intézménytípus tanulóit a felsőoktatásba való belépés szempontjából. Nehéz kérdésről van szó, hiszen az elmúlt években döntés született az úgynevezett kétszintű érettségiről, ami újabb szelekciós küszöb a magyar oktatási rendszerben. Ezeknek a problémáknak a feloldására az ágazatpolitika keretében konszenzus tárgyát képező megoldásokat kell kialakítani. Az általunk kimunkált átfogó stratégiai megfontolás elsősorban abban a kérdésben foglalhat állást, hogy a közoktatás expanzióját az úgynevezett tíztanéves általános képzés keretei között kell-e realizálni, avagy a teljes értékű, érettségivel záruló középfokú oktatás befogadóképességének a növelése a stratégiai cél. Számomra egyértelmű, hogy a hazai gazdasági-társadalmi szükségletek és a nemzetközi trendekhez való felzárkózás egyaránt a teljes értékű középfokú oktatás kiterjesztését tűzi napirendre. A tízosztályos elágazás egyébként is megkettőznél a magyar oktatási rendszert, hiszen lenne egy olyan iskolafajta (6+4), ahonnan nem vezet közvetlen út a felsőoktatásba, illetve egy olyan úgynevezett 6+6-os rendszer, amely a továbbtanulás királyi útját jelentené. Az oktatási rendszernek ezt a megkettőződését mindenképpen el kellene kerülni.

2. A felsőoktatás expanziója

Az elmúlt években a felsőoktatás extenzív kiterjesztése előre haladt. Néhány esztendő alatt csaknem duplájára növekedett a felsőoktatásban résztvevők száma. Ez mindenképpen pozitív fejlemény, indokolatlan azonban megelégedezni a folyamat árnyoldalairól, mindenekelőtt arról, hogy a felsőoktatás kiterjesztése célszerűtlen képzési szerkezetben realizálódott. Valójában a képzési szerkezet az elmúlt hét esztendőben alig változott. A hallgatói létszámok növelése egészében lineáris módon történt. A beáramlás olyan képzési területeken is magas volt (műszaki felsőfokú képzés, pedagógusképzés, agrárképzés stb.) ahol a szükségletek távlatosan sem igénylik

a hallgatói létszám ilyen mérvű felduzzasztását. Ugyanakkor számos képzési területen a rendszer nem bocsát ki annyi kiképzettet, amennyi a munkapiaci keresletet fedezhetné. Amíg például a pedagógusképzésben globálisan nagyarányú tanári túlképzéssel lehet számot vetni, a nyelvtanárok képzése messze elmarad a szükségletektől, jelenleg mintegy 6 ezer fő az abszolút hiány, ami a következő években tovább növekszik. Ezeket az aránytalanságokat és anomáliákat oly módon szükséges feloldani, hogy az amúgy is meghatározott keretszámok rendszerében befolyásolni szükséges az egyes intézmények, illetve képzési irányok mennyiségi paramétereit.

További probléma, hogy a felsőoktatás finanszírozásának rendszere alapjaiban megoldatlan. Az eddigi expanzió drasztikus erőforrás-kivonással kapcsolódott egybe 1991 és 1996 között mintegy 40 százalékkal csökkent a felsőoktatási ráfordítások reálértéke. A felsőoktatás tehát az ellátottság legalsó szintjén működik. Nyilvánvaló, hogy egy ennyire eszköztelenített és ugyanakkor felduzzasztott felsőoktatást csak ideig-óráig lehet megóvni a színvonal katasztrofális csökkenésétől. Ebben a szituációban az erőforrások gyarapítása elkerülhetetlen. Vitatott azonban, hogy a ráfordításokat milyen forrásokból célszerű és lehetséges növelni.

A jelenlegi oktatáspolitikai kurzus szerint a kiutat az állami felsőoktatás részleges magánosítása jelenti. A cél az, hogy a költségek lehető legnagyobb arányát maguk a használók viseljék. Ezért a felsőoktatásban primátust kell élveznie minden olyan jelentkezőnek, aki megfelelő anyagi erőforrásokkal rendelkezik a növekvő képzési költségek viseléséhez. Utat kell tehát nyitni az anyagi előnyök korlátlan érvényesítéséhez a tudástőke területén.

Ugyanakkor a társadalmi berendezkedés kardinális kérdése, hogy a mobilizálható tőkejavakkal és anyagi erőforrásokkal nem rendelkező társadalmi csoportok hozzájuthatnak-e hazánkban kurrens tudásjavakhoz. A kérdés makrostrukturális jelentőségét csak növeli, hogy a középosztályosodásnak a termelőtulajdonnal összefonódó formái hazánkban igen korlátozottan érvényesülhetnek. Következésképp az állampolgárok felemelkedésének fő formája csakis a tudásjavak megszerzésére épülhet. Ha azonban a társadalmi pozícióra is átváltható érvényes tudás megszerzése a családok anyagi erőforrásainak függvénye, akkor belátható távon aligha alakulhat ki olyan középosztály, amelynek létezése a tudástőkéhez kötődik. Következésképp a mobilizálható anyagi erőforrásokkal nem rendelkező társadalmi csoportok előtt egyre inkább bezárul a felsőfokú képzés lehetősége. A dilemma feloldására e pillanatban nemigen kívánkozik más mód, mint a felsőoktatás tandíjmentessé tétele az első diploma megszerzéséig. Ez egybevág az európai domináns gyakorlattal, ugyanakkor nem növeli számottevően a költségvetési terheket sem, hiszen a néhány éve bevezetett tandíjrendszer és az úgynevezett önköltséges felsőoktatás az intézmények kiadásainak maximum két százalékát fedezi. Természetesen a tandíjmentesség nem vonatkozhat az esti-levelező, továbbá a posztgraduális képzésre.

3. Felzárkóztatás – az esélykülönbségek mérséklése

A kedvezőtlen szociokulturális környezetből induló tanulók iskolázási esélyeinek javítása az alapiskola feladata. Elsősorban a falusi iskola differenciált fejlesztésének feladatairól van szó. Az általános cél a következő: el kell érni, hogy a NAT bevezetésével hat tanévre megnyújtott alapoktatás keretében az átlagosnál lassabban fejlődő, szociokulturális szempontból hátrányos helyzetű tanulók olyan tudás- és képességszintet érjenek el, ami biztosíthatja sikeres részvételük lehetőségét a középfokú oktatásban. A cél eléréséhez nélkülözhetetlen:

- a tanulói csoportnormák és csoportbontások olyan szabályozása, hogy lehetővé váljon az említett tanulók intenzív kics csoportos oktatása;
- az országos továbbképzési program keretei között a tanítókat és tanárokat speciális továbbképző kurzusokon kell felkészíteni a szociokulturális problémák iskolai kezelésére, az ilyen kurzusoknak prioritást kell biztosítani a továbbképzést szolgáló költségvetési források elosztásánál;
- az iskolákban gyakorló tanító- és tanárjelölteket be kell kapcsolni a különösen rászoruló gyermekek egyéni program szerinti oktatásába; fokozatosan ki kell építeni az ilyen tanulók úgynevezett tutor-rendszerű oktatását;
- a rendelkezésre álló tankönyv-támogatási keretből meg kell oldani a leginkább rászoruló szegény tanulók tankönyv- és taneszköz-ellátását;
- az országos mérési rendszerben az úgynevezett mérési központok kiemelt feladattá kell tenni az alapkészségek iskolai fejlesztésének folyamatos ellenőrzését.

4. Az idegen nyelvek oktatásának fejlesztése

Kiemelt és kiváltképp fontos fejlesztési feladatról van szó, hiszen a tudásbázisú, információs társadalomba való integrálódásunk egyik nélkülözhetetlen feltétele a nyelvismeret és a fejlett kommunikációs képesség. A munkapiacon máris jelentős előnyt élveznek azok, akik kurrens nyelvtudással rendelkeznek. Bár az állampolgárok körében megnőtt az áldozathozatali készség az idegen nyelvek tanulása tekintetében, s a középiskolások mintegy 40 százaléka valamilyen iskolán kívüli nyelvtanfolyamon igyekszik megszerezni a szükséges nyelvtudást, a mostani középfokú oktatás keretei között legfeljebb a tagozatos osztályok teszik lehetővé a középfokú nyelvismeret megszerzését. Friss empirikus kutatások szerint az érettségizőknek mintegy egyötöde rendelkezik középfokú nyelvvizsgálóval, holott a deklarált minisztériumi elképzelések az új érettségi rendszerben az úgynevezett emeltszintű érettségít legalább középfokú nyelvvizsgálóval kívánják összekötni. Ez kívánatos cél, a realizálásához szükséges feltételek azonban egyelőre nincsenek meg. Több ezer nyelvtanár hiányzik az oktatási rendszerből, az új NAT pedig rendkívül kedvezőtlenül határozza

meg az idegen nyelvek oktatásának óraszámát. A szakközépiskolákban és általában a szakképzésben pedig kevés az esély arra, hogy az intézményekből kilépők legalább középfokú nyelvtudással rendelkezzenek.

Ennélfogva a következő lépések szükségesek:

- a jelenlegi tanárihiány megszüntetése, illetve mérséklése a nyelvtanári képzés mennyiségének növelésével és differenciált bérezéssel.
- Meghatározandó a különböző iskolatípusokban az optimális óraszám, mégpedig oly módon, hogy a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban lehetővé váljék a középfokú nyelvvizsga letételéhez szükséges nyelvtudás megszerzése. A szakmunkásképzésben viszont a nyelvi alapismeretek elsajátításához kell feltételeket teremteni.
- Bővíteni szükséges az intenzív iskolai nyelvoktatás lehetőségeit, többek között annak lehetőségét, hogy az úgynevezett kéttannyelvű gimnáziumokhoz hasonlóan a nulladik vagy az ötödik évfolyamon nagy óraszámúban lehessen nyelveket tanulni.
- A felsőfoktatásban az utóbbi néhány évben drasztikusan romlottak a nyelvoktatás feltételei. A felsőoktatási törvény a diploma megszerzését legalább egy idegen nyelv középszintű ismeretéhez köti ugyan, ennek feltételei azonban nem biztosítottak. Ezért gondoskodni kell arról, hogy a felsőoktatás minden szintjén lehetővé váljék legalább egy idegen nyelv középszintű elsajátítása. Nem megalapozott az az érvelés, mely szerint az idegen nyelv középszintű oktatása nem felsőoktatási feladat. Ez elméletileg helytálló megállapítás ugyan, de csak abban az esetben, ha a középfokú oktatás megfelelő nyelvi felkészültséggel bocsátja ki az érettségizetteket. Ettől a kedvező helyzettől azonban távol vagyunk.

Megjegyzendő, hogy létezik a problémának makrotársadalmi összefüggése is. Arról van szó, hogy az alsó- és középrétegekhez tartozó középiskolások körében az idegennyelv-tudás messze elmarad a fentebb említett 25 százalékos átlagtól. Az említett társadalmi csoporthoz tartozó tanulóknak mindössze 6 százaléka rendelkezik középfokú nyelvtudással. Ilyenformán a nyelvoktatás feltételeinek javítása a mobilitási esélyegyenlőtlenségek mérséklésének feladataival is egybefonódik.

5. Ösztöndíj-, tandíj-, diákjóléti rendszer

A mostani diákjóléti rendszer egészében átgondolatlan. Nincs összhangban a rendszerváltozás eddigi menetében átalakult jövedelmi tagoltsággal, eldöntetlen a szociális megfontolások súlya és szerepe ebben a támogatási rendszerben. Következésképp ki kell alakítani a térítések-támogatások új rendszerét és társadalmi szempontú preferenciális elveit. A korrekció a közoktatás tekintetében arra az alapelvekre épülhet, hogy az alap- és középfokú oktatás, pontosabban az önkormányzatok által jóváhagyott

iskolai programok igénybevétele térítésmentes. A jövőben térítést csak olyan iskolai szolgáltatásért lehessen kérni, ami kívül esik a jóváhagyott iskolai alapprogramon.

A felsőoktatásban nem sikerült olyan tandíjrendszert bevezetni, ami a tanulmányi hitellel, illetve más forrásokra épülő kompenzációs rendszerrel kapcsolódna egybe. Az érvényes törvény szerint voltaképpen tandíjat csak azoktól a hallgatóktól lehetne szedni, akik elvileg hozzájuthatnak a tanulmányi hitelhez. Miután jelenleg a hallgatók hitelképességét a pénzügyi intézetek igen differenciáltnak minősítik, egy megalapozott tandíj- és tanulmányi hitelrendszer bevezetésének belátható távon nincs realitása.

Az állami felsőoktatás részleges magánosításának eddigi tapasztalatai egyértelműen kedvezőtlenek. Az úgynevezett térítéses oktatást igen kevesen veszik igénybe. Ennél is nagyobb probléma azonban, hogy ez a megoldás mindenképpen diszkriminatív. Határozott előnyt élveznek azok, akik a képzés költségeit képesek magukra vállalni. A diszkriminációt nem szünteti meg, legfeljebb tompítja, ha miniszteri rendelet kimondja, hogy a térítési költségeket vállaló hallgatók felvételi kedvezménye nem lehet korlátlan és legalább a felvételi pontszám kilencven százalékát el kell érniük. Ez a kedvezmény is óriási előny a kurrens egyetemeken, hiszen az átlagnál 10-15 ponttal alacsonyabb eredménnyel is bejuthat bárki a kurrens felsőoktatásba, aki fizetőképese. Ez a megoldás tehát az anyagi előnyök diplomára váltásának közvetlen intézményes eszköze. Fenntartása növekvő feszültségeket okozhat a társadalomban.

6. Az oktatás finanszírozásának korrekciója

A köz- és felsőoktatás finanszírozásának korrekciója halaszthatatlan feladat. Olyan változtatásokról van szó, amelyek jogszabályi módosításokat is igényelnek. A legfontosabb teendők a következők:

- A jelenlegi bizonytalan elvekre épülő finanszírozás helyett egy olyan finanszírozási rendszer bevezetése a cél, amely biztosítja az iskolai alapfeladatok ellátásához szükséges anyagi erőforrások és eszközök garantált rendszerét. Ez az úgynevezett többszörös finanszírozás keretei között oly módon képzelhető el, hogy a normatív finanszírozás követelménye az önkormányzati finanszírozásra is kiterjed. A jogszabálynak tételesen kell meghatároznia, hogy konkrétan milyen normatív finanszírozási feladatok hárulnak az iskolafenntartó önkormányzatokra.
- Jelenleg az iskolák tárgyi ellátottságát, az oktatáshoz nélkülözhetetlen anyagi eszközöket illetően nincsenek érvényes normatívák. Ezért a taneszköz-ellátottság a fenntartó anyagi erőforrásainak és belátásának függvénye. Ezt a helyzetet a taneszköz-ellátási normák bevezetésével lehetséges rendezni.
- A közoktatás finanszírozásának jelenlegi rendszerében elsősorban a középfokú képzésben sűrűsödnek a problémák. A középiskolák többsége településközi feladatokat lát el, a fenntartói finanszírozás viszont egy adott települést terhel.

Ennélfogva a fenntartó önkormányzat az esetek jó részében nem érdekelt az oktatás feltételeinek szinten tartásában vagy javításában. A probléma megoldása egyrészt azáltal érhető el, ha törvény kötelezi a helyhatóságokat, hogy normatív támogatást nyújtsanak azoknak az önkormányzatoknak, amelyek befogadják az adott településen élő, de más önkormányzatok által fenntartott iskolákban tanuló fiatalokat. Hasonló a helyzet a közép- iskolás, illetve az általános iskolai kollégiumok működtetése tekintetében is.

- A felsőoktatás finanszírozása egyre inkább a főhatósági redistribúcióra épül. Az ágazati minisztérium magához vonja a felsőoktatási bérek és a szakmai fejlesztésre szánt összegek jelentős részét, és meghatározott célok és elvek alapján, de jórészt áttekinthetetlen módon újraelosztást végez. Ez csorbítja a felsőoktatási intézmények autonómiáját, továbbá a diszfunkciók egész sorát építi be a felsőoktatás működésébe, hiszen a központi újraelosztás semmiképpen nem biztosítja a képzés hatékonyságának növelését, hanem főként a kliensrendszer kialakulását és a költségvetési pénzekkel való áttekinthetetlen manipulációt segíti elő. Ezt a koncentrált redistribúciós szisztémát haladéktalanul módosítani szükséges.
- Az oktatási ráfordítások költségvetési vonzatát illetően az a javaslat fogalmazható meg, hogy a következő években el kellene érni az 1993-as ráfordítások volumenét, amikor átmenetileg a GDP mintegy 6,5 százalékát fordították az oktatási rendszer támogatására. Összességében az állami támogatás GDP-hez viszonyított arányának a közoktatásban mintegy egy-másfél, a felsőoktatásban pedig egyszázalékos növelése tűnik nélkülözhetetlennek.

A fentebb körvonalazott elképzelések és javaslatok nem helyettesítik az ágazatpolitikai fejlesztési program kimunkálását. A tanulmány mindössze a gazdasági-társadalmi makrofolyamatokból levezethető következtetéseket, a fő feladatokat és az átfogó konzekvenciákat körvonalazta, tehát azokkal a kérdésekkel foglalkozott, amelyek egy koherens ágazatpolitikai program megalkotása szempontjából is nyilvánvalóan relevánsak. Mindenesetre az ágazatpolitikai koncepció és cselekvési program kimunkálását a makrofolyamatokból levezethető stratégiai megfontolásokhoz kellene illeszteni.

Nem publikált írás. Készült 1998. március.

16. AZ ÁLLAMPEDAGÓGIÁTÓL AZ ALTERNATIVITÁS FELÉ²⁴

„Az utóbbi huszonöt év pedagógiai változásairól” címmel tartott nemrég előadást egy pécsi konferencián *Gazsó Ferenc* szociológus, oktatáskutató professzor. Gazsó Ferenc nem csupán kutatóként ismeri az utóbbi évtizedek oktatásirányítási változásait, hiszen 1984—1988 között miniszterhelyettesként dolgozott, majd a rendszer-váltás után, 1990-ben Andrásfalvy Bertalan művelődési és közoktatási miniszter őt bízta meg, hogy főtanácsosként vegyen részt a tárca munkájában és dolgozza ki az oktatás átfogó modernizálásának elképzelését. Gazsó Ferenc koncepciója nem nyerte el a szükséges támogatást, ma már valószínűleg kideríthetetlen, ebben a döntésben a szakmai vagy politikai szempontok játszottak-e nagyobb szerepet. A szélesebb közvélemény figyelmét is felkeltette a Parlament tavalyi oktatási vitanapján Gazsó Ferenc az esélyegyenlőség kérdésében elmondott, rendkívül kritikus felszólalásával.

Munkatársunk a pécsi konferencián beszélgetett a professzorral.

Az elmúlt negyedszázad milyen fordulatértékű változásokat hozott Ön szerint? Ezeknek a változásoknak mi a hozamuk, hasznuk, következményük?

A magyar közoktatás elmúlt negyedszázadát a változások inflációja jellemezte. Ezek a változások gyakorta felemásan sikeredtek, és csak részben valósultak meg a pedagógiai és iskolai gyakorlatban, illetve esetenként a változtatási szándékok el sem jutottak a realizálás küszöbéig. E folyamatok következtében sérült a közoktatás működésének egyik legfontosabb alapelve: *a kiegyensúlyozott fejlődés elve*. A magam részéről úgy gondolom, hogy az oktatási rendszerben csak szerves folyamatok vezethetnek eredményre – ez a közoktatási rendszer fejlődésének alapkövetelménye, alapelve. Miközben mindenki arra törekedett, hogy az iskolai tevékenység eredményességét, hatékonyságát növelje, a végeredmény ez idáig leginkább az volt, hogy nem kívánatos módon differenciálódott a magyar oktatás, és csökkent a teljesítő-képessége is. Ez leginkább a kultúra szempontjából legnehezebben mobilizálható társadalmi környezetekben érzékelhető.

²⁴ Reichmesz Ádám interjúja Gazsó Ferencsel. Megjelent a *Köznevelés* 55. évf. (1999) 3. számában.

Ön szerint mi volna a szükséges korrekció?

Az elmúlt időszakban a közoktatáspolitikai visszaélt az iskola erős politikai érintettségével. Miután az iskola teljes egészében állampolitikai függőségű, a politikai aktorok arra törekedtek, hogy saját társadalmi befolyásuk növelése érdekében az oktatási rendszert eszközként működtessék, így úgynevezett *kormánypedagógiák* alakultak ki. Kormányzati periódusokat átívelő pedagógiai elképzelésekről alig tudunk. A nemzetinek mondott alaptanterv minden eddigi változata kormánypedagógia volt. Azt gondolom, hogy ideje lenne észhez térni! A politikának az oktatás stabilitásának és az oktatás feltételeinek biztosításában van rendkívül fontos feladata. Ezzel szemben mégis azt láttuk, hogy az állam épp erről a területről kezdett leginkább kivonulni. A magyar oktatási rendszerben 40 százalékkal csökkent az állami ráfordítás. Ugyancsak csökkent a pedagógusbérek reálértéke – minden más keresőcsoportnál nagyobb mértékben.

Lehet ezen a helyzeten változtatni?

Úgy gondolom, hogy elég tapasztalat halmozódott fel a tekintetben, hogy az oktatás szemléletében, irányításában és működtetésében *paradigmaváltás* következzen be. Például ha a NAT-ot úgy lehet megítélni, hogy olyan kormánytervről van szó, amelyből így, ebben a formában nem lehet konszenzuális alapú program, akkor olyan szakmai szabályozásban kellene megállapodni, amely távlatos stabilitást biztosíthat. Addig, amíg nem ezt tesszük, vagy pedig csak újabb kényszerlépéseket teszünk, lehetetlen a szükséges stabilitást elérni. Kényszerlépésnek tekintem a tervezett kerettanterveket is. Az új kormány fönn akar tartani valamilyen folytonosságot, mert nem tudja vállalni a teljes megszakítással együtt járó kockázatot. De mintha nem lenne minden végiggondolva, mert ha van NAT is, kerettanterv is, akkor mi a kettő közötti viszony? A kerettanterv mihez igazodik: vajon az ismerettömb-alapra és pedagógiai ciklusokra épülő NAT-hoz, avagy az iskolaszervezethez? Ezeket a kérdéseket nem lehet egyszerűen megkerülni vagy áthidalni olyan megoldással, hogy megtartjuk a NAT folytonosságát, ugyanakkor kicsit változtatunk is, mert lehetséges, hogy ezek a „kicsit változtatunk” megoldásmódok csak a káoszt növelik.

Ön szerint miben áll a káosz fő oka?

Hol történt a tévedés? Én azt gondolom, hogy sokan azt gondolták, ha rendszerváltás van egy országban, akkor az oktatási rendszert is fenekestül föl kell forgatni. Pedig nem kell. A magyar oktatási rendszer államszocialista öröksége működőképes volt. Nem kell mindent átfogó változás ahhoz, hogy a magyar oktatási rendszer erről a bázisról tovább lehessen fejleszteni. A magyar oktatási rendszernek a rendszerváltást megelőzően egyetlen alapvető nagy problémája az *erőforráshiány* volt. Az

oktatási rendszer az adott erőforrásrendszerben eljutott lehetséges teljesítményének plafonjáig. A nyolcvanas évek végén egyértelmű volt: ha pótlólagos erőforrások nem áramlanak az oktatási rendszerbe, akkor a teljesítmény tovább nem javítható. A hatalomváltást követően azonban nem teljesítménynövelő erőforrásokat vittek be a rendszerbe – erre talán nem is volt esély a recesszió időszakában –, hanem a sokféle nagy változást előirányzó lépéssel még erőforrás-kivonás is egybekapcsolódott. Közben az iskolarendszer egészét modernizáló törekvések fogalmazódtak meg, még azt a nagyon reális problémát sem sikerült tökéletesen megoldani, hogy legalább a felső tagozaton a gyerekek olyan iskolában tanulhassanak, ahol megfelelő a szakos ellátás, tanári szolgáltatás. Nem beszélve a középiskoláztatás kiterjesztésének nehézségeiről egy olyan rendszerben, ahol csak háromszáz településen van középiskola. Tehát már az elementáris lépések erőforrás-szükséglete is rendkívül nehezen teremthető elő. A tervek az elmúlt években rendre túlméretezettek voltak. Az MDF-kormány például teljesen szabadjára engedte az oktatási rendszer szerkezetváltási folyamatait, a szocialista-liberális kormány pedig a NAT-ot az iskolaszervezet alapvető módosításával kívánta egybekapcsolni. Szerencsére erre a mostani kormányzat nem törekszik, ezt a magam részéről megnyugvással veszem tudomásul.

Volt-e valaha oktatásügyben paradigmaváltás Magyarországon?

Igen, a hetvenes-nyolcvanas években. A politika szakított azzal a hosszú ideig fennálló oktatásfejlesztési gyakorlattal, amely az iskola korszerűsítését tartalmi tekintetben az állam beavatkozásának hatásaként képzelte el. Úgy gondolták, hogy az állam időről időre végrehajt nagy tantervi, tankönyvi reformokat, amit aztán majd egy nyugodtmasabb, kiegyensúlyozottabb, tantervi korrekcióval eltelő szakasz követ. Az akadémiai pedagógiai munkálatok során, amelyeket *Szentágothai* professzor úr irányított, kiderült, hogy ez az út a modern világban nem járható: paradigmaváltásra, új fejlesztési stratégiára van szükség: *vissza kell állítani az oktatási rendszer szakmai autonómiáját*, és lehetővé kell tenni olyan viszonyok kialakulását, hogy az iskolarendszer önfejlesztő képessége kialakuljon. Azokban az években olyan változások indultak el, amelyek lehetőségeit mindmáig nem aknáztuk ki kellőképpen. A mai tantervi kínálat nagy része onnan ered, hogy abban az időben elindultak az átfogó – tantárgyakra, sőt egész iskolakoncepciókra vonatkozó – kísérletek, fejlesztések. Önfejlesztő képesség alakult ki a magyar oktatási rendszerben. Most ezt a képességet mintha nem méltányolnák eléggé. Sokkal nagyobb jelentőséget kellene tulajdonítanunk a fejlesztésnek, az erőforrások és a pedagógiai kínálat növelésének. Ha a magyar oktatási rendszerben évente nem történne más, mint megjelenne nyolc-tíz nagyon magas szinten kidolgozott és jól alkalmazható tankönyv, az már óriási előrelépés lenne.

Reichmesz Ádám interjúja Gázsó Ferencsel. In: *Köznevelés* 1999. jan. 10. p.

AZ EZREDFORDULÓ UTÁN

A 2000-es években Gázsó Ferenc több írásában mutatta be összegező igénnyel a rendszerváltozást követő társadalmi átalakulásokat és azokkal összefüggésben a közoktatási rendszerben történt változásokat. Elemző figyelmét kiterjesztette az iskoláztatás piacosításának egyre inkább előtérbe került gondolatára, amely Gázsó Ferencet és kutatótársait – Laki Lászlót és Pitti Zoltánt – egyfajta előzetes „hatásvizsgálatra” sarkallták. Beható vizsgálatuk alapján az alábbi következtetésre jutottak: „A kutatási eredményekből mindenekelőtt az a konzekvencia következik, hogy az iskoláztatás piacosítása az általunk vizsgált kistérségekhez hasonló jövedelmi viszonyok között élők körében rendkívül gyorsan és nagymértékben elviselhetlenné tehetné a gyermek taníttatásával összefüggő anyagi gondokat. Az ilyen és hasonló élethelyzetű lakosság tehát nemigen terhelhető.”²⁵ Mindehhez azt is hozzátették, hogy a tervezett elképzelések tovább növelnék az egyébként is komoly mérvű társadalmi polarizációt.

A szerző megelőző kötetének oktatáspolitikai fejezetében közölt írások közül három közlés készült ebben az időszakban: Mit tehet az iskola? (2001), Társadalmi struktúra és iskolarendszer (2006) és Társadalmi átalakulás és oktatási rendszer (2016)²⁶. Az utóbbi, időrendben a legutolsó írása egyfajta összegzését adja Gázsó Ferenc munkásságának a közoktatás – társadalom – politika összefüggésrendszerben. „Én Durkheim meggyőződéses híve vagyok, abban az értelemben, hogy axiomatikus kijelentését, miszerint „nincs az az ember, aki el tudná érni, hogy egy társadalomnak másképpen működő iskolarendszere legyen, mint ami az alapstruktúrájából következik”, messzemenően igaznak és megalapozottnak vélem. Az alapproblémát pedig végül is – az elmondottakon túl – abban látom, hogy az egész magyar társadalom nem tudott emelkedő pályára állni az elmúlt 25 esztendőben, tehát nem indult be egy felzárkózó, az erőforrásokat szüntelenül gyarapító folyamat sem a gazdaság szférájában, sem az alrendszerek működésében. Ez egy stagnáló, időnként válsághelyzetbe sodródó társadalom, amelynek a legfontosabb szociológiai jellegzetessége a társadalmi újratermelés egészét átható krónikus hiány.” Ezért ismételten közreadjuk ezt az írását ebben a kötetben.

²⁵ Gázsó Ferenc: Közoktatási helyzetkép.. In: Gázsó Ferenc – Laki László – Pitti Zoltán: Társadalmi zárványok. 141-160. p.

²⁶ Gázsó Ferenc: Pályakép a szociológia sodrásában. Belvedere, Szeged, 2017., pp. 190.-224.

17. KÖZOKTATÁSI HELYZETKÉP

A kutatás egyik alapvető kérdése volt, hogy a sok tekintetben társadalmi és gazdasági zárvánnyá merevedett, tehát az országban zajló modernizációs változásokon jórészt kívül rekedt településeken miképpen működik a tudásjavakat közvetítő és elosztó oktatási rendszer. Vajon képes-e az iskola az ott élőket hozzásegíteni ahhoz, hogy szert tehessen olyan erőforrásokra és javakra, amelyek a munkaerőpiacon esélyt adhatnak megélhetést biztosító státuszok eléréséhez. A kutatás tehát elsősorban az oktatási rendszerben megszerezhető tudás- és képességtőke birtokbavételének lehetőségeit kívánta feltárni, tekintettel arra, hogy a modern társadalmakban az egyének társadalmi mozgáspályáját, státuszésélyeit a tudásjavak birtoklása befolyásolja a legnagyobb erővel. Ennélfogva valóban kardinális kérdés, hogy a vizsgált depressziós kistérségekben miképpen működik az oktatási rendszer. Vajon képes-e a semmiféle mobilizálható erőforrásokkal nem rendelkező társadalmi csoportokat hozzásegíteni az ún. konvertálható, tehát a munkapiacra státuszra váltható tudásjavakhoz, avagy a leszakadó helyi társadalomban maga a tudásközvetítő és-elosztó rendszer is erőtlen, az elmaradottságot konzerválja, s főként az alsó rétegekhez tartozók szempontjából afféle parkolóhely, ahol a felnövekvő nemzedék egyre hosszabb időt tölt el, miközben erőforrásai, társadalmi esélyei számottevően nem gyarapodnak.

A kilencvenes évek második felében a falvakban elvégzett reprezentatív felvételek tapasztalatai alapján az a feltevés tűnt leginkább valószínűnek, mely szerint a sokféle gazdasági és társadalmi hátrányt halmozó településeken az oktatási rendszer működésében is tetten érhető a lemaradás, a teljesítményhiány. Holott a társadalmi felzárkózás esélyének gyarapítása olyan közoktatást igényelne, amely képes és alkalmas arra, hogy az ilyen településeken nagy számban élő és semmiféle mobilizálható erőforrással nem rendelkező, továbbá a munkaerőpiacról is jórészt kiszorult társadalmi csoportokhoz tartozókat hozzásegítse valaminő társadalmi emelkedésre és konszolidálódásra esélyt adó tudás- és képességjavak megszerzéséhez.

MIKÉPPEN MŰKÖDIK AZ ALAPOKTATÁS?

Bár a középfokú oktatás expanziója az utóbbi években a lemaradó településeken élőket is elérte, az iskolázási esélyek azonban változatlanul az általános iskolában dőlnek el. Ennélfogva alapvető kérdés, hogy a minden szempontból kedvezőtlen

feltételekkel jellemezhető településeken működő általános iskola milyen anyagi, intézményi és pedagógiai erőforrásokat birtokol, és egyáltalán mennyiben vállalkozhat arra, hogy a depressziós települési környezetben dinamizáló, az egyének társadalmi esélyeit javító erőként működjék. Nyilvánvalóan megkülönböztetetten nehéz feladattal kellene az alapiskolának megbirkóznia, hiszen a tanulók csaknem kettőtöde kedvezőtlennek mondható, alacsony iskolázottságú társadalmi környezetből érkeznek, a nyelvi-kommunikációs, motivációs és szocializációs hátrányok sokaságát jeleníti meg az iskola világában.

A vizsgált szabolcsi településeken mindezt átszínezi, és egyúttal tovább komplikálja az etnikai jellegű hátrányok tömege. Az említett települések iskoláiban ugyanis a tanulók 25-50 százaléka a roma népességhez tartozik, ami önmagában is sajátos feladatok elé állítja az ott működő oktatási intézményeket. Ez a szociológiai háttér megkülönböztetetten kedvező iskolai-pedagógiai feltételeket igényelne. Ez nyilvánvalóan érinti a pedagógus-tanuló arányt, az osztálylétszámokat, a kiscsoportos oktatás lehetőségét, de leginkább és elsősorban az egyes gyermekek fejlesztési lehetőségeihez igazodó differenciált pedagógiai bánásmód és sajátos eljárásrendszerek latba vetését. Az ilyen differenciált pedagógiai megoldásmódok hiánya eleve kilátástalanná teszi a társadalmi-etnikai eredetű, de a vizsgált térségben a szociális depresszió és rossz közérzet iskolai teljesítményeket befolyásoló hatásainak eredményes pedagógiai kezelését, a sokféle hátrány konzisztenciájának felbontását és eredményes ellensúlyozását.

A kutatás egyértelmű tapasztalata, hogy az iskolafenntartó önkormányzatok kiváltképp szűkös anyagi erőforrásai egyszerűen kizárják annak lehetőségét, hogy a lemaradó településeken az iskola kielégítő pedagógiai kínálatot nyújthasson, illetve, hogy biztosítani lehessen az ismeretek intenzív elsajátításának olyan feltételeit és lehetőségeit, amelyek önmagukban is megdrágítják az oktatást. Itt az iskolai felzárkóztató tanításról, a tagozatos oktatásról, a szakkörökről, egyáltalán az intenzív tanulás hatékony módszereinek megfelelő tanulásszervezésről van szó. E kutatás keretei között is konstatálhatjuk, hogy az általános iskolák végeredményben belesimulnak az őket működtető és fenntartó önkormányzatok, illetve a települések általános gazdasági-társadalmi jellemzőinek rendszerébe, s ilyenformán a jelenlegi finanszírozási rendszer keretei között olyan mechanizmusok működnek, amelyeknek pontosan az a lényegük, hogy a pedagógiai színvonal minősége, a valóban fejlesztő oktatás lehetősége a helyi társadalom és az önkormányzatok teherviselő-képességétől függ.

Nem nagyon differenciálja a képet az iskolának, tulajdonított társadalmi szerep, tehát az iskolával szembeni elvárások differenciált megítélése sem. A helyzet ugyanis az, hogy a vizsgált települések jelentős részében a fenntartó önkormányzat és az iskolát használó lakosság egyaránt tudatában van a jó minőségű oktatás jelentőségének, de nem rendelkezik olyan mobilizálható erőforrásokkal, amelyek az oktatás színvonalának és minőségének javításával összefüggő elképzelések realizálását

lehetővé tennék. Mindez oly módon illeszti be a közoktatást a depressziós térségek társadalomszerkezetébe, hogy a gazdasági-társadalmi elmaradottság következményei egyenes vonalúan érvényesülnek az oktatási intézményekben is, vagyis a közoktatási intézményrendszer teljes egészében magán viseli a gazdasági-társadalmi elmaradottság jellegzetességeit és negatív hatásait. Nincs mód arra, hogy a szóban forgó társadalomszerkezeti variációk keretei között az oktatási intézmények dinamizáló szerepre tegyenek szert.

Ilyenformán a településkötött társadalmi elmaradottság negatív hatásai az oktatási rendszerben is rögzülnek és egyúttal szinte változatlan mértékben újratermelődnek a tudás- és képességtöke alacsony színvonalának negatív hatásai és következményei. Végeredményben a depressziós kistérségek iskoláztatási folyamatainak vizsgálata arra vet fényt, hogy az oktatási rendszerben jelenleg vajmi kevés esély nyílik arra, hogy a közoktatás alapintézménye a társadalmi eredetű iskolázási hátrányokat pozitív értelemben mozdítsa el, és az iskola a kedvezőtlen feltételeket halmozó társadalmi környezetben kimondottan erőforrást gyarapító intézményként működhessék.

Pedig a kutatás tapasztalatai szerint az iskolák és az önkormányzatok igen nagy erőfeszítéseket tesznek azért, hogy legalább a fenntartás és a működtetés legfontosabb feltételeit előteremtsék. Számos esetben még az ilyen alapfeltételeknek a biztosítása is akadályokba ütközik. Sok helyen gond a vizesblokkok rendben tartása, a takarítás, vagy kiváltképp télen a fűtés. Maguk a pedagógiai intézmények pedig egyszerűen rákényszerülnek arra, hogy sajátos pedagógiai programokat dolgozzanak ki, speciális pedagógiai stratégiák keretei között kísérreljék meg a legtöbb településen nagy számú roma és más hátrányos helyzetű tanuló eredményes oktatásához szükséges feltételek megteremtését. Minden lehetséges forrást igyekeznek elérni és felhasználni: közalapítványokat szerveznek és működtetnek, jótékonyági bálakat szerveznek, a pályázatok tömegét juttatják el a különböző erőforrások felett diszponáló alapítványokhoz stb.

Az oktatási intézmények szinte mindenütt tapasztalható pozitív törekvései azonban nem csupán anyagi nehézségekbe ütköznek. Nemritkán értetlenség fogadja azokat a kezdeményezéseket is, amelyek a különösen nehezen fejleszthető gyermekek felzárkózását célozzák. Ígéretes pedagógiai elképzeléseknek és programoknak vetnek gáncot. A differenciált oktatás törekvéseit gyakorta diszkriminációként értelmezik, s a tanárok számtalanszor arról panaszkodtak, hogy törekvéseiket kirekesztésként, negatív megkülönböztetésként értelmezik, és számos esetben pártpolitikai aktorok is elmarasztalják a hatékony oktatásra törekvő pedagógiai próbálkozásokat. Az iskolák által kidolgozott felzárkóztató programok tehát gyakorta nem élvezik a megértő támogatást. Mindez elbizonytalanítja és egyúttal elkedvetleníti a tanári testületeket.

Általános tapasztalat, hogy a pedagógiai erőfeszítéseket nem hitelesítik a tanulói teljesítmények. Az általános iskolai tanulók ugyanis a vizsgált szabolcsi településeken kifejezetten gyenge teljesítményt produkálnak, és ezek a teljesítmények elsősorban

és mindenekelőtt a családi-társadalmi környezet szociológiai jellemzőitől függenek, ami arra utal, hogy az úgynevezett felzárkóztatást célzó iskolai erőfeszítések az esetek többségében nem vezetnek meggyőző eredményekhez. Az általános iskola befejező szakaszában mért tanulmányi teljesítmények ugyanis a következőképpen festenek.

1. táblázat: Tanulmányi eredmények a 7. osztály végén a szabolcsi kistérségekben és az országos falusi mintában a szülő iskolai végzettsége szerint. (%)

Az apa iskolai végzettsége	Tanulmányi eredmény a 7. osztály végén									
	szabolcsi kistérségek					országos falusi minta				
	elégtelen	elégséges	közepes	jó	jeles, kitűnő	elégtelen	elégséges	közepes	jó	jeles, kitűnő
Befejezetlen általános iskola	-	59,3	29,6	7,4	3,7	3,2	21,0	43,5	22,6	3,2
Befejezett általános iskola	0,9	44,8	32,5	14,2	7,5	-	14,0	44,9	29,8	6,8
Szakk munkásképző, szakiskola	1,6	15,9	32,3	26,0	24,2	0,1	3,5	32,8	41,8	18,4
Szakközépiskola, technikum	-	3,3	18,5	27,2	51,1	-	1,2	21,3	44,7	33,5
Gimnázium	-	6,3	18,8	37,5	37,6	1,5	-	6,2	39,3	33,3
Főiskola, egyetem	-	-	2,4	21,4	76,2	-	1,0	7,8	42,8	49,0
Átlag	1,5	20,4	28,1	23,7	26,4	0,3	6,2	31,1	38,6	20,1

A közölt adatok alapján egyértelmű, hogy a vizsgált kistérségekben működő oktatási intézmények kimeneti teljesítménye a falvakat jellemző átlagos teljesítménytől is elmarad. Szignifikánsan nagyobb ugyanis a kifejezetten gyenge tanulmányi teljesítményt produkálók aránya, mint az országos falusi mintában. Az alapiskolát befejező tanulók több mint egyötöde minimális tudás- és képességszint birtokában lép ki az általános iskolából. Gyakorlatilag funkcionális analfabéta. Érdeemes felfigyelni arra az összefüggésre is, hogy az alacsony iskolázottságú családokból érkező gyermekek megkülönböztetetten nagymértékben ragadnak meg olyan alacsony teljesítményszinten, ami tulajdonképpen kilátástalanná teszi többségük számára a középiskolai továbbtanulás sikeres folytatását. A befejezetlen általános iskolával rendelkező családokból érkezők mintegy hattizede csupán erre a minimális teljesítményre vált képessé az iskolai tanulmányok éve alatt. Az ilyen tanulók aránya az országos falusi mintában 20 százalék körüli, ami szintén igen magas, de szembevetve a depressziós térségben működő iskolák eredménytelensége, a legkedvezőtlenebb művelődési környezetből érkező tanulók esetében. Hasonló különbségeket tapasztalhatunk akkor is, ha az úgynevezett befejezett általános iskolai képzettséggel vagy akár a szakk munkásvégzettséggel rendelkező szülők csoportját tekintjük. Egyértelmű tehát, hogy az iskolák elismerést érdemlő erőfeszítései ellenére sem sikerül a sokféle

hátránnyal jellemezhető családi-társadalmi környezetből iskolába lépő gyermekeket felzárkóztatni, és olyan tudás- és képességszintre juttatni, ami már megalapozza a további ismeretszerzés esélyét.

Szembetűnő a különbség a továbbtanulásra leginkább esélyes jó és jeles tanulók csoportjában is, hiszen a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők csoportjában, a falusi mintában a tanulók közel háromtizede, a depressziós kistérségi mintában pedig legfeljebb 15 százaléka ér el olyan tanulmányi eredményt, ami még lehetővé teszi a középiskolák közötti választást, illetve a sikeres továbbtanulást. Ilyenformán tehát egyértelműen megállapíthatjuk, hogy a társadalmi hátrányokat halmozó településeken az iskolarendszer is a hátrányokat konzerváló és újratermelő rendszerként működik, tehát azt mondhatnánk, hogy működése összhangban van a helyi társadalom általános szociológiai jellegzetességeivel. Ez azonban aggodalomra ad okot, hiszen az ilyen alacsony hatékonyságú oktatási rendszer nem válik a kitörési lehetőségeket gyarapító erővé, s ezáltal a településkötött társadalmi zárványok még inkább teljes körűvé válnak, az esélytelenség generalizálódik és szinte változatlan formában újratermelődik.

Nem kerülheti el figyelmünket az sem, hogy a szociokulturális tagoltság mértékén kirajzolódó teljesítménykülönbség extrém méreteket ölt. Míg a legalacsonyabb iskolázottságú csoporthoz tartozó fiataloknak kevesebb, mint 4 százaléka sorolható a továbbtanulás szempontjából egyértelműen kedvező pozíciót birtoklók csoportjába, ez az arány a főiskolát, egyetemet végzett családokhoz tartozók körében megközelelti a négyötödöt. Ekkora teljesítménykülönbség az országos falusi mintában nem tapasztalható.

Természetesen a szociokulturális tagoltság egyértelműen és erőteljesen befolyásolja az iskolai teljesítményeket. Extrém méretet azonban ezek a különbségek a depressziós térségekben öltenek, ami nyilvánvalóan összefügg egyfelől azzal, hogy az ilyen rosszul ellátott, kedvezőtlen pedagógiai kínálatot produkáló intézményekben nincs mód az iskolához képest külső társadalmi környezet által meghatározott esélyhátrányok ledolgozására. Másrészt jól szemlélhető az is, hogy a jobb helyzetű társadalmi csoportok milyen elsöprő erővel váltják át a szociokulturális státuszról fakadó előnyösebb helyzetüket behozhatatlan versenylőnyt biztosító iskolai teljesítményekre. Ebből a szempontból jellemző, hogy a főiskolát vagy egyetemet végzett szülők csoportjához tartozó tanulók 76 százaléka kiemelkedő eredményt produkált a szóban forgó iskolákban, tehát kialakult egy nagymérvű teljesítmény-homogenitás, olyannyira, hogy ebben a csoportban a közepes teljesítményt elért tanulók aránya is minimálisra zsugorodott. Ez eltér az országos tapasztalattól, hiszen a falu teljességét reprezentáló mintában a legjobban iskolázott szülők csoportjában az ilyen magas teljesítményt elérték aránya alatta maradt az 50 százaléknak, miközben a tanulók csaknem egyötöde közepes, illetve annál gyengébb teljesítményt produkált.

Ebből a tapasztalatból az következik, hogy a gyenge teljesítményt nyújtó iskolában extrém módon felduzzad az iskolázási esélykülönbség, s a továbbtanulás szempontjából, tehát a további iskolai életút esélyeit meghatározó dimenzióban az alsó rétegek esélytelenné, a jobb helyzetűek viszont esélyelőnyt halmozókká válnak szinte függetlenül attól, hogy a diszpozíciók miként szóródnak az előnyös helyzetűek csoportjába.

Mindez összefügg azzal is, hogy a kiegészítő tudásszerzés olyan, ma már intézményesült formáit, mint a piaci alapon működő második oktatási csatorna a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó fiatalok rendkívül differenciáltan veszik igénybe. Amíg a kedvező szociokulturális miliőben nevelkedő tanulók több mint 60 százaléka különórákon is gyarapítja ismereteit és képességeit, ezt a lehetőséget az alacsony iskolázottságú csoportok legfeljebb 20 százaléka használja fel. Ezek az arányok is eltérnek az országos átlagtól, de még a falvakat jellemző általános trendektől is. A kutatási tapasztalatok szerint a második iskolázási csatorna igénybevételét tekintve országosan mintegy kétszeres a különbség a legalacsonyabb és a legmagasabb iskolázottságú csoportok között. A vizsgált kistérségekben ez a különbség háromszorosra duzzad. Holott az ilyen igény az alsó rétegek körében is meglehetősen általános. Csakhogy ott – elsősorban anyagi okok miatt – a szülők döntő többsége nem engedheti meg magának, hogy a különórák költségeit viselje.

Végeredményben a kutatás ismételten megerősíti azt a korábbi tapasztalatot, hogy minél alacsonyabb szintű az általános iskolai oktatás, annál inkább kialakul az a helyzet, hogy a gyermekek iskolázási esélye nem magán a hivatalos oktatási rendszeren belül, hanem az oktatás második csatornájában dől el. Azok a társadalmi csoportok, amelyek a legtöbb információval rendelkeznek, és legérzékenyebben reagálnak a társadalom, a gazdaság és a munkaerőpiac változó kihívásaira, mindent megtesznek azért, hogy gyermekeiket a leginkább konvertálható tudástőkével szereljék fel. Ez az igény ma már az alsó rétegek körében is megjelenik, ott azonban a tömeges szegénység, az anyagi erőforrások egyértelmű hiánya gátat szab a piacelvű oktatási lehetőségek felhasználásának. Egyébként a különböző iskolázottságú családok gyermekeinek piacelvű oktatásban való részvételét a vizsgált kistérségekben a következő, 2. táblázat adatai reprezentálják.

Alapvető tény, hogy a gyermekek iskoláztatása már az alapoktatás szintjén egyre növekvő anyagi terheket hárít a családokra. Ez a lehető legszorosabban összefügg az általános iskolai képzés növekvő teljesítményhiányával. Ha ez a helyzet nem változik, tehát továbbra is dominál az általános iskolák jórészen szegényes, sőt, romló színvonalú pedagógiai szolgáltatása, ha állandósul az alapiskola teljesítményhiánya, akkor az esélyegyenlőtlenségek újratermelődésének folyamatait egyre inkább az alapiskolán kívüli képzési formák kanalizálják.

2. táblázat: Az általános iskolai tanulók részvétele fizetett különórákon a szülő iskolai végzettsége szerint. (%)

Az apa legmagasabb iskolai végzettsége	A különórák megnevezése							Nem járt különóra	Összesen
	matematika	nyelv	számítás-technika	kémia, biológia	testnevelés	éneke, zene	egyéb		
8 osztálynál kevesebb	-	-	3,7	-	11,1	7,4	7,4	70,4	100,0
8 osztály	2,4	1,9	2,8	-	4,2	0,9	6,6	81,1	100,0
Szakközépiskola	9,1	6,3	5,0	0,4	4,6	4,2	8,1	62,3	100,0
Szakközépiskola, technikum	16,3	9,8	3,3	1,1	3,3	12,0	6,5	47,8	100,0
Gimnázium	15,6	6,3	6,3	1,6	4,7	1,6	6,3	57,8	100,0
Főiskola, egyetem	12,5	25,0	8,3	8,3		4,2	4,2	37,5	100,0
Átlag	8,3	6,4	4,5	0,7	4,7	3,9	7,2	64,3	100,0

Ha viszont az általános iskolai pedagógiai teljesítmény javulna, de az igényes pedagógiai szolgáltatások mégsem válnának elérhetővé az alsó társadalmi rétegek számára – miként ezt jelenleg például a tagozatos oktatás keretében tapasztaljuk – akkor az általános iskola megerősíthetné ugyan funkcionális szerepét a továbbtanulásra való felkészítésben, de változatlanul mereven leképezné és újratermelné az iskolázási esélykülönbségeket. Ezen a helyzeten csak akkor lehetne változtatni, ha a gyermekek készségeit és képességeit valóban sokoldalúan fejlesztő oktatás, tehát a differenciált képzés lehetősége elérhetővé válna mindenki számára. Ebben az esetben az alapiskola valóban betölthetné a társadalmi háttér hatásának valamelyes korlátozásában elvárt szerepét. Ennek feltételei azonban a legkevésbé sem adóttak az általános iskolában, főként a depressziós településeken. Sőt, jelenleg kifejezetten az a tendencia érvényesül, hogy limitálják az alapiskolai szolgáltatásokat, és a lehető legkisebb ráfordítással oldják meg az alapképzés feladatait. Végeredményben tehát egyre inkább az az elv érvényesül, hogy aki valóban fejlesztő oktatásban akar részt venni, az fizessen. Ilyenformán a családok anyagi-jövedelmi viszonyainak igen nagy különbségei egyenes vonalúan és növekvő intenzitással befolyásolják az általános iskolai tanulmányi teljesítményeket, és ezáltal a középfokú oktatásban való részvétel esélyeit. Ennél is fontosabb azonban, hogy az úgynevezett kurrens tudás elérésének lehetősége egyre inkább azon múlik, hogy a családok milyen anyagi erőforrásokat képesek mobilizálni a piaci szférában szerveződő képzési kínálat igénybevitelével.

A kutatás a vizsgált kistérségekben már az általános iskola szintjén is azt konstatálta, hogy az iskolai siker vagy kudarc rendkívül szorosan összefügg a családok anyagi teherviselő képességével, vagy más szóval a tudásjavak megszerzésének esélye és minősége egyre inkább az anyagi tőke függvénye. Ezt illusztrálja az a táblázat,

amely az anyagi feltételek szubjektív megítélése mentén tekinti át az általános iskolában elért tanulmányi eredményeket, és azt a rendkívül szoros kapcsolatot, ami az anyagi élethelyzet és az iskolai teljesítmény között alakul ki.

3. táblázat: A család anyagi helyzetének összefüggése a 7. osztály végén elért tanulmányi eredményekkel. (%)

Tanulmányi eredmények	Az anyagi helyzet jellemzői a kérdezettek megítélése szerint				
	Szegények, nélkülözö- nek	Folytonos pénzhiány- ban élnek	Szűkösen élnek	Beosztással jól kijönnek	Jól élnek
Elégtelen, elégséges	43,4	34,7	27,0	13,5	-
Közepes	30,4	34,7	27,5	27,9	16,7
lő	26,1	20,4	21,6	25,9	31,3
Jeles, kitűnő	-	10,2	23,9	32,6	52,1

A közölt adatok nem igényelnek részletes kommentárt. A kutatás eredményei alapján egyértelmű, hogy a családok anyagi-jövedelmi helyzete önálló faktorként is erőteljesen befolyásolja a tanulmányi eredményeket, és magyarázza a teljesítménykülönbségeket. A legkedvezőtlenebb jövedelmi kategóriába tartozó csoportban kiemelkedően magas a gyenge tanulók aránya, hiszen közel minden második gyermek ebbe a csoportba tartozott. Ugyanakkor a legjobb tanulók csoportjában az ilyen anyagi erőforrásokkal jellemezhető családok gyermekei egyáltalán nem reprezentálják magukat. Ha egy pillantást vetünk a jövedelmi hierarchia és az életminőség másik pólusán elhelyezkedő csoportra, azt láthatjuk, hogy a kifejezetten kedvező anyagi életkörülményeket élvező tanulók meghatározó többsége a legjobb tanulmányi eredményt produkálók között található, míg kifejezetten gyenge tanulmányi teljesítményt a szóban forgó csoportban a kutatás nem regisztrált. Mindebből az a konzekvencia vonható le, hogy a gyermekek iskolázási esélyeinek alakulását nem csupán a szociokulturális környezet igen nagy különbségei, hanem a jövedelmi egyenlőtlenség is – mint önálló faktor – nagy és növekvő erővel befolyásolja. Ilyenformán empirikus tényként rögzíthetjük, hogy az anyagi tőke és a tudástőke egyre inkább összefonódik, tehát az előnyök előnyökkel, a hátrányok pedig hátrányokkal társulnak, és ily módon kialakul egy makacsul rögzült konzisztens esélykülönbség-rendszer, amely már az általános iskolai tanulás szintjén meghatározó módon és rendkívül nagy erővel differenciálja a tanulók tudásszerzési esélyeit, és eldönti a középiskolai továbbtanulás tekintetében, hogy a különböző csoportokhoz tartozó tanulók milyen aspirációs mezőkben mozoghatnak. A minőségi tekintetben rendkívül hierarchizált közép fokú oktatás azután leképezi és rögzíti a szocioökonómiai

és kulturális tagoltság által meghatározott, és az általános iskolában egyértelműen leképeződött esélykülönbségeket, s ezáltal a középfokú iskolázás expanziója ellenére sem kerül magasabb szintre a társadalmi alapú szelekció, mert annak alapvető színtere változatlanul az általános iskola.

Ráadásul a fentebb elemzett makroszociális determinánsokat kiegészítik és egyúttal még inkább erősítik olyan további tényezők, mint például a lakosság számával mért településnagyság. Közismert, hogy a településméret és az iskolai teljesítményszóródás igen szorosan összefügg. Ez a kistérségekben is nyomon követhető annak ellenére, hogy az általunk vizsgáltaknak éppen az az egyik megkülönböztető jellegzetességük, hogy a vizsgált falvak, vagy akár a kisvárosi települések is egyértelmű teljesítményhátránnyal jellemezhetők az összes falu, illetve a kisvárosok egészének átlagához képest. A kutatás tehát feltárta azt is, hogy még a viszonylag homogénnek tűnő depressziós kistérségeken belül is létezik településkötött teljesítményszóródás, és a lakosság számának függvényében kialakuló településméret differenciált iskolai teljesítményekkel kapcsolódik egybe. Ez egyáltalán nem véletlen, hiszen az iskolák pedagógiai teljesítményéhez szükséges feltételek valóban erőteljesen településfüggők, és az úgynevezett kistelepülések kiemelkedő mértékben erőforrás-hiányosak, tehát szinte kizárólag olyan iskolákat képesek fenntartani és működtetni, amelyek az ellátottság és a pedagógiai programkínálat legszűkösebb lehetőségével jellemezhetők.

Végezetül említenünk kell a kutatásnak azt a tapasztalatát, hogy az általános iskola befejező szakaszában – csakúgy, mint az iskolázás egész menetében – szignifikáns teljesítménykülönbség regisztrálható társadalmi nemek szerint. Ez a tapasztalat megegyezik más reprezentatív vizsgálatok eredményeivel. Közismert, hogy a lányok tanulmányi teljesítménye jelentősen felülmúlja a fiúkéét. Amíg a 7. osztály végén a lányok körében a két legjobb (jó, jeles) tanulmányi csoportba tartozók aránya közelít a kétharmadhoz (62%), addig a fiúk csoportjában mindössze 38 százalék rendelkezik olyan tanulmányi teljesítménnyel, ami nagymértékben lehetővé teszi a középiskolák közötti választást.

Ha viszont a gyenge tanulmányi teljesítményeket vesszük szemügyre, akkor azt tapasztaljuk, hogy az elégséges vagy annál gyengébb teljesítményt nyújtó tanulók aránya a fiúk körében eléri a háromtizedet, a lányok csoportjában pedig az ilyen, voltaképpen kudarcnak minősíthető teljesítmény alig több mint egytizedükre jellemző. Ez a kép kiegészül azzal, hogy a társadalmi nemekhez kötődő teljesítményszóródás nemcsak a teljes sokaság körében, hanem a szociális tagoltság mentén is érvényesül. Bármely szociokulturális csoport nemek szerinti teljesítményét vizsgáljuk, mindenkor az tapasztalható, hogy az adott csoporton belül az általános iskola utolsó időszakában a lányok szignifikánsan kedvezőbb tanulmányi teljesítményt bírtokolnak, mint a másik nemhez tartozók. Ennek következtében a lányok iskolaválasztási lehetőségei jóval tágasabbak lesznek, mint a fiúké, és ez is szerepet játszik abban – több más tényezővel összekapcsolódva –, hogy a felsőfokú továbbtanulás esélyének

megalapozása szempontjából egyértelműen előnyt jelentő gimnáziumba elsősorban a lányok jutnak be. Ez természetesen nem csupán az általános iskolai tanulmányi eredmények sajátos szóródásának és sűrűsödésének következménye, hanem összefügg a fiúk, illetve a lányok életpályájával kapcsolatos szülői elképzelések és aspirációk rögzült, tehát sztereotípiaként működő jellemzőivel. A családok többsége a lányok életpályáját elsősorban az irodai-szellemi munkával összeszövődő szférákban képzelik el. A fiúk esetében azonban, különösen a falvakban, a szakképzett fizikai munka, valamilyen piacképes szakma megtanulása, biztonságot és stabilitást ígérő továbbtanulási cél. Ezek a sztereotípiák már a nyolcvanas években is érvényesültek, és a kutatási tapasztalatok szerint vajmi kevésbé módosultak a rendszerváltozást követő folyamatokban, annak ellenére, hogy a szakképzés minőségében, illetve a munkapiaci kereslet és az iskolai szakképzési kibocsátás szerkezetében olyan változások zajlottak le, amelyek egyértelműen bizonytalanná tették a megszerzett szakmai ismeretek foglalkozási pozícióra váltásának esélyét.

KÖZÉPFOKÚ TOVÁBBTANULÁS

Miután a kutatás a középiskolás korú fiatalok körében folyt, elsősorban arra a kérdésre adhatott választ, hogy az általános iskolai tanulmányokat befejező fiatalok a vizsgált kistérségekben mennyiben tudnak bekapcsolódni a középfokú képzésbe. A kutatás alapján egyértelmű, hogy a középiskolázás expanziója a vizsgált térségekben is kiterjesztette a fiatalok általános iskolát követő továbbtanulásának lehetőségét. Ha áttekintjük, hogy a különböző évfázatokhoz tartozó középiskolás korúak milyen arányban vettek részt az iskolai képzésben, akkor a következőket láthatjuk.

4. táblázat. Az iskolai képzésben részt vevő 14-18 éves fiatalok aránya korévenként iskolatípusok szerint. (%)

Jelenleg hol tanul?	A kérdezett kora				
	14	15	16	17	18
Általános iskola	100,0	63,0	6,2	1,3	0,6
Szaktanulmányi képzés	0	7,4	26,3	25,7	28,3
Szakközépiskola, technikum	0	13,7	29,7	33,6	25,8
Gimnázium	0	15,6	35,5	34,9	36,5
Összesen	100,0	99,7	97,7	95,5	91,2

A korévekre bontott iskolázási arányok jól tükrözik, hogy a vizsgálatba vont fiatalok túlnyomó többsége, 90 százalékot meghaladó aránya legalább a 18. életév végéig iskolai tanulmányokat folytat. A kutatásból kiderül az is, hogy a 18. életév

voltaképpen cezúra, mert ebben az életkorban a szakmunkásképző iskola, illetve a középiskola egyéb típusainak befejezésével a kistérségi fiatalok abszolút többsége kilép az iskolarendszerből, megjelenik a munkaerőpiacon, illetve jóval kisebb arányban a felsőfokú továbbtanulást célozza meg. Összességében azonban az általános iskolát elvégzett fiatalok mintegy 96-97 százaléka továbbtanul, és több mint kilenczetedük 18 éves korban is iskolarendszerű képzést folytat. Ezek az adatok meggyeznek az országos reprezentatív kutatásban feltárt helyzettel, ilyenformán nem állapítható meg olyan típusú abszolút jellegű hátrány, hogy a gazdasági-társadalmi fejletlenséggel jellemezhető két kistérségben a középiskolás korú fiatalok már valaminő esélyvesztéssel lennének jellemezhetőek a középiskolai továbbtanulás, az ilyen iskolákba való bejutás szempontjából. Ilyen jellegű hátrány bizonyosan nem létezik. Az általános iskolát elvégzők számára a dilemmát a vizsgált térségekben nem a továbbtanulás, vagy az otthonmaradás jelenti, hanem egyértelműen az, hogy milyen jellegű, pontosabban milyen munkaerő-piaci elhelyezkedési esélyekkel kecsegtető, vagy a felsőfokú továbbtanulásra mennyiben felkészítő középiskolákban nyílik módjuk tanulmányaik folytatására. A továbbtanulás tekintetében tehát egyértelműen minőségi kérdések vetődnek fel. E tekintetben viszont rendkívül differenciáltak a lehetőségek. A településszerkezet, továbbá a társadalmi státusz mentén az elvégzett kutatásban is igen nagy különbségeket tapasztaltunk, jóllehet magát az országos helyzetet is az jellemzi, hogy a középfokú oktatás intézménytípusai és még inkább az egyes intézmények szélsőségesen különböző lehetőségeket kínálnak valamilyen kurrens szakma megszerzéséhez, illetve az olyan versenyképes tudás elsajátításához, ami felsőfokú tanulmányok folytatására nyújthat esélyt.

A kutatás arra utal, hogy a diákok, illetve szüleik zömmel a környékbeli iskolákat választják. Igen népszerű például a baktalórántházi középiskola nagyon széleskörű szakmai kínálata miatt. Azok a tanulók, akik felsőfokú továbbtanulást céloznak meg, elsősorban gimnáziumba iratkoznak. Jobbára a környéken legmagasabb színvonalú nyíregyházi gimnáziumot választják. A tanárok véleménye szerint a középiskolai kínálat inkább a fiúknak kedvez. Jóval kevesebb a kistérségek elérhető környezetében a lányok számára szakképzést kínáló szakiskola. Meghatározott településeken igen nagy a vonzereje a vásárosnaményi gimnáziumnak is, aminek a színvonalát az általános iskolai tanárok igen pozitívan minősítik. Más a helyzet az említett településen működő szakközépiskola és szakiskola esetében. A problémát az jelenti, hogy a tanulókat befogadó szakképző intézmények a viszonylag bő szakmai kínálat ellenére bizonytalan elhelyezkedési esélyt nyújtanak a tanulóknak, aminek a háttérben alapvetően az iskolarendszeren kívüli gazdasági, munkaerőpiaci okok és folyamatok húzódnak meg. A szakképző iskolák kibocsátása és a munkaerő-piaci elhelyezkedési lehetőségek között megfigyelhető igen nagy különbség magát az oktatási rendszert is elbizonytalanítja. Gyakori vélemény, hogy felesleges, sőt elhibázott nagy befogadóképességű szakképző iskolarendszert működtetni csak azért, hogy az általános

iskolát elvégzett fiatalok szinte teljes körűen továbbtanulhassanak. A szakképző intézmények ugyanis jelentős részben potenciális munkanélkülieket bocsátanak ki. A hosszú oktatást tehát sok esetben a valamilyen szakmát megszerzett munkanélkülivé vált fiatalok segélyezése váltja fel. Általános tapasztalat egyébként, hogy a szakmai képző iskolákat az oda beiratkozók rendszerint befejezik. A kihullás, lemorzsolódás kifejezetten ritka, jóval gyakoribb az iskolán belüli szakcsere, vagy a szakközépiskolából a szakiskolába való átlépés. Ez a mozgásirány sem nevezhető azonban tömeges jellegűnek.

Ezen a ponton olyan problémához érkezünk, amely a gazdaság munkaerő felvevő képessége és a középiskolai képzés volumene és kibocsátása között feszül. Rendkívül nehezen kezelhető problémáról van szó. Ha ugyanis a középiskolai továbbtanulási arányokat a fenntartók hozzáigazítanák a munkaerő-piaci szükséglethez és kereslethez, akkor a vizsgált depressziós térségekben, ahol a foglalkoztatási ráta a munkaképes korú lakosság körében nem éri el az 50 százalékot, tulajdonképpen magából a képzési lehetőségéből is ki kellene rekeszteni az általános iskolát befejezett fiatalok jelentős részét. Ez azonban nem csupán azért bizonyulna célszerűtlennek, sőt kivitelezhetetlennek, mert a tankötelezettség 16 éves korig tart, hanem azért is, mert a középiskolázás volumenének csökkentése, tehát a már lezajlott expanzió részleges revideálása még inkább növelné a teljes esélytelenséggel jellemezhető fiatalok arányát, akik alacsony iskolázottságuk és képzetlenségük miatt egy esetleg dinamizálódó gazdaság és növekvő felvevő képességű munkaerőpiac valamikori kialakulása esetén is kívül rekednének a munkaerőpiacon.

Az oktatási rendszer tehát racionálisan jár el akkor, amikor a depressziós kistérségekben is lehetővé teszi az országos arányoknak megfelelő továbbtanulást és valamilyen középfokú képzés megszerzését. Ez természetesen nem oldja meg a munkanélküliség problémáját, sőt az a benyomás keletkezik, hogy a kiterjesztett középfokú oktatás jelentős részben csupán a parkolópálya szerepét tölti be. Ez a megoldás azonban igen megterheli az iskolafenntartókat, miközben az iskolahasználók is jelentős részben elégedetlenek, mert sokan úgy ítélik meg, hogy a térség középiskolái nem olyan képzésben részesítették • tanulóikat, ami megalapozná munkaerő-piaci esélyeiket. A bírálat nem teljesen alaptalan, mert a szakképzést még ezekben a térségekben is jobban össze lehetne illeszteni gazdasági, pontosabban munkaerő-piaci szükségletekkel és folyamatokkal. Ilyen tekintetben tehát egyre feszültebb igényként jelenik meg a munkaerőpiac és az iskolai képzés mostanit felülmúló egybehangolásának szükséglete. Felvetődik többek között a szakképző iskolák integrációjának kérdése, ami részben már megindult. Úgynevezett Térségi Integrált Szakképző Központ kialakításáról van szó azzal a céllal, hogy jól megközelíthető, korszerűen felszerelt központok alakuljanak ki, a többi intézmény pedig egy-egy képzési terület mikrocentrumaként működjön. A tervek szerint például Vásárosnamény a vendéglátás és idegenforgalmi szakok centruma lehetne abban a reményben, hogy a turizmus

fejlesztése, a vele összefonódó gyógyfürdőépítés valaminő kitérésí pont lehetne a nyomasztó munkanélküliség enyhítésében. Tervek tehát léteznek. Ugyanakkor azt tapasztaltuk, hogy maguk az iskolák és a pedagógusok nagyon kevés információval rendelkeznek arról, hogy voltaképpen milyen gazdasági, munkaerő-piaci folyamatok jellemzik az adott kistérségeket, és a képzésfejlesztésben milyen erőforrások vehetők számításba.

Végeredményben megállapíthatjuk, hogy a vizsgálatba vont elmaradott kistérségekben is lezajlott a középiskolázás expanziója. Ez azonban semmiképpen nem úgy értelmezendő, hogy kiegyenlítődtek volna a településkötött iskolázási esélyek. Sokkal inkább arról van szó, hogy a középiskolai kínálat, a munkaerőpiacon könnyen státuszra váltható szakképzés és a versenyképes érettségivel záruló oktatás rendkívül nagymérvű differenciáltsága a depressziós kistérségekben még inkább érvényesül. Valójában a kedvezőtlen települési környezetben élő fiatalok esélyhátránya pontosan a középiskolai képzés minőségében ragadható meg, mégpedig olyképpen, hogy az ott működő képzési rendszer jóval kevésbé képes követni a munkaerőpiac változó kívánalmait, illetve felvenni a versenyt a felsőfokú továbbtanulás szempontjából kiváltképp jelentős ismeretek átadásával, a jobban ellátott és jóval gazdagabb pedagógiai kínálatot nyújtó középiskolákkal.

A kutatás fényt vetett arra is, hogy az iskolai képzésben résztvevő 14-18 éves fiatalok iskolatípusok szerinti megoszlása sajátos képet mutat. Igen magas ugyanis az általános iskolát végzők aránya, és nagyon gyakori, hogy nyolc esztendő alatt a fiatalok jelentős része nem fejezi be általános iskolai tanulmányait. Jellegzetes például, hogy a 16 éves korú fiatalok közel egytizede, a 17 éveseknek pedig mintegy 5 százaléka még általános iskolai tanulmányokat folytat, ami arra utal, hogy évismétlés és egyéb komplikációk miatt a fiatalok mintegy 8 százalékának elhúzódnak az általános iskolai tanulmányai. Mindez nyilvánvalóan meghosszabbítja a középiskolai tanulmányokat is, hiszen a helyzetképhez hozzátartozik, hogy az általános iskola megkésett befejezése egyáltalán nem gátolja a középiskolázásba való belépést. Az iskolarendszer tehát mindenkit befogad. A különbséget az jelenti, hogy kit, milyen jellegű és minőségi követelményeket támasztó iskolába vesznek fel. Az iskolai képzésben résztvevő 14-18 évesek iskolatípusok szerinti megoszlását az alábbi táblázat részletezi.

5. táblázat: A középiskolákban tanulók megoszlása iskolatípusok és nemek szerint (%)

	Fiú	Lány	Összesen
Szaktanulmányi, szakiskola	34,9	21,2	27,8
Szakközépiskola, technikum	36,7	30,3	33,4
Gimnázium	28,4	48,5	38,8
Összesen	100,0	100,0	100,0

A vizsgált térségekben élő középiskolás fiatalok általános iskolát követő továbbtanulásának szerkezetét a kutatás az országos folyamatokkal összevetve igyekezett feltárni. Az elmúlt másfél évtizedben ugyanis az országban nem csupán a középfokú oktatás expanziója zajlott le, hanem nagymértékben módosult a középiskolai képzés szerkezete is. A szaktanulmányi iskolák befogadóképessége összezsugorodott, ugyanakkor nagymértékben növekedett az érettségivel záruló középiskola-típusok aránya, mégpedig olyképpen, hogy országosan a fiatalok közel 70 százaléka érettségivel záruló oktatásban vehet részt. A közölt táblázat adatsorai arra vetnek fényt, hogy a szaktanulmányi iskola az országos átlagot jóval meghaladó arányban fogadja be az általános iskolát befejezett fiatalokat. Mintegy háromtizedük az említett iskolatípusban tanul tovább. Ugyanakkor ezeken a településeken is érvényesül az a tendencia, hogy a fiatalok többsége érettségit adó középiskolában folytatja tanulmányait, s ez az arány a továbbtanulók jó héttizedét reprezentálja. A középiskolák iskolatípusok szerinti szerkezetét tekintve tehát a kutatás számottevő eltérést az országos helyzetképtől csupán a szaktanulmányi iskola pozíciójában talált, ami önmagában nem értékelhető negatívumnak, főként abban az esetben, ha az említett iskolákban olyan szakmákat oktatnak, amelyek a munkaerőpiacon elhelyezkedési eséllyel kecsegtetnek. Sajnos a térséget jellemző megkülönböztetetten kedvezőtlen munkaerő-piaci folyamatok nem garantálnak kedvező esélyeket sem a szaktanulmányi képzettséggel rendelkező fiataloknak, sem pedig azoknak, akik az érettségit követően viszonylag magas képzettséggel jelennek meg a munkaerő-piacon.

Az országos helyzetképpel megegyező az a kutatási tapasztalat is, hogy a fiúk túlnyomóan szakképző intézményekben, a lányok pedig elsősorban gimnáziumban folytatják tanulmányaikat. A gimnáziumi továbbtanulás azonban csak akkor tekinthető valamiféle előnynek, ha a lányok többsége felsőfokú továbbtanulásra törekszik, és az őket befogadó gimnáziumok valóban felkészítenek a felsőfokú továbbtanulásra. Megállapítható azonban, hogy nagyarányú felsőfokú továbbtanulásról a lányok esetében sincs szó. A fiúk körében valamennyi vizsgált településen változatlanul elsősorban a szaktanulmányi iskola a vonzó. Csaknem négytizedük ilyen iskolákban folytatja tanulmányait. Ez akkor lenne igazán kedvező, ha a képzés tartalma és szerkezete jórészt megfelelné a munkaerő-piaci kívánalmaknak. A problémát az jelenti, hogy a szaktanulmányi iskolából kilépő fiatalok szakmai felkészültsége általában

elmarad a munkaadók által támasztott követelményektől, és az konstatálható, hogy a szóban forgó iskolát befejezett fiatalok közel fele egyáltalán nem tud elhelyezkedni szakképzettségének megfelelő területen. Voltaképpen nem a szakképző intézmények országos átlagot meghaladó befogadóképessége a probléma, hanem a képzés tartalma és minősége, ami – a tapasztalatok szerint – egyre növekvő mértékben elmarad a munkaerőpiaci-foglalkoztatási kívánalmaktól és szükségletektől.

6. táblázat: Az általános iskolát befejezett fiatalok középfokú továbbtanulása iskolatípus és a település lakóinak száma szerint. (%)

Lakosságszám	Szaktanulmány- képző iskola	Szakközép- iskola, technikum	Gimnázium	Összesen
1000 főnél kevesebb	41,0	28,1	30,9	100,0
1001-2000 fő	39,2	36,1	24,7	100,0
2001-5000 fő	37,9	32,3	29,8	100,0
Város	22,6	41,5	35,9	100,0

A kutatás feltárta azt is, hogy a vizsgált kistérségek településhálózata miként befolyásolja a fiatalok továbbtanulási esélyeit. Az általános képet a 6. táblázat adatai érzékeltetik.

Azt tapasztaltuk, hogy a településszerkezet társadalmi-gazdasági jellegzetességei erőteljesen differenciálják a továbbtanulási esélyeket. Megállapítható, hogy a településstruktúra iskolázási esélykülönbségeket és egyenlőtlenségeket hordoz még olyan látszólag homogén kistérségekben is, ahol a gazdasági-társadalmi jellegzetességek és más mutatók a fejlettebb térségekkel összehasonlítva homogénnek és természetesen elmaradottnak tűnnek. Az 1000 főnél kevesebb lakossággal jellemezhető kistérségeken élő fiatalok továbbtanulásának útja jóval gyakrabban vezet a szaktanulmányképző iskolába, mint a kisvárosban élő fiataloké. Hasonló méretű különbség tapasztalható a gimnáziumi továbbtanulás tekintetében is. A középiskolázási szerkezetet természetesen nem csupán a fiatalok iskolaválasztása határozza meg, hanem a vizsgált kistérségekben élő fiatalok számára elérhető iskolakínálatnak is alapvető szerepe van. A gimnázium a kisvárosok intézménye, továbbá a városi fiatalok családi-társadalmi környezete is sajátos konfigurációt mutat, hiszen a városban élő fiatalok szüleinek iskolázottsága jelentősen különbözik attól, amit a kistérségeken élők körében tapasztalhatunk. Mindenesetre megállapítható, hogy a településszerkezet sok más különbség és egyenlőtlenség társaságában iskolázási esélykülönbségeket is hordoz, s ezek a különbségek a többé-kevésbé homogénnek tűnő kistérségekben is megjelennek.

A középiskolai továbbtanulást azonban a vizsgált települési térségekben elsősorban a családok szociológiai jellemzői befolyásolják. Sokféle hatásrendszer

egybekapcsolódásáról van szó, a jövedelemtől a lakásviszonyokig, mindenekelőtt azonban a családok iskolázottsági-művelődési szintje és a vele összekapcsolódó differenciált informáltság és tanulási indítékrendszer szerepe tűnik erőteljesnek. Voltaképpen nem kistérségi specifikumokról van elsősorban szó, hanem olyan makrotársadalmi összefüggésekről, amelyek szüntelenül újratermelik a strukturális eredetű egyenlőtlenségeket a felnövekvő generációk körében. Természetesen ez a makro-jellegzetesség a vizsgált két kis térség településein is megjelenik, és minden más faktornál erőteljesebben befolyásolja az általános iskolát befejezett fiatalok további iskolai karrierjét. A részletesebb kép az alábbi táblázat adataiból rajzolódik ki.

7. táblázat: A középiskolában továbbtanulók megoszlása iskolatípusok és az apa iskolai végzettsége szerint. (%)

Iskolatípusok	Az apa legmagasabb iskola végzettsége				
	Legfeljebb általános iskola	Szaktun- kasképző	Szakkö- zép-iskola, technikum	Gimnázium	Főiskola, egyetem
Szaktun- kasképző	54,9	28,2	8,4	0,1	2,1
Szakközépiskola, technikum	29,4	36,4	32,5	30,4	22,4
Gimnázium	15,7	35,4	59,1	69,5	75,5
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A közölt adatok alapján azt konstatálhatjuk, hogy az olyan erőteljes szociológiai faktor, mint a szülők iskolázottsági szintje, a vizsgált kistérségekben az országos átlagot is meghaladó mértékben differenciálja a gyermekek középfokú továbbtanulásának szerkezetét. Az olyan családokban, ahol az apa iskolai végzettsége nem haladja meg az általános iskola elvégzését, a gyermekek több mint felének az útja a szaktun-
kasképzőbe vezet. Ugyanakkor az említett iskolázottsági csoportból a továbbtanulás szempontjából meghatározó jelentőségű gimnázium mindössze a tanulók 15 százalékát fogadja be, ami egyúttal jelzi a középiskolát követő tanulás, a diplomaszerezés megkülönböztetetten kedvezőtlen esélyét. Ugyanakkor feltűnő, hogy más társadalmi-iskolázottsági csoportok mennyire konzekvensen igyekeznek elkerülni a leértékelődött és zsákutcának bizonyuló szaktun-
kasképző iskolát. Ez a törekvés a szaktun-
kasképzésű családok körében is igen erőteljes, hiszen ebből a csoportból az általános iskolát elvégzett gyermekeknek kevesebb mint háromtizede folytatja a szülő iskolázási stratégiáját, a túlnyomó többség pedig az érettségivel záruló középfokú képzést célozza meg. Még szembetűnőbb a szaktun-
kasképzés diszpreferáltsága a középiskolai érettségivel, illetve a diplomával rendelkező

családi-társadalmi környezetben, ahol a gyermekek belépése a szakmunkásképzésbe már önmagában is a társadalmi kudarc érzetével kapcsolódik egybe. Az érettségizett és annál magasabb képzettséggel rendelkező családok tehát a vizsgált térségekben afféle sorscsapásnak, óriási esélyvesztésnek tekintik, ha gyermeküket szakmunkásképző iskolába kell íratniuk. Végeredményben a szakmunkásképző iskola képzési kényszerpályaként rögzült az elmaradott településeken élők körében is, s mint ilyen, elvesztette vonzerejét, egyértelműen leértékelődött.

Megfigyelhető továbbá az is, hogy a szakközépiskolai és technikumi képzés is sokat veszített vonzerejéből. Ez nyilvánvalóan összefügg azzal, hogy a vizsgált térségekben a munkaerőpiac igen limitált befogadóképessége miatt a szakmai képzettséggel rendelkező fiatalok elhelyezkedési esélyei kifejezetten kedvezőtlenek, miközben az ilyen iskolák – a felsőfokú továbbtanulás lehetőségét tekintve – nem versenyképesek a gimnáziummal szemben. Ezzel függ össze, hogy a legrosszabb helyzetű társadalmi csoportokat kivéve szinte mindenki arra törekszik, hogy a gyermek iskolai pályáját az általános iskolát követően gimnáziumi keretbe helyezze. Ez azonban a kutatás tapasztalatai sze, rint csak a közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkező társadalmi csoportok körében realizálódó elképzelés, ennél fogva megállapíthatjuk, hogy a szóban forgó iskolatípus a vizsgált kistérségekben is a jobban iskolázott rétegek újratermelésének intézménye. Az alacsonyabb iskolázottságú társadalmi csoportok számára a gimnáziumba való bejutás és főként az eredményes tanulás nehezen elérhető, s legfeljebb egyötödük juthat be az általában jelentős szelekciós követelményeket, illetve az átlagot jóval meghaladó általános iskolai teljesítményt feltételező gimnáziumokba.

Az iskolarendszer tehát mindkét vizsgált kistérségben úgy működik, hogy a középfok szerkezete rendkívül erőteljesen leképezi és újratermeli a tudásszerzési, iskolázási és továbbtanulási esélykülönbségeket, és egyúttal konzerválja azokat. Ez a kutatási tapasztalat megegyezik az országos reprezentatív felvételek eredményeivel, megjegyzendő azonban, hogy az országos adatok nem mutatnak ennyire szélsőséges sűrűsödést meghatározott társadalmi csoportok iskolázási esélyeinek alakulásában.

Úgy tűnik tehát, hogy az egyébként is kedvezőtlen gazdasági-társadalmi és szociológiai jellemzőket hordozó kistérségek immár kiterjedt és a fiatalok több mint 90 százalékát befogadó középiskolai kínálata a fiatalok jelentős része számára elsősorban a parkolóhely szerepét tölti be. Az igényesebb oktatásban való részvétel, a társadalomban elfoglalt státuszhelyzet, a kulturális, anyagi és kapcsolati tőke függvénye. Mindehhez hozzátehetjük: minél erőteljesebben sűrűsödnek a társadalmi emelkedés kedvezőtlen feltételei, annál kiélezettebb valamely településen vagy regionális környezetben az iskolázási esélyekért folytatott verseny, és ebben a kizorító jellegű versenyben az alsó társadalmi rétegek támasz és segítség nélkül maradnak. Az oktatási rendszer tehát képtelen javítani a nagymértékben zárt társadalom szélsőséges esélykülönbségeit, és gyakorlatilag semmiféle esélye nincs

a közoktatási rendszernek arra, hogy erőforrást gyarapító intézményként működjön a társadalmi integrációból jórészt kiszorult, mobilizálható szellemi, anyagi vagy egyéb erőforrásokkal nem rendelkező népes társadalmi csoportok számára. Ez az elvégzett kutatás egyik alapvető és leginkább lehangoló tapasztalata.

ISKOLÁZÁS ÉS ANYAGI TEHERVISELŐ-KÉPESSÉG

A kutatás egyik lényeges törekvése volt, hogy empirikusan megalapozott képet szolgáltatson arról, hogy a vizsgált kistérségben élő lakosság miképpen birkózik meg a gyermekek iskoláztatásával összefüggő, általában növekvő anyagi terhekkel. Közismert, hogy az országban domináns neoliberális oktatáspolitikai egyik alapvető törekvése, hogy az úgynevezett öngondoskodás elvét egyre kiterjedtebben realizálja az iskolai oktatás szférájában is. Ha áttekintjük az elmúlt másfél évtized fejleményeit, egyértelműen az tapasztalható, hogy az úgynevezett többszoros finanszírozás keretei között a költségeket igyekeztek egyre inkább az iskolahasználó lakosságra terhelni. Ez a törekvés természetesen elsősorban a felsőoktatásban érvényesült, ahol az újabb fejlemény a tandíj bevezetése, továbbá a költségtérítéses oktatás lehető legnagyobb mértékű kiterjesztése, a piaci elvek dominanciájának átfogó realizálását jelenti. E fejlemények következtében azonban az iskolázási esélyek még inkább összezsúvódnak a társadalmi tagoltság jellegzetességeivel, hiszen az iskolázás bizonyos pontjain – elsősorban a felsőoktatásban – egyre inkább olyan szituáció alakul ki, amelyben az anyagi tőke minden további nélkül tudástőkére konvertálható, illetve az anyagi erőforráshiány a tudásszerzés elháríthatatlan akadályává válik. A jelenlegi szituációban pedig az a jellegzetesség, hogy az anyagi beruházásra, a költségtérítésre bázisozódó oktatás mindinkább akadálytalanul és egyenes vonalúan biztosítja, hogy a mobilizálható anyagi erőforrásokkal rendelkezők ezt a tőkefajtát szellemi tőkére válthassák át, miközben a számottevő mobilizálható anyagi erőforrásokkal nem rendelkező nagy társadalmi csoportok még inkább szelekciós hátrányba kerülnek. Immár megtörténhet, hogy a képzési költségek önmagukban is ellehetetlenítik az alsó- és alsóközép rétegekhez tartozók, pontosabban a létminimum közeli szinten, vagy az alatt élő társadalmi csoportok iskolázási lehetőségeit. A kutatás természetesen elsősorban arra a kérdésre kereste a választ, hogy a vizsgált depressziós településeken élő lakosság miként ítéli meg a gyermekek iskoláztatásával összekapcsolódó jelenlegi anyagi terheket, illetve hogyan vélekedik saját költségviselő képességéről. Az összképet az jellemzi, hogy a gyermekek iskoláztatásának anyagi terheit a vizsgált kistérségek lakossága rendkívül differenciáltan ítéli meg és érzékeli. A válaszadók közel egytizede a rendelkezésre álló anyagi erőforrásokat meghaladónak ítéli az iskoláztatással összefüggő kiadásokat. További közel egynegyedük pedig nehezen teljesíthető anyagi terheket érzékel. Ugyanakkor a másik póluson a válaszadók

közel háromtizede úgy vélekedett, hogy a család számára nem okoz különösebb gondot a gyermekek iskoláztatásával összefüggő kiadások előteremtése. További közel négytized pedig kisebb gondokat érzékel. Nyilvánvaló, hogy az iskolázási terhek szubjektív megítélése elsősorban a családok anyagi-jövedelmi viszonyaival, státusz-helyzetével, a munkapiacra elfoglalt helyével függ össze. Rendkívül erőteljesen befolyásolja az anyagi terhek érzékelését és megítélését a társadalmi státusz, amit a kutatás keretei között a társadalmi önbesorolás kategóriáiban igyekeztünk megragadni. Ezt az összefüggést az alábbi táblázat adatai reprezentálják.

8. táblázat: Az iskoláztatási anyagi terheinek megítélése a társadalmi önbesorolásra épülő osztályzás alapján. (%)

Iskoláztatási terhek minősítése	Társadalmi önbesorolás				
	Alsó osztály	Alsó középosztály	Középosztály	Felső középosztály	Minta-átlag
Erőn felüli anyagi teher	37,0	11,8	4,5		8,3
Nehezen teljesíthető teher	23,2	33,3	19,4	9,5	23,2
Kisebb gondot okozó terhelés	27,4	38,4	41,4	23,8	38,7
Nem okoz gondot	5,5	13,6	34,7	66,7	28,5
Ismeretlen	6,9	2,9	-	-	1,3
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Jól látható, hogy az önmagukat alsó osztályi társadalmi élethelyzettel jellemzők igen jelentős csoportja, közel 40 százaléka erőn felülinek, illetve további egyötöde nehezen teljesíthetőnek minősíti a gyermekek általános és középiskolai oktatásával összefüggő kiadásokat. Ebben a társadalmi csoportban csupán az önmagukat odasorolók 5 százaléka vélekedett úgy, hogy nem okoz számukra gondot az iskoláztatással összefüggő kiadások teljesítése. Jól nyomon követhető az is, hogy az úgynevezett alsó-középosztály körében is jóval több mint a családok négytizede vélekedik úgy, hogy a jelenlegi iskoláztatási kiadások nagyon nagy gondot, illetve erőn felüli anyagi megterhelést okoznak. A mintában szereplő középosztálybeliek körében is mindössze a családok egyharmada érzékeli úgy, hogy nem jelent anyagi gondot számukra gyermekük iskoláztatásának jelenlegi anyagi következménye. A valóban kisszámú felső-középosztály és felső osztály státuszából következően túlnyomóan könnyedén viseli a jelenlegi iskolázási terheket. Érdeemes azonban utalni arra, hogy még ebben a legjobban kereső és leginkább stabil státuszhoz tartozó társadalmi csoportban is az odatartozók közel egytizede nehezen teljesíthető anyagi terhelést érzékel a gyermek taníttatásával kapcsolatban. Egyébként a kutatás arra vetett fényt, hogy az iskoláztatás anyagi terheinek lakossági érzékelését igen sok körülmény és faktor befolyásolja.

A legszorosabb kapcsolat azonban a családi jövedelem és az anyagi biztonság dimenziójában érzékelhető. Erre utal a következő, 9. táblázat.

A táblázat adatai alapján egyértelmű, hogy az olyan családok, amelyek folytonosan megélhetési gondokkal küszködnek, és a rendelkezésre álló jövedelem általában nem tart ki a hó végéig, túlnyomóan nehezen teljesíthető, illetve egyáltalán nem teljesíthető teherként érzékelik az iskolázási kiadásokat.

9. táblázat: Az iskoláztatás anyagi terheinek lakossági értékelése családi jövedelem és anyagi biztonság szerint, (%)

Az iskolázás anyagi terheinek minősítése	Előfordul-e, hogy a családi jövedelem nem fedezi a havi kiadásokat?					
	Rendszeresen, havonta	Két havonta	Háromhavonta	Félévben egyszer	Néha, alkalmanként	Nem fordul elő
Erőn felüli teher	17,5	8,4	5,7	9,0	1,8	3,0
Nehezen teljesíthető teher	40,4	25,3	30,9	18,0	19,6	9,6
Kisebbségi gondokat okoz	29,9	49,4	48,0	53,9	39,3	37,1
Egyáltalán nem okoz gondot	10,2	14,5	13,8	16,9	39,3	44,9
Ismeretlen	2,0	2,4	1,6	2,2	-	0,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A vizsgált településeken élő lakosság anyagi életfeltételeit az jellemzi, hogy a rendelkezésre álló jövedelem csak a létfenntartással összefüggő folyamatos kiadásokat fedezi, illetve azokat sem teljes körűen, hiszen a túlnyomó többség esetében a hónap végén általában elfogy a pénz, s mindössze a vizsgáltak néhány százalékánál fordul elő, hogy a rendelkezésre álló jövedelem és a kiadások általában összhangban vannak. Felhalmozásról a vizsgált sokaság körében gyakorlatilag nem beszélhetünk. Ilyenformán a gyermek taníttatásával összefüggő kiadások is növelik az anyagi gondokat, és csupán egyetlen csoportban, a kiegyensúlyozottnak mondható jövedelmi-kiadási szerkezettel jellemezhető családokban tapasztalható, hogy az iskoláztatás csak minden második háztartásban okoz gondot.

A kutatási eredményekből mindenekelőtt az a konzekvencia következik, hogy az iskoláztatás piacosítása az általunk vizsgált kistérségekhez hasonló jövedelmi viszonyok között élők körében rendkívül gyorsan és nagymértékben elviselhetetlenné tehetné a gyermek taníttatásával összefüggő anyagi gondokat. Az ilyen és hasonló élethelyzetű lakosság tehát nemigen terhelhető. Természetesen meg lehet hirdetni a növekvő öngondoskodás téziséét a gyermek taníttatásával kapcsolatban is, az emberek életfeltételei azonban a legkevésbé sincsenek összhangban egy olyan, egyre inkább dominánsnak tűnő társadalompolitikai törekvéssel, hogy a közszolgáltatások

– benne az iskoláztatás – terheit egyre növekvő mértékben a használók viseljék. Ez a társadalompolitikai törekvés lényegében realizálhatatlan, erőltetése azonban olyan szituációt teremt, amelyben a szűkös anyagi erőforrásokkal rendelkező társadalmi csoportok már az általános iskola szintjén esélyhátrányba kerülnek tisztán azért is, hogy nem versenyképesek a taníttatással összefüggő növekvő anyagi terhek viselésében. Az öngondoskodás jelszava tehát a közoktatás szférájában a társadalmi polarizáció elmélyítésének stratégiája. Természetesen nincs megfelelő empirikus ismeretünk arról, hogy ez az anyagi erőforrások szférájában zajló kiszorító verseny mikor haladja meg a lakosság tűrőképességét. A rendelkezésre álló anyagi erőforrások ugyanis határozottan motiválnak egy olyan tömegessé váló társadalmi magatartást és elkeseredést, amit a gyermek jövőjével összefüggő családi aspirációk tömeges méretű meghiúsulásával kapcsolódhat egybe már az általános iskolai, illetve középfokú továbbtanulás szintjén. Bizonyos, hogy egy ilyen szituáció kialakulása, tartós fennmaradása és az anyagi ellehetetlenülés növekedése nem marad következmények nélkül. Alighanem ez a kutatás egyik olyan stratégiai következtetése, ami messzeemenően érinti az országban érvényesíthető társadalompolitikai elképzeléseket és azt az igényt támasztja a döntéshozókkal, a politikai osztállyal szemben, hogy a közoktatásban meg kellene fékezni az anyagi erőforrások iskolai esélyeket befolyásoló hatásának további erősödését, s főként azt, hogy az anyagi-jövedelmi viszonyok a továbbtanulási esélyeket legnagyobb erővel meghatározó faktorrá válhassanak.

In: Gázsó Ferenc, Laki László, Pitti Zoltán: *Társadalmi zárványok*, 141-160. p.

18. TÁRSADALMI ÁTALAKULÁS ÉS OKTATÁSI RENDSZER²⁷

Tisztelettel köszöntök mindenkit! Az előadás, amelyre engem Kozma Tamás fölkért, a konferencia témájától eltérően nem a tanulással összefüggő kérdéskörökkel foglalkozik, hanem egyfelől azzal, hogy a makrotársadalmi folyamatok – a társadalmi működés egésze – hogyan befolyásolja az oktatási rendszer teljesítőképességét, fejlesztésének, fejlődésének, funkcióellátásának lehetőségeit. Másfelől pedig azzal foglalkozik az előadás, hogy a hatalom és iskola összefüggésének az utóbbi 25 évben **folyamatosan aktuálisnak mutakozó problémái, anomáliái és tapasztalatai miképpen közelíthetők** meg és értelmezhetők az iskola szempontjából. Több mint negyven év kutatási eredményeire támaszkodva igyekszem felvázolni, hogy a hatalom és iskola kapcsolatrendszerében lezajlott változások milyen hatással és következménnyel jártak és miképpen alakították az oktatási rendszer teljesítőképességét.

Majdnem két évtizedet szenteltem másokkal együtt annak, hogy megvizsgáljuk: a makrotársadalom tagoltsága, a társadalmi egyenlőtlenségi rendszer hogyan jelenik meg a magyar oktatási rendszerben, s hogy ez utóbbi miképpen befolyásolja a felnövekvő nemzedék társadalmi életésélyeit, iskolarendszeren való végighaladását, egyáltalán: azt a teljesítőképességet, amit a társadalom elvár a tudás- és képességpotenciál újratermelése terén. Ezek a kutatások a hatvanas évek elején indultak, a hetvenes évekre pedig talán eljutottunk oda, hogy az összefüggéseknek szinte minden lényeges dimenziójáról megalapozott, analitikus igényű, tudományos képet tudunk rajzolni.

A végkonklúzió kettős volt. Egyfelől az államszocializmus társadalmi azt hirdette magáról, hogy közegében már nem strukturális eredetű egyenlőtlenségről van szó, hanem csak múltbeli maradványról, amely a változások menetében szétporlad, és az oktatási rendszerben is egyre inkább az esélyek egyenlősége érvényesül. Valójában a kutatások azt mutatták, hogy egy olyan társadalomban élünk, amelynek alapszerkezetét és működését konzisztens egyenlőtlenségi rendszer jellemzi, s ez a javak, a kompetenciák és esélyek teljes körére kiterjed, valamint nagyon konzekvensen és nagyon

²⁷ A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (Hungarian Educational Research Association – HERA) és a Kaposvári Egyetem HuCER 2016. konferenciáján elhangzott előadás szerkesztett változata.

nagy erővel újratermelődik. Másfelől kiváltképp lehangoló volt az iskola számára az a felismerés, hogy ezzel az alapszerkezettel és működéssel – amely nem iskolai termék, nem iskolai eredetű, de az iskola világában elháríthatatlanul jelen vannak a következményei – az oktatási rendszer az égvilágon semmit nem tud kezdeni. Sőt, koherencia mutatkozik az iskolarendszer működése és a makrofolyamatok között: ugyanaz a folyamat zajlik az iskolában, mint a makrovilágban, ennek következményeképp pedig az egyenlőtlenségi rendszer növekvő mértékben termelődik újra.

Mindennek ellenére volt egy reményünk. Azt gondoltuk, ha megvalósul Magyarországon az expanzió az oktatási rendszerben, vagyis a közép- és felsőfokú oktatás társadalmi befogadó- és áteresztőképessége kiteljesedik, akkor ez utat nyit az iskolarendszerben való végighaladáshoz azok számára is, akik a nagyon erős preszelektációs folyamatok miatt törvényszerűen megrekedtek az oktatási rendszer alsó szintjein. De az expanzió az államszocializmusban nem következett be. Egy-egy korosztály maximum 40 százaléka szerezhetett befejezett középfokú végzettséget, és 10-12 százaléka juthatott be a felsőoktatásba.

A rendszerváltozás után az expanzió bekövetkezett. A kilencvenes éveket követő empirikus kutatások azonban feltárták, hogy ennek – a korábbi reményekkel ellentétben – semmiféle pozitív hatása nem jelentkezett; az expanzió nem hozta magával az iskolarendszer társadalmi áteresztőképességének szignifikáns növekedését, az alsó rétegekhez tartozók változatlanul kiszorulnak a középiskolából és a felsőoktatásból, sőt, jó részük funkcionális analfabétaként lép ki az iskolából. Azt láthattuk tehát, hogy az esélyegyenlőtlenségek akadálytalanul érvényesülnek az iskolarendszer minden szintjén.

Az a pillanat, amikor mindez világossá vált számunkra, ugrópontnak bizonyult. Korábbi kutatásaink irányultságát illetően is azt kellett felismernünk, hogy a makrotársadalom és az iskola kölcsönviszonyában nem a társadalmi makrofolyamatok spontán hatásai érdekesek, hanem a hatalom és az oktatási rendszer összefüggése és kölcsönhatása. Ez a meghatározó jelentőségű. Az iskolarendszer ugyanis hatalomfüggő intézmény. Olyan funkcionális alrendszer, amely elvileg élvezi az autonómia bizonyos lehetőségét – mert minden alrendszer élvez valamilyen autonóm mozgáslehetőséget –, gyakorlatilag azonban lehetséges, hogy egy társadalom oktatási rendszere oly mértékben hatalomfüggővé és a hatalom által közvetlenül irányítottá válik, hogy a pedagógiai logikát politikai logika váltja föl. Ez pedig óriási funkcionális kisiklás. Hiszen a politikai logika uralma azt jelenti, hogy a pedagógiai szakszerűség, a tudás- és képességpotenciál fejlesztésének szakmai elképzelései, megoldási módozatai egyrészt mint innovációk nagyon kevéssé jelenhetnek meg az oktatási rendszerben, másrészt ezeket szelektálja, keresztezi vagy esetleg tilalmazza az iskola fölött uralkodó politika. Ezért az oktatási rendszer tulajdonképpen olyan alrendszer, amelynek nincs föltétlenül érvényesülő szakmai autonómiája. A szakmai autonómiát a hatalom meg tudja vonni az oktatási rendszertől, akár hosszú időn

át, és olyan állampedagógiai dirigista oktatási rendszert működtethet, amely nem más, mint a központi politikai akarat transzformálója. Mert a transzformációt elvégzi ugyan az alrendszer – de mindeközben a politikai akarat kiszolgáltatója.

Ez jellemezte az államszocialista rendszert. Ez egy olyan szerkezet volt, ahol az iskola a politika foglyává vált és a politika foglya is maradt. Ezért saját innovációs potenciálját sem kifejleszteni, sem pedig hatékonyan működtetni nem volt képes. Csak elszórt innovációs szigetek működtek. Mint például a Zsolnai-féle Nyelvi, irodalmi és kommunikációs program, amely afféle rendszeridegen kísérletnek számított, hiszen szembe fordult a kanonizált állampedagógiával.

Tisztelt hallgatóság! Nagyon nagy bajban vagyunk, mert a hatalom és az oktatás kompetenciáinak elrendeződését nem sikerült megoldani a rendszerváltást követően sem. Ez igazából ma is tisztázatlan és kiszámíthatatlanul működő terület. Az oktatási rendszerbe történő politikai beavatkozást az elmúlt 25 évben a politikai szertelenség és a politikai voluntarizmus jellemezte. Ez idő alatt nem alakult ki átgondolt, távlatos koncepció, sokkal inkább egyes kormányzati ciklusokra érvényes, sok tekintetben ötletszerű megoldások és elgondolások jöttek létre, amelyek mindig a végletekben mozogtak.

Az egyik végtel a neoliberais megoldás volt, amikor magát az államot is ki akarták iktatni az oktatási rendszer működtetéséből. Pedig ebben az állam szerepe meghatározó, hiszen az oktatási rendszer olyan alrendszer, amely nem tudja megtermelni saját működésének föltételeit – és ezeket más instanciák sem tudják garantálni számára. Erre egyedül az állam képes. Ezért az államra egyrészt az a feladat hárul, hogy tegyen eleget ellátási kötelezettségének, azaz biztosítsa az oktatás működéséhez szükséges föltételeket. Ez máshonnan nem várható el. Sokféle fönttartó lehet, sokféle szerkezet hozzájárulhat az iskola működéséhez, de a működési föltételek szempontjából az egész rendszer biztosítója csak az állam lehet. Ezt a feladatot nem lehet az önkormányzatokra hárítani, miként az a rendszerváltást követően történt. Másrészt az állam határozza meg az oktatási rendszer külső funkcióit, szerkezeti kereteit, illetve azt, hogy milyen prioritások érvényesüljenek az oktatási rendszer társadalmi funkcióinak ellátásában.

De hatalmi döntés függvénye az is, hogy az iskolarendszerben egyáltalán érvényesülhet-e bármilyen intézményi autonómia, avagy a totális politikai uralom, az állampedagógiai dirigizmus rendszere működik. Utóbbi eset kizárja az intézményi önfejlődés, az iskolai szintű innováció esélyét, miként azt is, hogy a tudás- és képességfejlesztés helyi programok keretei között igazodjon a tanulók differenciált lehetőségeihez. Az uniformizált pedagógia azután futószalagon termeli a funkcionális analfabétákat, és általános teljesítményhiányt generál. A szakmai autonómia rendszerének kiépítéséhez és garantált működéséhez alapvető társadalmi és állampolgári érdekek fűződnek.

Az állam szerepének lekicsinylése tehát éppúgy elkerülendő, mint az ellenkező véglet, a visszakanyarodás az állampedagógiai dirigizmushoz, ami mérhetetlenül rombolja a pedagógiai rendszer hatékonyságát.

Tisztelt jelenlévők! Bővelkedünk kutatási feladatokban. Nem tudunk az iskola-rendszer működésének hatalmi befolyásolásáról annyit, amennyit tudnunk kellene.

A tudományos kutatás adós az információk sokaságával. Például meg kellene vizsgálnunk, hogy az oktatásra vonatkozó pártelvű döntések, a hazai pártokrácia kormányzati pozícióba emelkedett csoportjainak oktatáspolitikája és pedagógiai víziója miképpen befolyásolta az iskolarendszer funkcionális teljesítőképességét. Alighanem kiderülne, hogy a közoktatás nem véletlenül sodródott teljesítménylejtő-re. Az iskola működésére vonatkozó kardinális politikai döntések tartalmát, továbbá a hatalmi döntések hatásait és következményeit empirikus kutatásokkal, mélyrehatóan és részletekbe menően föl kellene tárni, és a döntéshozók, illetve a társadalmi nyilvánosság elé terjeszteni. Ez talán segíthetne valamit, legalábbis annyiban, hogy nem lehetne a kívülről érkező elgondolásokat és kritikai megjegyzéseket minden további nélkül lesöpörni az asztról, és nem lehetne belefulladásztani az iskolával kapcsolatos diskurzust, a vitát és útkereséseket a pártok hatalmi küzdelmébe. Mert arról van szó, hogy a pártokrácia hatalmi eszközként tekint az oktatási rendszerre; a hatalom letéteményesei igazából egymás gyengítésére vagy saját pozíciójuk erősítésére próbálják fölhasználni az oktatással és az iskolarendszerrel kapcsolatos társadalmi-állampolgári és szakmai törekvéseket, elképzeléseket.

Elérkezett hát az ideje annak, hogy a pedagógiai szakmában dolgozó és kutatással foglalkozó emberek erőteljesebben forduljanak a felé, tudatosabban tekintsenek arra, ami itt zajlik, és igenis vállalják a konfrontációt, amelynek nem utcai tüntetéseken meg társadalmi akciókban kell kifejezésre jutnia, hanem elsősorban abban, hogy szembesítik a döntéshozókat az eltelt 25 esztendő hatalmi-politikai változásainak társadalmi és iskolarendszerbeli hatásaival és következményeivel.

Én Durkheim meggyőződéses híve vagyok, abban az értelemben, hogy axiomatikus kijelentését, miszerint „nincs az az ember, aki el tudná érni, hogy egy társadalomnak másképpen működő iskolarendszere legyen, mint ami az alapstruktúrájából következik”, messzemenően igaznak és megalapozottnak vélem. Az alapproblémát pedig végül is – az elmondottakon túl – abban látom, hogy az egész magyar társadalom nem tudott emelkedő pályára állni az elmúlt 25 esztendőben, tehát nem indult be egy felzárkózó, az erőforrásokat szüntelenül gyarapító folyamat sem a gazdaság szférájában, sem az alrendszerek működésében. Ez egy stagnáló, időnként válsághelyzetbe sodródó társadalom, amelynek a legfontosabb szociológiai jellegzetessége a társadalmi újratermelés egészét átható krónikus hiány.

Első megjelenés: Gázsó Ferenc: *Pályakép a szociológia sodrásában*. Belvedere, Szeged, 2017., pp. 221.-224.

II. RÉSZ

MÁS SZERZŐK ÍRÁSAI

BEVEZETÉS

A kötet jelen második részében Gazsó Ferenc két régi közvetlen munkatársának írása olvasható. A Gazsó Ferencsel közösen tervezett eredeti kötettervben egy, az oktatásról, az oktatásügyről és a politikával való összefüggéséről Gazsó Ferencsel készítendő beszélgetéssorozat szerkesztett leírása képezte volna a kötetbe válogatott írásait kiegészítő másik részt. Gazsó Ferenc halálával ez a lehetőség elveszett. A kötet előkészítését folytatók ekkor – Gazsó Ferenc szerzői jogainak örököseivel egyetértésben – felkérték Harcsa Istvánt és Laki Lászlót, hogy saját írásukkal bővítsék a kötetet. Mindkét szerző azzal a határozott szándékkal készítette írását, hogy belefogjon a Gazsó Ferenc által a kötet eredeti, 2018 márciusában készült szinopszisában megfogalmazott, nekünk örökül hagyott feladat teljesítésébe.

Harcsa István tanulmánya közvetlenül kapcsolódik a kötetben olvasható Gazsó írások témájához. Írásában vizsgálat tárgyává teszi Gazsó Ferencnek a hazai iskolarendszer teljesítményéről adott azon értékelését, amely szerint a hazai közoktatási rendszer az elmúlt évtizedek során „leértékelődött” a társadalmi felemelkedésben, a társadalomfejlődés dinamizálásában, ha úgy tetszik, a társadalmi esélyegyenlőtlenségek mérséklésében betölthető szerepét tekintve.

Laki László nehezebb feladat elé került, hiszen a Gazsó Ferenc mellett, vele közösen végzett sok évtizedes kutatói munkája csak érintőlegesen tért ki az iskolarendszer működésével összefüggő társadalomtudományi kérdésekre. Együttműködésük hangsúlyosan a hazai társadalom nemzedéki újratermelődési logikáját érvényesítő ifjúságkutatásokban folyt, és kiterjedt a társadalmi egyenlőtlenségek elemzésére is. Az ő nagy terjedelmű esszéje Gazsó azon ránk hagyott feladatkielöléséhez kapcsolódik, amely során *„eljutunk a hatalom és politika szerepének a tisztázásához, nevezetesen annak megválaszolásához, hogy milyen mértékben felelős a mindenkori hatalom az adott viszonyok konzerválásában?”*²⁸Laki azt a kérdést járja körül, hogy a mindenkori hazai politikai elitek miként szembesültek és mit kezdtek az országot elérő modernizációs kihívással és kényszerrel a török kiűzését

²⁸ Idézet e kötet eredeti, Gazsó Ferenc által 2018.03.07. dátummal jegyzett szinopszisából.

követő időtől napjainkig. Írásának számos megállapítását és gondolatát már Gázsó Ferencsel együtt megfogalmazták a közösen írt „Fiatalok az újkapitalizmusban”²⁹ című, 2004-ben megjelent kötetben. Ezért, bár az iskola problematikája közvetlenül nem, még érintőlegesen is csak kevésbé jelenik meg az írásban, az olvasónak módja van felfedezni a fejtegetések és megállapítások kapcsolódását a Gázsó Ferenc „közoktatáspolitikai” erőfeszítéseit és vitáit uraló gondolatokhoz és felfogáshoz.

A kötet előkészítésében közreműködők remélik, hogy az alábbi írások sokakat ösztönöznek a Gázsó Ferenc által ránk hagyott feladatban való közreműködésre.

²⁹ Gázsó Ferenc – Laki László: *Fiatalok az újkapitalizmusban*. Budapest, Napvilág Kiadó, 2004.

HARCSA ISTVÁN:

ISKOLA ÉS TÁRSADALOM³⁰ (GONDOLATOK GAZSÓ FERENC ÍRÁSAI KAPCSÁN, A PÁRHUZAMOS MEGKÖZELÍTÉS JEGYÉBEN)

Jelen írás³¹ a párhuzamos megközelítés jegyében kapcsolódik az „Iskola, társadalom, politika” témakörben szerkesztett kötethez, amely megközelítés támaszkodik a Gázsó Ferencsel közösen vállalt szemléletre és értékrendre. A tanulmány abból indul ki, hogy az e kérdéskörrel foglalkozó kutatók zöme bizonyos tekintetben hasonlóan gondolkodott/gondolkodik az iskola és társadalom viszonyáról, amelyet tömören

³⁰ Az írás Gázsó Ferenc jelen kötetébe készült, szerzője ezzel is tisztelni kíván Gázsó Ferenc munkássága, tudományos tevékenysége és személyisége előtt. Írásunk a Gázsó Ferenc által megfogalmazott – és itt idézett – ars sociologica szellemében született: „Azt mondanám, hogy kritikai szerepre kell törekedni, valamint a társadalmi folyamatok alternatíváinak, lehetőségeinek a feltárására és bemutatására. Ez az összes lehetőség, amivel rendelkezhetünk.” (Idézet a Gázsó Ferencsel készített interjúból, amely a „Pályakép a szociológia sodrásában” címmel, 2017-ben jelent meg.

Ezúton is szeretnék köszönetet mondani azoknak, akik az előzetesen műhelyvitára bocsátott kéziratához nagyon értékes észrevételeket tettek, név szerint Janák Katalinnak, Karády Viktornak, Laki Lászlónak, Lukács Péternek és Nagy Péter Tibornak. A műhelyvitát a Magyar Statisztikai Társaság (MST) Társadalomstatisztikai szakosztálya, a Fényes Elek Társadalomstatisztikai Egyesület (FETE), és a Kultúra és Közösség (KÉK) Szerkesztősége szervezte, 2019. március 25-én.

³¹ Először egy Gázsó Ferencsel való képzeletbeli beszélgetést szándékoztunk megírni, amely – a kötet címének megfelelően – az iskola, társadalom és politika viszonyát próbálta volna körüljárni. „Hézagpótlónak” szántuk, miután a sors nem tette lehetővé, hogy a kötet gondolati megalapozását szolgáló beszélgetéssorozatra sor kerülhessen. Hosszas töprengés után be kellett látni, hogy ez „féloldalas” megoldás lenne, és nem igazán kínál járható utat, hiszen a közösen tervezett kulcskérdésekre csak a saját gondolatok és ismeretek alapján tudunk csak válaszolni. Következésképpen csak az jöhetett szóba, hogy e kulcskérdések mentén próbáljuk áttekinteni Gázsó Ferenc egykori válaszait és gondolatait, és ezekhez fűzünk adott esetben – reflexív jelleggel – kritikai értékelést. Előre bocsátva, az iskola és társadalom viszonya egy leszűkített diskurzus jegyében kerül tárgyalásra, és tudatában vagyunk annak, hogy a kérdéskör jóval szélesebb körű megközelítést, és főleg elmélyült kutatást igényel.

úgy lehet megfogalmazni, hogy *az iskolának élenjáró szerepet kell játszani a társadalom számos fontos szegmensében, különösen a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésében*. E normatívnak is tekinthető felfogás pozitív társadalomformáló ereje vitathatatlan. Ugyanakkor, – sok évtizedre visszatekintve – azt is lehetett tapasztalni, hogy – e szerep meglehetősen göröngyös utakon keresztül, időnként bukdácsolva valósul meg. E tapasztalatok, – pályája végén – Gázsó Ferencet arra ösztönözték, hogy mélyreható magyarázatot találjon a bukdácsolás okaira vonatkozóan. Ezzel kapcsolatosan, előzetesen egy általános hipotézist próbált megfogalmazni, amelyben úgy vélte, hogy *miután az iskola – fentiekben említett – normatív szerepe nem igazán tudott érvényesülni a társadalomban, ezért – ebből a nézőpontból tekintve – hazánkban az iskolarendszer egyfajta leértékelődésen ment/megy keresztül*.

A problémakör kapcsán a Gázsó Ferenc által eredetileg megfogalmazott kérdés-sor mentén indultunk el, amelyet a következőkben fogalmazott meg: „Választ kell adni arra a kérdésre, hogy a problémák milyen mértékben gyökereznek a múltból, és milyen mértékű az egyes korszakok szerepe a kialakult helyzetben. A múltból fakadó esetleges „hagyományok” továbbélése kapcsán arra is ki kell térni, hogy az utóbbi évtizedekben mit figyelhettünk meg a kulcsterületeket illetően, nevezetesen: 1./ mi jellemezte a társadalmi befogadóképességet (az oktatási rendszer kiterjesztése révén, beleértve a preszelektiót)? 2./ mi volt a helyzet a minőségi kritériumok érvényesülése kapcsán? Külön kérdés, hogy a kétféle szempont egyidejű alkalmazása során milyen anomáliák jelentek meg.

Az oksági összefüggések bemutatása során fel kell tenni azt a kérdést, hogy a hazai oktatási alrendszer miért nem került olyan helyzetbe, hogy – a társadalmi meghatározottságok mellett – dinamizáló faktor lehessen? Miért nem kapott dominánsabb szerepet az oktatás, más országoktól eltérően, miért nem lehetett kihasználni az alrendszerben rejlő dinamikát? E ponton eljutunk a hatalom és politika szerepének a tisztázásához, nevezetesen annak megválaszolásához, hogy milyen mértékben felelős a mindenkori hatalom az adott viszonyok konzerválásában? E tisztázásra alapozva, és ebben a megközelítésben mit jelent az oktatási alrendszer relatív önállósága?³² Nagyon fontosnak véljük, hogy Gázsó Ferenc eljutott a fenti kérdések megfogalmazásához, hiszen nem tudunk arról, hogy – ebben a kontextusban – korábban mások ezt megtették volna.

Az általa feltett kérdéssor egyértelműen a társadalomtörténeti megközelítést helyezi előtérbe, amely egyébként bizonyos mértékig a szociológia gyenge pontja.³³ Nem véletlen tehát, hogy Gázsó Ferenc – a félévszázados kutatási tapasztalatai alapján – miért e megközelítésmód segítségével próbált a problémakör gyökeréig

³² Idézet a kötet eredeti szinopszisából.

³³ E körülmény egyébként számottevő mértékben befolyásolja a szociológia „nagy kérdéseire” adott válaszok relevanciáját, beleértve az iskola és a társadalom viszonyát.

lehatolni. *E megközelítés egyik fő jellemzője a problémák rendszerszintű kezelése, sőt miután hazánkban – a múlt század eleje óta – több rendszerváltozásra is sor került, ezért a hangsúly a rendszereken átívelő problémagócok feltárására kerül.*

Az írás alcíme a párhuzamos megközelítést ígéri, ami azt jelenti, hogy az iskola és társadalom viszonyában Gázsó Ferenc következtetéseit relevánsnak tekintjük, ám úgy véljük, hogy – másfajta megközelítés révén – részben hasonló, részben eltérő megállapításokra lehet jutni. Megítélésünk szerint a különböző megközelítések nem zárják ki egymást, sőt, miután a vizsgált társadalmi összefüggés nagyon összetett és sokoldalú, ezért inkább gazdagítják egymást. Meggyőződésünk ugyanis az, hogy *alapvetően a különböző típusú megközelítések kínálnak olyan válasz „együtteseket”, amelyek alapján közelebb kerülhetünk a valóság teljességéhez.*³⁴Előre bocsátva a párhuzamos megközelítés tartalmát, csupán jelezni szeretnénk, hogy az *iskola és társadalom viszonylatában felrajzolható helyzetkép tekintetében azonos a véleményünk*, ennek illusztrálására az alábbi idézeteket vesszük tőle.

„Én Durkheim meggyőződéses híve vagyok, abban az értelemben, hogy axiomatikus kijelentését, miszerint „nincs az az ember, aki el tudná érni, hogy egy társadalomnak másképpen működő iskolarendszere legyen, mint ami az alapstruktúrájából következik”, messzemenően igaznak és megalapozottnak vélem. Az alapproblémát pedig végül is – az elmondottakon túl – abban látom, hogy az egész magyar társadalom nem tudott emelkedő pályára állni az elmúlt 25 esztendőben, tehát nem indult be egy felzárkózó, az erőforrásokat szüntelenül gyarapító folyamat sem a gazdaság szférájában, sem az alrendszerek működésében.”³⁵ (Gázsó, 2017) „Ma az iskola autonóm működésének feltételei cseppet sem kedvezőek. A teljesítmény

³⁴ Jelen esetben alapvetően kétféle megközelítésre gondolunk: az egyik alapvetően a „vágyak” szempontjából nézi a különböző társadalmi jelenségeket, amelyek fő jellemzője, hogy az alapvető társadalmi értékek megvalósulása szempontjából vizsgálja és minősíti az adott jelenséget. Azt is mondhatnánk, hogy a normativitás szemüvegén keresztül látja és látatja vizsgálatának tárgyát. A másik megközelítésnél inkább a statisztikailag mérhető „valóságban” bekövetkezett folyamatok tényszerű bemutatása és értékelése kerül előtérbe. Ezek kapcsán szeretnénk azt is megjegyezni, hogy önmagában egyik megközelítés sem lehet teljes értékű, ha nem kerül sor a „miértek” alapos vizsgálatára és értékelésére, ami alatt a kellően megalapozott oksági magyarázatokat értjük.

Különösen igaz ez a „vágyak” által vezérelt megközelítés esetén, elsősorban olyan esetekben, amikor egy adott társadalomban valamilyen vágyott cél, vagy értékrend hosszabb távon nem tud megvalósulni. Ilyenkor óhatatlanul előtérbe kerülnek a „fátumszerűsége” utaló magyarázatok és értékelések. Más a helyzet a valóság „szenvtelen” bemutatására szorító megközelítéssel, mert ez esetben csupán az egyes jelenségek, valamint a közöttük levő összefüggések felvázolása a cél, ami a távlatosság hiánya miatt meglehetősen leszűkített értelmezést tesz lehetővé.

Úgy véljük, hogy az itt említett oksági magyarázatok segíthetnek abban, hogy a meghatározó jellegű kényszerek és lehetőségek által behatárolt tartományban keressük a „miértekre” vonatkozó, kiegyensúlyozott válaszokat. Ez egyúttal a „valósághoz közeli” társadalmi önismeret, illetve társadalomkép egyik záloga is.

³⁵ Gázsó Ferenc (2017): Társadalmi átalakulás és oktatási rendszer. In.: Gázsó Ferenc: Pályakép a szociológia sodrásában. Szerk.: Harcsa István. Belvedere Kiadó. Szeged. 224. old.

pedig egyszerűen lehangoló. Ezért a helyzetért a politika messzemenően felelős. Ne számúzzuk a politikát a közoktatásból, de fogalmazzuk meg felelősségét az elhibázott döntésekért, többek között az iskola túlpolitizálásával, a politikai voluntarizmussal okozott károkért.”³⁶ (Gazsó, 2017)

Úgy véljük, hogy nem vitatható az a kitétel, mely szerint az iskolarendszer nem működhet másképpen, mint ami az „alapstruktúrájából következik,” ám az általa „alapproblémának” tekintett „felzárkózási folyamat” elmaradását már bonyolultabb kérdésnek gondoljuk. Elmondható, hogy Gazsó Ferenc – e tárgyban született – írásai azt sugallják, hogy a leértékelődés alapvetően a mindenkori politikai elitek döntéseivel hozhatók összefüggésbe, hiszen – többek között – a felzárkózási folyamat elmaradása is az ő számlájukra írható.³⁷ Hipotézisünk³⁸ szerint viszont, ha a társadalomtörténeti fejlődés menetébe beágyazott Európa képből,³⁹ illetve az ezt megalapozó globális folyamatokból indulunk ki, akkor – *a politikai elitek mellett – jelentős szerepet tulajdoníthatunk a centrum-periféria sajátosságaiból (útfüggőségéből) fakadó történeti hatásoknak is.* Ebből az is következik, hogy az általa említett „alapstruktúrát” szélesebb perspektívában, tehát az azt meghatározó, nemzetközi, ha úgy tetszik a világrendszer keretei között is kell értelmeznünk,⁴⁰ amelyre a továbbiakban visszatérünk.

Előre kell bocsátanunk, hogy az írás nem vállalkozhat az iskolarendszer egészére utaló esetleges leértékelődés vizsgálatára, hiszen e nagyon szerteágazó kérdés kiterjedt kutatást igényel. Csupán egyetlen szegmens, a felsőfokú képzés területén megragadható trendek felvázolására és értelmezésére szorítkozunk. E tekintetben *azt a hipotézist fogalmazzuk meg, hogy a profit-centrikus világrendszer olyan szakaszába érkezett, amelyben komoly korlátot szab az oktatási rendszer, ezen belül is elsősorban a felsőfokú oktatás dinamikusabb kiterjesztésének,* amit nemzetközi adatokkal kívánunk alátámasztani. Mindez abból fakad, hogy a piaci szisztéma meglehetősen ambivalensen viszonyul az oktatás világához, nevezetesen egyik oldalon mind nagyobb szüksége

³⁶ Idézett mű, 234. old.

³⁷ „A kormányváltások rendszerint irányváltást jeleztek az oktatáspolitikai törekvésekben és az állampedagógiai elképzelésekben. Az iskolarendszerre rengeteg változás zúdult, ezek azonban nem mutattak perspektivikus célok felé. E sokféle, egymást keresztező és kioltó kormányzati törekvések permanensen destabilizálták az oktatási rendszert. ... Megállapítható tehát, hogy az oktatási rendszer mindmáig tartó teljesítményhanyatlásának okait az iskola működését meghatározó módon befolyásoló makro határendszerek okozták.” Forrás: Gazsó (2006): Társadalmi struktúra és iskolarendszer. In: Metszetek. Szerk.: Kovács Imre. Napvilág Kiadó. Idézett mű: 208. old.

³⁸ Ennek kapcsán szeretnénk megjegyezni, hogy a hipotézis kellő igazolása jelentősen meghaladja jelen írás kereteit, hiszen ehhez további elmélyült kutatásokra lenne szükség.

³⁹ Az Európa képbe való beágyazást azért tartjuk fontosnak, mert nézetünk szerint a hazai viszonyokra jellemző társadalomképet is csak így módon lehet kellő árnyaltsággal körvonalazni.

⁴⁰ Utólag nem tudhatjuk, hogy – a Gazsó Ferencsel való közös gondolkodás során – vajon ő elfogadta volna-e az általunk alkalmazott megközelítést, továbbá, hogy erre alapozva vajon hasonló következtetésre jutott volna.

van a „csúcstudásra”, tehát a magasan képzett szakemberekre, amelyek azonban igen vékony szeletét alkotja a felsőfokú végzettségűeknek. Ezzel párhuzamosan viszont a piaci rendszernek nem igazán érdeke a felsőfokú képzés érdemi kiterjesztése, amely önmagában az oktatási rendszer leértékelődéséhez vezethet. Ez az ambivalens hatás más-más módon érinti az európai centrum, illetve a félperiféria országait, az előbbieket, a tudás javak nemzetközi piacán – a brain-drain révén – a kedvezményezettek, utóbbiak a hátrányt elszenvedők körébe kerülnek. Úgy véljük, hogy a jövőt illetően a felvetett kérdés stratégiai jelentőségű, elsősorban a félperiféria, tehát a kelet-közép- európai országok számára, hiszen *a probléma túlmutat a tudás javak piacán, miután annak a gyökere a térségek közötti gazdasági szerepmegosztás megkérdőjelezéséhez is elvezet.* Sőt, bizonyos fokig az aktuális hatalmi egyensúlyt is érintheti.

ÉRTELMEZÉSI KERETEK

Az értelmezési keretek részeként, – előzetesen – párhuzamos kitételként fogalmazzuk meg, hogy a hazai oktatási rendszer, több évtizedes távlatban egyszerre tartalmaz leértékelődésre utaló jegyeket, illetve olyanokat, amelyek, komoly eredményekre utalnak.⁴¹ Ezzel összefüggésben alapvetésként kezelhetjük, hogy a le-, és felértékelődés folyamata, – dinamikus keretekben – egymással párhuzamosan zajlik, amit akár a társadalmi méretű evolúció részének is tekinthetünk. Azt lehet tehát mondani, hogy *a mindenkori változások irányát alapvetően dinamikus megközelítésben célszerű minősíteni.*

Az értelmezési kereteket illetően, 1./ a *társadalomtörténeti kitekintésre*, ezen belül is a centrum-periféria viszonyra helyezzük a hangsúlyt, 2./ amelyhez „kölcson vesszük” a *világrendszer elmélet által kínált fogódzókat*. A fentiek mellett, 3./ kiemelten kezeljük a globális *világrendszerből fakadó hatásokat* is, amelyeket – az oktatási magyarázatok körén belül – önálló elemként kezelünk, és rendszerhatásoknak tekintjük. Ezeket a rendszerből, jelen esetben a piaccgazdasági szisztémából, illetve az aktuális kormányzati kurzus tevékenységéből adódó hatásokat a kutatók jelentős része nem igazán veszi figyelembe.⁴² Tény ugyanakkor, hogy ezt nem is kell mindig megtenni, főleg, ha nem ez a kutató célja. (Nagy P. 2017)

⁴¹ Ez utóbbira példaként hozhatók a hosszú évtizedek óta jó teljesítményeket produkáló, főleg az elit-hez tartozó oktatási intézmények, az ezekből kikerült Nobel díjasok, nemzetközileg elismert kutatási eredmények, stb.

⁴² Nagy Péter Tibor fentiekben idézett írása az *Educatio* folyóirat Mérleg számában jelent meg, azzal a céllal, hogy értékelést adjon a kormányzat bizonyos iskolázottsággal kapcsolatos tevékenységéről, illetve azok hatásáról. Jelen írás szerzője az ezzel kapcsolatos kritikai értékelésében, – többek között – arra is felhívta a figyelmet, hogy a rendszerkorlátok említése nélkül az írás bizonyos konklúziói nem igazán relevánsak.

Társadalomtörténeti keretekben való értelmezés

A mában, sőt bizonyos fokig a jövőben jellemző trendeket is számottevő mértékben meghatározzák a múltban kialakult struktúrák, amelyek tovagördülő hatását „útfüggőségnek” (path dependancy) szokták minősíteni. Miután a hosszabb távú múltra vonatkozóan nem végeztünk kellő vizsgáldást, ezért csupán a kérdéskör egyik szakértőjének, Pukánszky Béla kutatásainak összegző következtetéseit idézzük, aki az *iskolarendszer és a makro viszonyok közötti összefüggést, ezen belül is a centralizációs törekvéseket illetően* az alábbi tömör képet rajzolta fel.

„Magyarországon a modern polgári iskolarendszer kialakulása hosszú, megtorpanásokkal és ellentmondásokkal terhes folyamat volt. Az európai országok azon csoportjába tartoztunk, amelyekben a mindenkori államhatalom ab ovo „felülről” kívánta szabályozni a közoktatás rendszerét. Némi leegyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy a magyar tanügyigazgatás történetére 1777 és 1950 között az állami kontrollnak a felekezeti iskolák fölé való fokozatos kiterjesztése jellemző. Ezt a képet azonban árnyalja egy olyan időszaknak a megjelenése a 19. század utolsó, és a 20. század első harmadában, amelyben nem annyira a centralizációs törekvések túlsúlya, mint inkább az állami szakigazgatási és a helyi önkormányzati erők közötti egyensúly keresése volt jellemző.”⁴³ (Pukánszky, 2014)

A fenti összegzéshez az alábbi megjegyzéseket szeretnénk fűzni:

- 1./ A történeti madártávlatból felvázolt megállapítás legfőbb üzenete a közoktatás hagyományos „felülről” vezéreltségére utal. Ez nem véletlen *az olyan félperifériás térségben elhelyezkedő ország esetében, mint Magyarország, ahol az adottságok (történelmi kényszerek és lehetőségek) következtében szinte „természetes” folyamat volt az egyes modernizációs hullámok felülről való vezéreltsége.* És ez alól az iskolarendszer sem kivétel. A nyugat-európai centrum országokban a felülről vezéreltség részleges jelenléte döntően azzal magyarázható, hogy ott rendelkezésre állottak a modernizációhoz szükséges anyagi források,⁴⁴ valamint azok a társadalmi erők (kiterjedt polgárság), amelyek húzóerőként tudtak működni ezekben a folyamatokban.
- 2./ Az 1950-től kezdődő időszakban pedig – bizonyos hullámzásokkal – visszatért a centralizációs törekvés, amelyben talán nem is a „centralizációs hagyományok”

⁴³ Pukánszky (2014), az idézett mű 12. old

⁴⁴ Fontos körülmény, hogy e források jelentős része nem a centrum országokban jött létre, hanem – többek között – a periféria, fél-periféria térségeiből, amely komoly mértékben hozzájárult Európa anyagi, kulturális jellegű tagolódásához, értelemszerűen a centrum-periféria jellegű polarizálódáshoz.

játszották a főszerepet, hanem az időnkénti rendszerváltásokkal együtt járó, hatalmi harc az iskoláért. Mindez a továbbélő félperifériás helyzet „árnyékában” zajlott/zajlik, ami azt jelenti, hogy – *hosszabb távon – a mozgatórugók tekintetében is nagyfokú kontinuitás figyelhető meg.*⁴⁵

3./ Végül az empirikus bizonyítékok, tehát a statisztikai adatsorok fontosságára szeretnénk a figyelmet felhívni, és erre alapozva kérdésként megfogalmazni, hogy – *a népesség iskolai végzettségére*⁴⁶ *vonatkozóan – vajon a különböző európai nagyrégiók közötti különbségek nagytávlatban változtak-e érdemben, továbbá megfigyelhetők- ebben a tekintetben bizonyos fejlődési szakaszok? Miért lenne fontos az erre adható válasz?*

Elsősorban azért, mert az iskolarendszer vélt/valós leértékelt szerepét vizsgálhatjuk az adott korszak hazai társadalmi fejlettségével összefüggésben, és ezzel párhuzamosan nemzetközi kitekintésben is. A megfelelő társadalomtörténeti összkép kialakításában további problémát jelenthet az a körülmény, hogy koronként változó az oktatásnak a társadalmi fejlődésben betöltött szerepe. Mászt jelenthetett például a 20. század első évtizedeiben, vagy a két világháború közötti korszakban, valamint az 50-es évek óta eltelt időszakban. Sőt, az utóbbi közel hét évtizedet is jellemző szakaszokra lehet bontani. Talán nem tekinthető alaptalannak, ha azt mondjuk, hogy az oktatás szerepe alapvetően az utóbbi időszakban erősödött fel, még pedig egyre gyorsuló ütemben. Ha tehát hazánk – az utóbbi időszakban – bizonyíthatóan elmaradt ettől a gyorsuló ütemtől, akkor nemzetközi kitekintésben kellő alapja lehet a leértékelődés észlelésének. Ebből akár az is következhet, hogy *az oktatás leértékelt szerepét illetően elsősorban az utóbbi hét évtizedben végbement folyamatokat kell górcső alá venni*, mert lehetséges, hogy *ekkor kerülhetett – Gázsó Ferenc megfogalmazásával élve – tévútra a hazai oktatási rendszer.*⁴⁷ Természetesen ez csak feltételezés, ezért a megalapozott bizonyításhoz alapos kutatásokra van szükség.

⁴⁵ Ezt a kontinuitást átmenetileg törte meg az 1985-ben elfogadott oktatási törvény.

⁴⁶ Sajnos nem hogy a távolabbi, de még a legutóbbi néhány évtizedre vonatkozóan sem állnak rendelkezésünkre kellően releváns, nemzetközileg összehasonlítható adatsorok.

⁴⁷ Ennek kapcsán azt is meg kell említenünk, hogy Gázsó Ferenc – bizonyos vonatkozásokban – maga megpróbálta a kutatni a tévutakat, illetve az arra utaló jeleket. Egyik – e tárgyban született – írását jelen kötet is tartalmazza (Gázsó Ferenc (1995): Utak és tévutak a közoktatásban).

Centrum-periféria viszony. Homogén, versus tagolt Európa kép.

Alapvető dilemmának tekintjük, hogy milyen Európa képben gondolkodunk, mert ez a körülmény eleve meghatározza a viszonyítási kereteket, sőt magát a kérdésfeltevést is. A tapasztalat azt mutatja, hogy a társadalmi viszonyokat, – beleértve az iskolázottság alakulását – bemutató nemzetközi összehasonlító elemzéseket jellemzően egy homogén Európa kép vezeti, és ez a körülmény meghatározza az empirikus adatok értelmezését is. Ennek illusztrálására idézzük egy, Kolosi Tamás és Szívós Péter által nemrég publikált tanulmány főkérdését, amely jól jellemzi az társadalomtudományban uralkodó Európa képet: „...vajon a rendszerváltás óta közelebb kerültünk-e az európai gazdasághoz és életkörülményekhez, vagy pedig a leszakadási hipotéziseket igazolják az adatok.”⁴⁸ (Kolosi – Szívós, 2018).

A helyzet azonban az, hogy e viszonylag homogén képzet mellett létezik egy differenciáltabb Európa kép is (Braudel, 1995),⁴⁹ amely Európa tagoltságára (széttagolódására), és ugyanakkor ezzel párhuzamosan egységességére hívja fel a figyelmet. Ennek kapcsán azt is érdemes megemlíteni, hogy Braudel nemcsak a kontinens egészére vonatkoztatta a markáns tagoltságot, hanem az egyes nemzetekre is, így többek között Franciaországra. (Braudel, 2003).⁵⁰ Ám érdemes megemlíteni Szücs Jenő kutatásait is, aki meglehetősen társadalomtörténeti alapossággal mutatta be Európa hármastagoltságát (Szücs, 1981)

Úgy véljük, hogy mindez kellő alapot nyújt a párhuzamos megközelítésekhez, főleg ha figyelembe vesszük Wallerstein⁵¹ világrendszer elméletét (Wallerstein, 1976, 2003), amely ugyancsak – egy minőségileg is – tagolt Európa képét sugallja. Az Európa képhez kapcsolódva rögtön felmerül a kérdés, hogy melyik Európáról beszélünk? Az említett világrendszer elmélet szerint, a társadalomtörténetileg kialakult *centrum-periféria viszony nem csupán fejlettségbeli különbséget jelent, hanem eltérő „fejlődés-változatokat”, amelyeket a másság is megkülönböztet.* Ez a vonás

⁴⁸ Kolosi Tamás – Szívós Péter (2018): Európa messze van? In: Társadalmi Riport. Szerk.: Kolosi Tamás – Tóth István György. TÁRKI. 15. old.

⁴⁹ F. Braudel (1995): A History of Civilizations. London. Penguin.

⁵⁰ F. Braudel (2003): Franciaország identitása. A tér és a történelem. Helikon Kiadó. 328. old.

⁵¹ Wallerstein elutasítja azt a felfogást, mely szerint „a világ nagyszámú, egymáshoz viszonyuló, de alapvetően autonóm társadalmakból áll, amelyek mind a fejlődésnek egy lényegileg hasonló útján mozognak felfelé”, a korábban indulók „megmutatván a későbbben indulóknak”. Tömören fogalmazva, nem pusztán fejlettségbeli különbségek vannak az egyes társadalmak között, hanem az eltérő fejlődési utak miatt a „mátság” jegyeit hordozó eltérések is jellemzőek. Ennek kapcsán érdemes megemlítenünk a Wallerstein nézeteire reflektáló kritikák közül azt, amelyik azt veti szemére a teoretikusnak, hogy az túlzottan determinisztikus vonásokat hordoz. Úgy vélik, hogy a tézis általános érvényűségének a távol-keleti térség országaiban (Japán, Kína, valamint a távol-keleti „kistigrisek”) tapasztalható gazdasági sikerek meglehetősen korlátot szabnak. Ám az is tény, az európai térségben megfigyelhető trendek, – egy-két ország kivételével – még mindig alátámasztják Wallerstein tézisét.

egyébként más társadalmi dimenziókban is megfigyelhető, így többek között a háztartás és családszerkezet⁵² (Harcsa – Monostori, 2018) tekintetében, ahol számottevő különbségek mutatkoznak – többek között – a nyugat-európai, illetve a kelet-közép-európai országok között. Számos jel utal ugyan a két térség közötti konvergenciára, azonban legalább ennyi az eltérő vonások újratermelődésére.

Miért fontos ezt hangsúlyozni? Elsősorban azért, mert a vállalt preconcepció (tagolt, versus egységes Európa) eleve meghatározza annak igazolásához szükséges érvéket, illetve azok alátámasztására használt adatokat. Már itt előre bocsátjuk, hogy *alapvetően a kétféle nézőpont, tehát a kétféle Európa kép figyelembe vételével kaphatunk kellően árnyalt válaszokat*. Azt lehet tehát mondani, hogy nézőpontfüggő, hogy mire kívánjuk használni az adatokat, továbbá az is, hogy azokat miként értelmezzük. E mellett természetesen a kutatás célja is meghatározó, nevezetesen az, hogy mire kívánjuk „kihegyezni” a mondanivalónkat.

További problémát jelent, hogy a tagoltság, illetve az ebből fakadó színesség elsősorban minőségi vonatkozásokban jelentkezik, amely erősen megnehezíti a statisztikai összehasonlíthatóságot. E statisztikai mérési korlátokat figyelembe véve, a nemzetközi összehasonlítások során tehát számos nemzetek közötti, minőségi különbség kellően megalapozott mérésétől el kell tekintenünk.⁵³ Továbbá azt is meg kell említeni, hogy a különböző célra használt statisztikai/szociológia indikátorok nem lehetnek mindig konzisztensek, hiszen azokat különböző célok érdekében gyűjtötték. Különösen így van ez az oktatási rendszerek, ezen belül is a népesség iskolai végzettségére vonatkozó indikátorok nemzetközi összehasonlításakor.

NÉHÁNY KULCSKÉRDÉS⁵⁴

Az iskola és társadalom viszonylatában felmerülő kulcskérdéseket Gázsó Ferenc e tárgyban született írásai, gondolatai alapján próbáltuk megfogalmazni, arra törekedve, hogy kiemeljük az általa legfontosabbnak ítélt problémaköröket. Az ezekkel kapcsolatos tőle kiragadott, illetve saját válaszaink inkább csak jelzésértékűek lehetnek, részben a terjedelmi korlátok, és főleg a kellően kidolgozott társadalomtörténeti megközelítés, és összegzés hiánya miatt. Következésképpen ezek inkább a további, elmélyültebb kutatáshoz adhatnak fogódzókat.

⁵² Harcsa István – Monostori Judit (2018): A háztartás- és családszerkezeti változások hosszú távú trendjei Magyarországon európai kontextusban: teóriák, tévképzetek, tények. Demográfia. Megjelenés alatt.

⁵³ Mindezt a megismerés/megismerhetőség korlátainak is tekinthetjük, amelyet azonban különböző mérési/bebecslési technikákkal mérsékelhetünk, ám teljes mértékben nem lehet kiküszöbölni.

⁵⁴ Itt szeretnénk megjegyezni, hogy a felvetett kulcskérdéseket alapvetően Gázsó Ferenc írásai alapján fogalmaztunk meg.

Ezek a következők:

1. *Mi az oka annak, hogy a hazai oktatási rendszer már hosszabb ideje „leértékelte” szerepbe került?*⁵⁵ Gászó Ferenc feltételezése szerint ez abból is adódhat, hogy bizonyos mértékben a rendszer tévutakat választott, ám kérdés, hogy mikor? Ennek kapcsán az is felmerül, hogy mihez képest lehet azokat tévútnak tekinteni? A hazai félperifériás helyzethez, vagy a centrum országok pályáivéhez viszonyítva? Ez utóbbihoz viszonyítva már módosul az a kérdésfeltevés is, hogy vajon milyen okokra vezethető vissza az iskolarendszer folyamatos leértékelődése? *A hangsúly inkább arra kerül, hogy milyen okok miatt nem következett be annak „felértékelődése”, vagy netán miért maradt el annak kellő „értékállósága”?* Úgy véljük, hogy e kérdéskör kapcsán valóban a társadalom és iskola hosszabb távon megfigyelhető viszonyát kell görcső alá venni.
2. *Milyen trendeket figyelhetünk meg az oktatási rendszer minőségének és átteremtőképességének egyidejű javítására irányuló törekvések során?* Változtak-e a hangsúlyok e kettős követelményen belül? E változásokon belül milyen szerepet játszanak a piaci viszonyok, illetve az aktuális kormányzati törekvések?
3. *Munkaerő-szükséglet és az iskolai képzés viszonya.* A tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy társadalmi rendszereken átívelő problémakörrel van szó. Megfelelő kutatások hiányában máig fennálló dilemma, hogy – *a társadalomtörténeti metszetben* *kontinuus problémák – mennyiben „rendszer-függetlenek”, illetve mennyiben köthetők az aktuális kormányzatok „teljesítményéhez”?*
4. *„Az oktatási törvények és az iskola valósága”. Törvények és iskola „kettős fogásban”.* Hipotézisünk szerint a mindenkori oktatási törvények, és maga az iskolarendszer is részben az aktuális kormányzati kurzus, részben a rendszerkorlátok „árnyékában” működik.

1. AZ OKTATÁSI RENDSZER „LEÉRTÉKELŐDÉSE”, AVAGY A FELÉRTÉKELŐDÉS RÉSZLEGES ELMARADÁSA?

Gászó Ferenc „leértékelődésre” vonatkozó tézise kapcsán, a fenti fejezetcím egymástól némiképp eltérő nézőpontokból adódó következtetéseket sugall, amivel azt

⁵⁵ Az alábbiakban idézünk a Gászó Ferencsel, közösen összeállított eredeti szinopsziszból: „Általános, rendszer szintű áttekintés. Ebben a fejezetben a makro társadalmi rendszer, valamint az oktatási alrendszer közötti kölcsönhatásokat és kölcsönkapcsolatokat kívánjuk bemutatni. Ennek keretében kerül kifejtésre az, hogy a makro viszonyok milyen meghatározottságokat tartalmaznak, továbbá az is, hogy hazánkban milyen társadalomtörténeti előzmények voltak a makro viszonyok és az oktatási alrendszer között. Választ kell adni arra a kérdésre, hogy a korábbi (50-100 évvel ezelőtti) időszakokban is – a makro viszonyok nyomása miatt – miért kényszerült az oktatás „leértékelte” szerepbe?”

is jelezni kívánjuk, hogy bizonyos metszetekben – más alapvető folyamatokhoz hasonlóan – nézőpontfüggő az oktatási rendszer működésének a megítélése is, amely mögött többnyire *eltérő minősítési kritériumok húzódnak meg*. Tény, hogy jelen esetben nem homlokegyenest eltérő folyamatokról⁵⁶ van szó, azonban a hangsúlyok láthatóan különböznek.

Magyarazattal tartozunk az oktatási rendszer „felértékelődésének részleges elmaradására” utaló alcímmel kapcsolatosan, amit bizonyos mértékig hipotézisnek is tekinthetünk. A felértékelődés elmaradását azért minősítjük részlegesnek, mert véleményünk szerint *az iskolarendszer komoly mérvű kiterjesztése a társadalmi felértékelődést jelzi, ugyanakkor a minőség javításának az elmaradása inkább ezzel ellentétes irányú folyamatra utal*.

Fogalmi keretek

Mielőtt a felvetett kérdéskör érdemi tárgyalásába kezdenénk, célszerűnek véljük bizonyos fogalmi keretek felvázolását. Ez azonban mindenképpen hézagos lesz, miután Gázsó Ferenc nem igazán definiálta pontosan, hogy mit ért az oktatási rendszer leértékelődésén, következésképpen csak az általa általánosságban megfogalmazott hipotézisre hagyatkozhatunk, nevezetesen, *miután elmaradt az országnak a fejlett gazdaságú társadalmakhoz való felzárkózása, ezért ez a körülmény önmagában is döntő mértékben hozzájárult az iskolarendszer általa vélt szerepvesztéséhez, leértékelődéshez*. Azt lehet tehát mondani, hogy a hipotézis az általánosság szintjén került megfogalmazásra.

Jelen írás első változatát tárgyaló műhelyvitán meglehetősen egyetértés volt abban, hogy a *kérdésfeltevést ebben a formában, – tehát az általánosság szintjén – inkább szakpolitikai jellegű megközelítésnek lehet tekinteni*. Miért? Elsősorban azért, mert a hipotézis azt a látszatot kelti, hogy az oktatási rendszer és a társadalom viszonyáról néhány dimenzió, illetve ahhoz kapcsolódó markáns indikátor alapján, viszonylag teljes képet kaphatunk az egyes országok „teljesítményéről”. Ez azonban messze nincs így, hiszen az oktatás, mint alrendszer, – meglehetősen sűrű kapcsolatrendszer keretében – széles körben beágyazódik a társadalom szinte minden szövetébe. A rendelkezésre álló adatok alapján – figyelembe véve a nemzetközi összehasonlítások „szokásos” korlátait – még egy-egy dimenzióra vonatkozóan is csak óvatos értékelést lehet megfogalmazni. Mindebből az következik, hogy a leértékelődésre vonatkozó minősítést legfeljebb egy-egy dimenzió, vagy kiemelt jellemző mentén lehet viszonylagos alapossággal megtenni.

Továbbá bizonyos mértékig alapvetésnek tekinthetjük, hogy *az adott vizsgálat céljai határozzák meg, hogy milyen kérdéskörök jöhetnek szóba az iskola – szűkebb, vagy tágabb – szerepének, társadalmi presztízsének alakulásával*

⁵⁶ Közös vonás, hogy mindkét megközelítés egy kívánatos pozitív irányú folyamat elmaradását emeli ki.

kapcsolatosan. Így többek között mérvadó lehet az oktatásra fordított költségek alakulása, mint a társadalom erőfeszítéseit tükröző dimenzió, a tanulók létszámának alakulása, amely a képzési rendszer kiterjedtségéről, áteresztőképességéről ad számot, ám fontos lehet mérni az oktatás közvetett eredményeit is például a kutatásban (licencek számában, kutatási eredmények hozamában, stb.) Természetesen a listán szereplő dimenziókat és komponenseket tovább lehetne sorolni. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy e kérdéskörökkel a tanulmány nem tud foglalkozni, már csak azért sem, mert nagyon szerteágazó, elmélyült kutatásokat igényelne. Ugyanígy megemlíthetjük az iskolai teljesítmények nemzetközi összehasonlítását célzó PISA vizsgálatokat, amelyek a hazai közoktatás viszonylag gyenge teljesítményére hívják fel a figyelmet. (Lannert, 2018)

Összegzőképpen elmondható, hogy az *iskolarendszer szerepe, hatása sokféle dimenzióban vizsgálható, és tapasztalati tény, hogy dimenzióként eltérő trendeket lehet megfigyelni*, amely alapján, – akár az érzékelt leértékelődésre vonatkozóan is – meglehetősen nehéz általános következtetést megfogalmazni.

A leértékelődésre utaló tézis korábbi szakmai fogadtatása

Úgy véljük, hogy nem kisebbítjük Gázsó Ferenc szakmai érdemeit azzal, ha felidézünk az iskolarendszer leértékelődésével kapcsolatosan kifejtett nézeteire reflektáló, korabeli szakmai viták néhány elemét. Ezek közül is a 90-es évek végén, – a Századvég folyóiratban – lezajlott „iskola-vita”⁵⁷ néhány tanulságát emeljük ki. A hozzászólók zöme ekkor azt hangsúlyozta, hogy Gázsó Ferenc számos állítását nem tudta adatokkal alátámasztani. Így többek között, – a leértékelődésre vonatkozó – azon állítást sem, mely szerint „...az iskolarendszer a rendszerváltás eddigi menetében a leginkább díszpreferált és méltánytalanul kezelt szférának bizonyult.” (Gázsó, 1997, Halász, 1997, Lannert, 1997). Statisztikai adatok alapján vitatták Gázsó Ferencnek a középiskolai expanzió hiányára, illetve annak lekicsinylő „sajátosságára” vonatkozó állítását (Lannert, 1997, Róbert, 1997, Liskó, 1979). Továbbá, leegyszerűsítésnek vélték azon kitételét, is mely szerint kizárólag a hatalmi elit volt a felelős az oktatási rendszert ért változásokért.⁵⁸ (Halász, 1997, Liskó, 1997). Halász Gábor szerint, „Ez az elemzés nem tesz eléggé

⁵⁷ A vitát a Századvégben megjelent, Gázsó Ferenc: A társadalmi folyamatok és az oktatás című írás indította el, amelyre Halász Gábor (1997), Kelemenné Farkas Márta (1997), Lannert Judit (1997), Liskó Ilona (1997), Róbert Péter (1997) és Varga Júlia (1997) reflektált.

⁵⁸ Gázsó Ferenc nevezett írásában a következőket fogalmazta meg: „... A hatalmváltást követően az iskola mikrokörnyezetében zajló folyamatok és a kormányzatok oktatáspolitikai törekvéseinek hatására megszámlálhatatlan változás zúdult az oktatási rendszerre. ..Egyértelműen a hatalmi elit kudarca, hogy nem volt képes megvédeni az iskolát a hatalmi-politikai küzdelmek hullámverésétől.” (Gázsó, 1997)

határozott különbséget egyfelől a közoktatás strukturális és fejlődési problémái, másfelől a hatalmi aktorok által előidézett problémák között”. Azért komoly gond ez, mert így olyasmik miatt is a hatalmi tényezőket okuljuk, amelyek nem rajtuk múlnak, és ezzel azt az illúziót keltjük, hogy a hatalmi tényezők lecserélésével ezek megoldódhatnak.”⁵⁹

A fentiek alapján fontosnak véljük tehát, hogy *megpróbáljuk rendszerszinten is kezelni a felvetett kérdéseket, amelyben a hangsúlyt a társadalmi rendszerben működő strukturális kényszerekre és adottságokra helyezzük, és e tágabb értelmezési keretben vizsgáljuk az oktatási (al)rendszer helyzetét.* A makro szintű összefüggéseket illetően, bizonyos mértékig hasonló kérdéseket vet fel Halász Gábor (Halász, 2018), amikor – a magyar oktatási rendszer változásaival kapcsolatosan – azt a kérdést feszegeti, hogy „... a társadalmi ágensek cselekvését mennyire határozzák meg strukturális kényszerek, illetve léteznek-e olyan strukturális meghatározottságok, amelyek a társadalmi ágensektől függetlenül is hatnak?”⁶⁰ E kérdéssel összefüggésben fogalmazza meg azt a gyakorlatias kérdést, hogy „Vajon a 2000 utáni centralizációs reform mennyire magyarázható a magyar miniszterelnök személyes politikai törekvéseivel, és mennyire a magyar közoktatás-irányítási rendszer két évtizede meglévő strukturális problémáival?”⁶¹

Az utóbbi kérdéshez két kiegészítő jellegű megjegyzést tennénk: 1./ a centralizációs reform már valójában 1993-ban elindult, hiszen ekkor lépett életbe az új oktatási törvény. 2./ kétségtelen, hogy a szerző által kiemelt két elemnek, tehát az iskoláért folytatott hatalmi harcnak, valamint a meglévő strukturális problémáknak komoly szerepe volt e folyamat elindulásában, azonban a múlt század 40-es évek végéig visszatekintve, az oktatási rendszer relatíve decentralizált jellege csupán a 70-es évek végétől a 90-es évek elejéig tartott. Sőt, a 40-es évek végét megelőző időszakban is a centralizált működés volt a domináns, következésképpen azt lehet mondani, hogy *a centralizációs törekvések alapvetően rendszer függetlenek voltak, e tekintetben tehát a kontinuitásnak (egyfajta útfüggőség formájában) volt inkább nagyobb szerepe.* Mindez nem „kisebbiti” a miniszterelnök szerepét a folyamatok alakulásában, ám ennél talán fontosabb az, hogy – hozzájárulása mértékében – vegyük figyelembe a centralizációra való orientálódás valamennyi fontos komponensét. E nélkül óhatatlanul fennáll a leegyszerűsítés veszélye.

⁵⁹ Halász Gábor (1997), idézett mű. 120. old.

⁶⁰ Halász Gábor (2018), idézett mű 35. old.

⁶¹ Halász Gábor (2018), idézett mű 36. old.

További mérlegelési szempontok a trendek megítéléséhez

A továbbiakban még két lehetséges mérlegelési szempontot ragadunk ki: 1./ a társadalmi és politikai klímát, 2./ az oktatási rendszer működési módját, ezen belül is elsősorban autonómiáját.⁶²

1./ *A társadalmi és politikai klímát* tekintve elmondható, hogy a különböző társadalomtörténeti korszakokban – más-más okok miatt, és időnként hullámzó módon – *mindig jellemző volt az iskolarendszernek a fennálló uralmi viszonyoktól való függősége*. Kérdés, hogy ez a függőség – tartalmát tekintve – miként alakult Európa nyugati, illetve keleti részében? E kérdés elmélyült vizsgálata nélkül nem igazán tudunk kellően releváns választ adni arra vonatkozóan, hogy hazánkban az iskolarendszer – a függőség szélesebb tartományán belül – pontosan hol helyezkedik el? Nyilvánvalóan tűnik, hogy inkább Európa keleti felére jellemzőek a hazai viszonyok, és ha ezt bebizonyítottak véljük, akkor újabb kérdés merül fel, nevezetesen, hogy *van-e annak kellő társadalomtörténeti alapja, hogy a hazai társadalmi-politikai klíma miatt nem inkább a nyugat-európaihoz hasonlóan alakult? És miért inkább a kelet-közép-európai térségben jellemzőhöz hasonlít?* Ennek tisztázása azért is fontos, hogy általa közelebb kerülhessünk a „vágyak és a valóság” közötti határvonalak meghúzásához. (Most eltekintünk az olyan részletkérdésektől, hogy a nyugat-európai viszonyok is meglehetősen eltérőek, már csak a tagoltságból adódóan is.)

2./ *Az oktatási rendszer működési módját, ezen belül elsősorban autonómiáját* tekintve, – éppen a fentebb említett „klíma” hatásaként – komoly ingadozásokat lehet megfigyelni. Éppen Gazsó Ferenc mutatta ki, hogy a politikai rendszerváltozások időszakában felerősödik az „iskoláért folytatott hatalmi harc”, ami óhatatlanul az iskolarendszer autonómiájának a korlátozásával jár együtt. Nyugat-Európa e tekintetben is szerencsésebb, mert ott – az utóbbi évszázadban – az egyes országokban voltak ugyan komolyabb társadalmi-politikai „földrengések”, azonban ezek korántsem okoztak olyan mérvű változásokat, mint amely Európa középső részében volt a jellemző. Mindezek alapján azt is megfogalmazhatjuk, hogy *–a kelet-közép-európai félperifériás helyzet – eleve kedvezőlenebb társadalmi-politikai hátteret kínált az iskolarendszer autonóm működéséhez*. A félperifériás helyzet kapcsán külön ki kell emelnünk a térség – így hazánk – geopolitikai helyzetéből fakadó „kettős kötődését”,⁶³ amely eleve „cikk-cakkos” fejlődési kényszerpályát jelölt ki az érintett társadalmak számára. Az utóbbi mintegy hét évtized jelentős részét az ily

⁶² Az oktatási rendszer autonómiájára vonatkozóan a későbbiekben részletesebben is kitérünk.

⁶³ A kettős kötődésen egyfelől a nyugat-európai centrum országokhoz, másfelől a volt Szovjetunióhoz való kapcsolatok és kötődések változó intenzitású jelenlétét értjük. A fogalmat Böröcz Józseftől vettük át. (Böröcz, 1992) Úgy véljük, hogy a kettős kötődés bizonyos fokig a mában is jelen van, bár a kelet-közép-európai rendszerváltozásokat követően országa válogatja, hogy ez milyen mérvű és tartalmú.

módon jelentkező kényszerek uralták, amelynek jelentősége nem igazán került be a hazai társadalmi fejlődést magyarázó kutatók gondolatkörébe. Mindezt azért fontos hangsúlyoznunk, mert *az iskola feletti uralomra irányuló, gyakori politikai törekvések közvetlenül és közvetve is erodálták/erodálják az iskola társadalmi presztízsét, amely hozzájárulhatott az iskolarendszer érzékelt/vélt „leértékelődéséhez”.*

A felsőfokú képzés a statisztikai indikátorok tükrében

A korábbiakban jeleztük, hogy a tanulmány messze nem törekszik a leértékelődésre utaló hipotézis teljes körű ellenőrzésére, és csupán jelzésértékkel ragad ki egyetlen területet, nevezetesen a felsőfokú képzést, illetve ezzel összefüggésben a népesség iskolai végzettségére vonatkozó trendeket, néhány input, és output mutató alapján. Nagyon fontosak lennének a hosszabb időszakra visszatekintő adatsorok, ám ilyenekre nem igazán találtunk megfelelő forrásokat. Ezért csak a legutóbbi időszakra vonatkozóan választottunk ki néhány indikátort, következésképpen az ezek alapján levonható tanulság is meglehetősen hézagos lehet.⁶⁴

Két input jellegű indikátort választottunk ki, az egyik *a felsőfokú képzésre fordított összeg GDP-ben kifejezett értékét* mutatja. (1. sz. tábla) A 2011-2015 közötti időszakra vonatkozó adatok alapján kiderül, hogy a kiválasztott országok között Magyarország – a legalacsonyabb értékkel – az utolsó, amely jelzésértékű.

1. sz. tábla: A felsőfokú képzésre fordított összeg a GDP %-ában

Ország	2011	2015
Ausztria	1,5	1,7
Csehország	1,4	1,2
Észtország	1,7	1,8
Finnország	1,9	1,7
Lengyelország	1,3	1,4
Magyarország	1,0	0,9
Németország	1,3	1,2
Portugália	1,4	1,3
Szlovákia	1,3	1,6
Szlovénia	1,3	1,0

Forrás: OECD Education at a Glance, 2014. 230. old. Education at a Glance, 2018. 266. old.

⁶⁴ A statisztikai háttér kapcsán jelezni szeretnénk, hogy most csupán a tanulmányban rejlő „gondolatsíra” alátámasztásához szükséges adatokat gyűjtöttük össze. Mindez óhatatlanul hézagos képet ad, amelyet csak egy alapos kutatás alapján lehet teljesebb értékűvé tenni.

A másik, inkább csak „részlegesen” input jellegű indikátor a *felsőfokú beiratkozási ráta*, amelynél ugyan csak az országok szűkebb körét vettük alapul, és ebből (2. tábla) az derül ki, hogy Magyarország e téren korábban közepes pozícióban volt, ám 2016-ra – a beiratkozási ráta drasztikus csökkenése miatt – Romániával együtt a sereghajtók közé került. E két mutató alapján kibontakozó kedvezőtlen kép tehát arra enged következtetni, hogy az oktatási rendszer egy fontos szeletében valóban a leértékelődésre utaló jeleket észlelhetünk.

2. tábla: Felsőfokú beiratkozási ráta*(%)

Ország	1987	1997	2007	2016
Ausztria	28	50	63	83
Portugália	23**	43***	57	63****
Magyarország	16	26	68	48
Lengyelország	18	40	67	67
Románia	10	18	58	48

Forrás: Kolosi – Szívós (2018) 22. old. A szerzők a World Bank OpenData adatbázisából vették az adatokat.

*A bruttó beiratkozási ráta a beiratkozottak számának és a vonatkozó korcsoportban élők számának hányadosa. A beiratkozottak életkora nem kötött, a vonatkozó népesség pedig a középfokú oktatás záróévét követő öt éves időtartam.

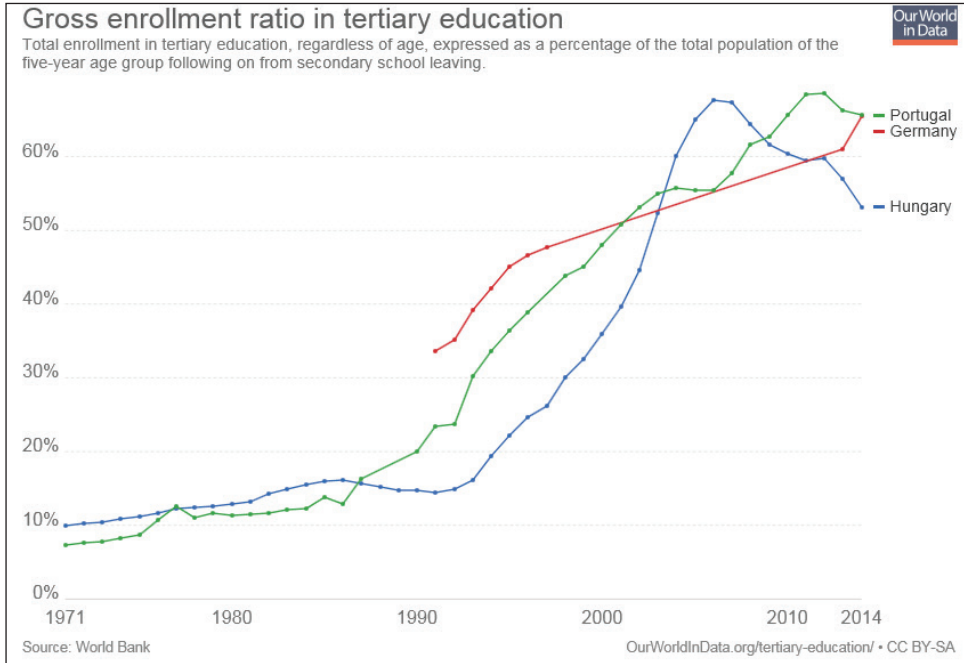
** 1991-es, *** 1998-as, **** 2015-ös adat.

A beiratkozási ráta alapján felrajzolható kép további kiegészítése érdekében bemutatunk egy Világbanki forrásból származó, csupán Magyarországra, Németországra és Portugáliára vonatkozó trendet (1. grafikon) (M. Roser, – E. O. Ospina).⁶⁵ Ez alapján az derül ki, hogy a múlt század 90-es éveinek az elején, a hazánkra vonatkozó beiratkozási ráta meglehetősen elmaradt a Németországra, illetve Portugáliára jellemző értéktől, majd a 2000-es évek elején először bizonyos fokú kiegyenlítődést lehetett megfigyelni. Ezt követően pedig a hazánkra vonatkozó érték továbbra is dinamikusabban növekedett, oly annyira, hogy rövid időre meghaladta a másik két országét, ám e fellendülés után gyors visszaesés következett be, amely egybevág a korábban bemutatott adatokkal. Anélkül, hogy a trend részletes értelmezésébe belemennénk, megjegyezzük, hogy ezek az adatok – önmagukban – megkérdőjelezzik az iskolázottság és a gazdasági fejlettség közötti összefüggésekre vonatkozó eddigi

⁶⁵ Max Roser and Esteban Ortiz-Ospina: Tertiary education. <https://ourworldindata.org/tertiary-education>.

konszenzusos következtéseket. Ám gyanúperrel is élhetünk, hiszen a különböző adatforrásokból származó adatok jogos módszertani kételyeket vethetnek fel, amire a továbbiakban még visszatérünk.

1. grafikon

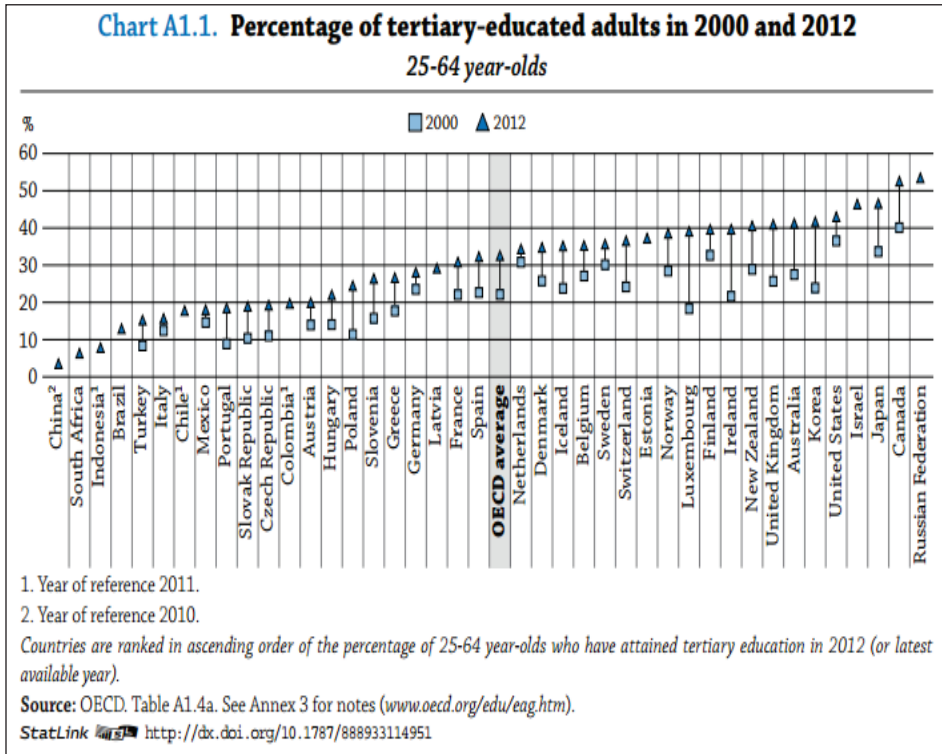


Az összehasonlításra kiválasztott output indikátorok közül az első, a *felsőfokú végzettségűek arányát* mutatja a 25-64 éves népesség körében, 2000 és 2012 között, az OECD országokra vonatkozóan (2. sz. grafikon). A ráfordítások tükrében nem véletlen, hogy e tekintetben a lengyel, a szlovén és a lett adatok számottevően kedvezőbb értéket jeleznek, mint a hazai, amelytől viszont – meglepő módon – elmaradnak Ausztria megfelelő adatai. Ugyanakkor a magyar adatok meghaladják a csehek és a szlovákok esetében megfigyelhető értékeket. Ezen adatok alapján tehát azt lehet mondani, hogy a térségben hazánk közepes helyet foglal el.

Ha ezt a trendet egybevetjük a felsőfokú beiratkozási rátákra vonatkozó értékekkel, mely szerint Ausztriában közel kétszer annyian lépnek be a felsőoktatási intézményekbe, mint Magyarországon, akkor első látásra elbizonytalanodunk. A felszíni ellentmondás az osztrák iskolarendszer azon sajátosságával magyarázható, hogy a szomszéd országban meglehetősen kiterjedt a rövid-ciklusú (short-cycle tertiary) felsőfokú képzés, amely az iskolai végzettségi szintek szempontjából nem

tekinthető felsőfoknak. E körülmény a valóságosnál némiképp kedvezőtlenebbnek mutatja az osztrák helyzetet.⁶⁶

2. grafikon



A másik output indikátor a 15 éves és idősebb népesség legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlását mutatja be, a 2011. körüli évekre vonatkozóan, népszámlálási adatok alapján (3. tábla). Az ebből kiolvasható trend lényegében megegyezik – az ugyan más forrásból származó – 1. sz. grafikonon megjelenővel, azaz ez esetben is feltűnő, hogy Ausztriában (15%) némiképp alacsonyabb a felsőfokú végzettséggel rendelkezők hányada, mint Magyarországon (18%). Említést érdemlő, hogy számos térségbeli országban az indikátor többnyire a hazaihoz hasonló értéket mutat, így többek között Lengyelországban (18%), Horvátországban (16%), Szlovéniában (18%), Romániában (15%), Csehországban

⁶⁶ Ugyanakkor – e tekintetben – tanulságos is az osztrák iskolarendszer, hiszen a gazdaság és a társadalom valós igényeihez rugalmasabban igazodó rendszert tart fenn. Ilyen viszonyok között kisebb a veszélye a túlképzésnek, ami az inkongruencia formájában jelenik meg. Hazai kutatások is jelezték, hogy az utóbbi időszakban számottevően növekedett az a tendencia, hogy a felsőfokú végzettségűek képzettségüknél alacsonyabb szintű munkakört tudtak csak találni. Mindez arra enged következtetni, hogy szükséges lehet az a képzési forma, amely közép- és a felsőfokú képzés között helyezkedik el.

(14%), Bulgáriában viszont 22% a megfelelő érték. Ehhez képest a Németországra jellemző 25%-os érték meglepően alacsony. Hangsúlyozni kell azonban, hogy az egyes országok iskolarendszere közötti különbségek számottevő mértékben hozzájárulnak a fenti, meglehetősen elnagyolt kép kialakulásában, tehát ismét az összehasonlíthatóság korlátai jelennek meg. Annyit azonban megállapíthatunk, hogy a viszonylag szerény input nem jelenik meg az outputban, azaz, *Magyarország az alacsony ráfordítások ellenére – a népesség iskolai végzettségi szintjét tekintve – nem került az átlagnál kedvezőtlenebb pozícióba.*

3. tábla: A 15 éves és idősebb népesség a legmagasabb iskolai végzettség megoszlása, a 2011 körüli népszámlálások szerint, az európai országokban (%)

2011	alapfok	középfok	felsőfok	ismeretlen
Bulgaria	32,1	46,8	21,1	0,0
Czech Republic	18,0	62,9	13,8	5,3
Denmark	32,2	39,1	24,2	4,4
Germany	23,5	51,4	25,1	0,0
Estonia	20,4	46,9	31,3	1,4
Ireland	32,4	34,2	27,2	6,2
Greece	44,9	35,6	19,6	0,0
Spain	54,0	19,6	25,4	1,1
France	36,3	39,5	24,2	0,0
Croatia	30,8	52,6	16,4	0,2
Italy	52,5	35,2	12,3	0,0
Cyprus	31,2	40,2	26,7	1,9
Latvia	22,9	54,0	23,1	0,0
Lithuania	24,6	48,2	27,2	0,0
Hungary	31,7	50,7	17,5	0,0
Malta	62,6	23,3	14,1	0,0
Austria	28,3	56,8	14,8	0,0
Poland	23,2	55,8	17,9	3,1
Portugal	69,5	16,7	13,9	0,0
Romania	40,6	44,1	15,3	0,0
Slovenia	29,2	53,3	17,5	0,0
Finland	33,0	39,2	27,8	0,0
United Kingdom	36,2	33,8	30,0	0,0
Iceland	41,2	34,5	24,4	0,0
Liechtenstein	26,7	53,3	14,6	5,5
Norway	27,5	40,3	27,7	4,4
Switzerland	26,1	46,9	25,5	1,5

Forrás: <https://ec.europa.eu/CensusHub2/query.do?step=selectHyperCube&qhc=false>

A harmadik output indikátor a 25-34 évesek körében levő felsőfokú végzettségűek arányát mutatja, 2007-re és 2017-re vonatkozóan, amellyel a fiatal generációkra jellemző, legújabb tendenciákat kívánjuk érzékeltetni. (4. tábla) Ezek az adatok is többféle tanulással szolgálnak, nevezetesen:

1. Az osztrák adatok csupán azért haladják meg a hazai értéket, mert a táblázatban szerepelnek a rövid-ciklusú felsőfokú képzés keretében végzettek is.
2. Meglepő módon Németország és Magyarország mindkét időpontban lényegében azonos szinten volt, amely több mint elgondolkodtató.
3. A lengyel adatok már 2007-ben is jelentősen magasabb értéket mutattak, mint a hazaiak, miközben ennek hatása nem jelent meg a 25-64 éves népesség (lakónépesség) iskolázottsági szintjében. Ez részben érthető, hiszen a magasabb iskolai végzettségű fiatalok belépése csak kismértékben érezte hatását, ám miután köztudott, hogy a magasabb iskolai végzettségű lengyel fiatalok már a korábbi időszakokban is tömegesen vállaltak munkát a fejlett nyugati országokban, tehát elvándoroltak, ezért ők nem jelentek meg a lengyel lakónépességet jellemző adatokban.

Azt lehet tehát mondani, hogy *hiába fektetett be a lengyel társadalom igen komoly anyagiakat a felsőfokú képzésbe, amelynek hatására ugyan megugrott a felsőfokú iskolákba való beiratkozási ráta értéke, ám ettől az otthon maradottak körében a várthoz képest messze elmaradt a felsőfokú végzettségűek hányadának a növekedése.* Miért fontos mindezt hangsúlyozni? Elsősorban azért, mert a félperiférián levő közép-kelet-európai térség, vagy másképpen fogalmazva a „Köztes-Európa” – helyzeténél fogva – szinte a „22-es csapdájában” van. Ha ugyanis nem fejleszti az oktatást, akkor nagyon lemarad a világversenyben, ha viszont komoly mértékű befektetéseket tesz, akkor – részben megfelelő számú, felsőfokú képzettséget igénylő munkahely hiányában, részben a kecsesgetőbb nyugati bérek vonzása miatt – a diplomások nagy tömege elvándorol. A brain-drain tehát alaposan megcsapolja ezen országok diplomás rétegét. Viszonylag kevésbé ismert, hogy a kivándorló népesség arányát tekintve, Magyarország – Szlovákiával együtt – a kelet-közép-európai térségben az utolsó helyen áll.⁶⁷ (Gödri, 2018) Ebből az is következik, hogy – a magyar diplomások nemzetközi összehasonlításban megjelenő kisebb mérvű kivándorlása miatt – a hazai népesség iskolai végzettségi szintje relatíve kedvezőbb képet mutat.

⁶⁷ Ha a kivándoroltak arányát egybevetjük az adott ország népességszámával, akkor – 2017-ben – Magyarországon 6,6%, Szlovákiában 6,5% a részarányuk, Lengyelországban 13%, Litvániában, Lettországon, Romániában és Bulgáriában 18-21% körül alakul a megfelelő érték. Gödri Irén (2018): Nemzetközi vándorlás. In.: Demográfiai portré' 2018. Szerk.: Monostori J. – Őri P. – Spéder Zs. KSH Népeségstudományi Intézet. 267. old.

4. Csehországban és Szlovákiában 2007-ben nagyon alacsony értékeket mértek, olyannyira, hogy azok megkérdőjelezzik azok relevanciáját. Tudni kell, hogy ezeket az adatokat az egyes országok a lakossági munkaerő felvételekből továbbítják az OECD számára. A korábbi tapasztalatok arra utaltak, hogy egyes tagországok adatait illetően kétségek merülhettek fel, ha azokat más, tükörstatisztikákkal vetették egybe, vagy ha idősorba állították azokat.⁶⁸ Mindez jelentősen meghatározza a levonható tanulságok körét is.

Összegezve elmondható, hogy az egyes országok iskolarendszere nehezen hasonlítható össze, ezért *a kimutatott helyzetkép meglehetősen kételyeket vet fel, és megerősíti azt a korábbi megjegyzésünket, hogy az egyes országok közötti minőségi jellegű különbségek mérésére a rendelkezésre álló statisztikai indikátorok nem mindig alkalmasak.* Továbbá, ezen adatsorokat látva nehezen igazolható a tudástőke társadalmi fejlődésben betöltött szerepe, hiszen inkább csak egyfajta sztochasztikus kapcsolatot lehet kimutatni a felsőfokú végzettséggel rendelkezők és az adott társadalom gazdasági fejlettsége között.⁶⁹

⁶⁸ Ennek kapcsán megemlíthetjük, hogy a szerző több mint négy évtizedig dolgozott a Központi Statisztikai Hivatalban, és ott szerezte ezzel kapcsolatos tapasztalatait.

⁶⁹ A fenti összefüggések kapcsán érdemes megemlíteni a korábbi évtizedekben megjelenő finn „gazdasági csodát”, amely jelentős mértékben a „finlandization” fogalmával illetett folyamatoknak köszönhető. A fogalom mögött a Finnország és a volt Szovjetunió között a múlt század 40-es éveinek végén kötött paktum, illetve az ennek nyomán bekövetkező gazdasági fellendülés húzódik meg. A paktumnak köszönhetően a finnek lehetőséget kaptak a „szabad világgal” való gazdasági kapcsolatok kiépítésére, amely egyébként – a két ország közötti intenzív gazdasági kapcsolatok révén – bizonyos hasznot hoztak a szovjet fél számára is. Következésképpen, közös érdekek hozták létre a geopolitikai status quo-nak ezt a formáját.

Nem mellékes körülmény tehát, hogy az utóbbi évtizedekben kiemelkedő eredményeket produkáló finn iskolarendszer ezekre az alapokra épült, ami az iskola és társadalom viszonylatában a társadalom, benne a gazdaság egészének a primátusára utal. *Azt lehet tehát mondani, hogy az iskolarendszer csak megfelelő gazdasági alapok birtokában tudja kifejteni a benne rejlő hűzőerőt.* Másik példaként megemlíthető Lengyelország esete, amelynek – a rendszerváltás idején meglevő – tetemes adósságát a nyugati államok és bankok elengedték. Ennek kedvező hatása azonban csak bizonyos idő eltelte után jelentkezett, ám az utóbbi időszakban a javuló gazdasági alapokkal párhuzamosan beindult az iskolarendszer fejlesztése is. A lengyel gazdasági fejlődés ütemét jól jelzi, hogy míg 1990-ben a magyar, egy főre jutó GDP jelentősen meghaladta a lengyelt, 2015-ben már meghaladta a hazai szintet (1990-ben a hazai PPS érték 8560, a lengyel 5590 volt, ami 2015-re hazánk esetében 25220-ra, Lengyelországban 25870-re módosult).

Mindkét példa a pótlólagos erőforrások, illetve az ennek nyomán jelentkező gazdasági fejlődés fontosságára hívja fel a figyelmet. Miért fontos ezeket hangsúlyozni? Elsősorban azért, mert a *kelet-közép-európai térségre jellemző félperiferiás, vagy „köztes” jellegű státusból alapvetően az ilyen egyedi „megoldások” kínáltak/kínálhatják a felzárkózást a centrum országokhoz.*

4. tábla: A felsőfokú végzettségűek aránya* 25-34 évesek körében (%)

Ország	2007	2017
Ausztria	31	40
Németország	23	31
Magyarország	22	30
Lengyelország	30	44
Csehország	15	34
Szlovákia	17	35

*Az adatok tartalmazzák azokat is, akik a rövid-ciklusú képzésben vettek részt.

Forrás: OECD Education at a Glance, 2018. 55. old.

A jövőt illetően várható, hogy a felsőfokú végzettségűek részarányát tekintve érdemi javulásra nem lehet számítani, hiszen a jelenlegi kormányzat elképzelései szerint a jövőben fokozatosan át kell térni a felsőoktatás magánosítására, amely feltehetően nem fogja megnövelni a felsőfokú tanintézmények áteresztő képességét. Ez azt is jelentheti, hogy nem a felsőoktatás lesz a gazdaság „húzóereje”. Kérdéses, hogy hosszabb távon ennek milyen gazdasági, illetve társadalmi következményei lehetnek? Ez utóbbit illetően fennáll annak a veszélye, hogy – az iskola által generált – társadalmi egyenlőtlenségek tovább növekednek.

3. AZ OKTATÁSI RENDSZER ÁTERESZTŐKÉPESSÉGÉNEK ÉS MINŐSÉGÉNEK EGYIDEJŰ JAVÍTÁSÁRA IRÁNYULÓ TÖREKVÉSEK

Gaszó Ferenc kulcskérdésnek tekintette az oktatási rendszer áteresztőképességének és minőségének egyidejű javítását, amellyel kapcsolatban egyik írásában a következőket fogalmazta meg:

„Ha tehát az oktatási ágazatot az ország versenyképessége és átfogó modernizációja szempontjából stratégiai területként kezeljük, akkor elodázhatatlan a mennyiségi és minőségi expanzió erőforrás-feltételeinek szisztematikus gyarapítása, számításba véve, hogy mindaddig, amíg a modernizációhoz, továbbá a középfokú oktatás, illetve a felsőfokú képzés mennyiségi kiterjesztéséhez az alapvető anyagi feltételek sem állnak rendelkezésre, magát a már is tesztelt teljesítményhanyatlást

sem lehetséges megfékezni, holott a makro igények tartalmi innovációt és több tudásszférában is lényeges minőségi fejlesztést sürgetnének.”⁷⁰ (Gazsó, 1998)

Az általa megfogalmazott követelmény kapcsán felmerül a kérdés, hogy – függetlenül az esetleg rosszul működő kormányzatoktól – *vajon milyen lehetőségek voltak arra, hogy az oktatás minőségét és a rendszer áteresztőképességének a javítását párhuzamosan meg lehessen valósítani?* Erre vonatkozó tömör válaszunk az, hogy – a történelmileg is adott körülmények között – erre vonatkozóan csak viszonylag kicsi esélyek voltak. Miért? Az okok között első lépésben a rendszerváltás előtti helyzet jellemzőit kell alapul venni, amikor már középfokon elindult az expanzió, de már ekkor is lehetett látni, hogy a forráshiányos alrendszerben még a minőség fenntartására sincsenek meg a feltételek. (Gazsó, 1987)

Tapasztalható volt többek között, hogy a pedagógus szakma alacsony megbecsültsége miatt, – az expanzióval párhuzamosan – elindult a szakmán belül a kontraszelekció, amelynek következtében egyre inkább gyarapodott a rendszerben a felkészületlen, és kellő motivációval nem rendelkezők száma, ami önmagában is jelentős forrása volt a minőségromlásnak, és akkor még nem beszéltünk a tárgyi-infrastruktúra állapotáról. Az adott viszonyok között mindezt „alapállapotnak” lehetett tekinteni, amelyet a rendszer korlátai generáltak. Azt lehet tehát mondani, hogy *a rendszerváltozáskor már egy fokozódó minőségi problémákkal küzdő alrendszerrel áll előtünk.*

A fentiek alapján úgy véljük, hogy az oktatási rendszer leértékelődéséhez (vagy annak képzetéhez) nagymértékben hozzájárult az a körülmény, hogy *alapvetően kudarccal jártak azok a – több évtizedes – törekvések, amelyek a rendszer minőségének és áteresztőképességének egyidejű javítására tettek kísérletet.* Ennek egyik okát abban látjuk, hogy a minőség és áteresztőképesség egyidejű javítását illetően komoly rendszerkorlátokkal is számolni kell, ami alatt azt értjük, hogy a piaci szisztéma alapvető mértékben „kijelöli,” – többnyire indirekt módon – a minőség és áteresztőképesség lehetséges tartományát. Következésképpen az iskolarendszer alapvetően ennek figyelembe vételével tud reális cselekvési programot megfogalmazni, tehát többnyire csak e tartományon belül lehet manőverezni.

⁷⁰ Gazsó (1998), 2. old.

A minőség alapján megfigyelhető dualitás erősödése

Az áteresztőképesség növelését, illetve a minőség javítását célszerű külön kezelni, mert más-más természetű problémákat vetnek fel. Az áteresztőképesség növelését illetően az utóbbi, mintegy hét évtizedben többszöri nekirugaszkodásokat lehetett megfigyelni. Ezek közül most csupán a nagyobb szabású lépéseket emeljük ki.

Először, a múlt század 50-es éveinek az elején a 8 általános iskola megalapozása volt napirenden, döntően az alapműveltség általánossá tétele érdekében.⁷¹ Ezt követően, *a 60-as és főleg a 70-es években a középiskola rendszerének a kiterjesztésére került sor, amely folyamat felerősítette a hazai közoktatás „duális” jellegét.* Ez alatt a magas minőségi követelmények mellett működő közép-és felsőfokú tanintézetek, ezen belül is az elitintézmények, valamint azon iskolák együttélését értjük, amelyek teljesítménye jelentősen elmaradt az általános színvonaltól. Azt lehet tehát mondani, hogy *a megfelelő társadalompolitikai prioritások, és ezzel összefüggésben a szükséges források hiánya miatt egyre növekedett az „olló” a jó, illetve a gyenge teljesítményt nyújtó iskolák között.* Ilyen körülmények között növekvő teher hárult a hagyományosan jó teljesítményt produkáló iskolákra is, hiszen az iskolarendszer fontossága többnyire csak a deklarációk szintjén fogalmazódott meg, továbbá, a mennyiségi fejlesztés előtérbe kerülése teljesen lekötötte az erőket, ily módon folyamatosan fennállt a veszélye, hogy – fejlesztési lehetőségek hiányában – a „jó iskolák” fejlődése megtorpan, és nem tudnak lépést tartani a modernizálódással.

Ennek következtében *már a 70-es években kulcskérdéssé vált az iskolarendszer minőségének és ezzel egyidejűleg áteresztőképességének a növelése.* Bizonyos, hogy ez a probléma már ekkor sem volt új keletű, ám – elmélyült kutatások hiányában – pontosan nem tudjuk, hogy e tekintetben milyen „útravalót” adtak a korábbi korszakok, azaz meddig kell visszavezetni e tekintetben a problémagócok kialakulását, illetve az egyes komponensek tovagyrúzó hatását. Azt lehet tehát mondani, hogy *az adott körülmények között az iskolarendszer áteresztőképességének a növelése jelentős mértékben hozzá járult a minőségi követelmények csorbulásához.*

A rendszerkorlátok felerősödésének veszélye

Ha a korábban vizsgált statisztikai indikátorok által közvetített trendeket, a minőség és mennyiségi igények egyidejű kielégítése szempontjából próbáljuk értelmezni, akkor arra a következtetésre juthatunk, hogy míg a 70-es és 2000-es évek közötti időszakban az oktatási rendszer – változó intenzitással – igyekezett a rendszerkorlátokat „feszíteni”, a következő évtizedben már lanyhult ez a törekvés, sőt az utóbbi időszakban mindez már feladni látszik. Itt jegyezzük meg, hogy ez utóbbira – a kormányzat, és a globális viszonyok szempontjából – akár racionális

⁷¹ Egyébként a 8 általános iskola kötelezővé tételét 1940-ben emelték törvényi szintre, azonban ekkor még nem került sor a megvalósítás feltételeinek a kidolgozására.

magyarázatot találhatunk. Ebben az esetben a jelenlegi kormányzatnak a felsőoktatás piacosítására irányuló törekvése oly módon is tekinthetünk, mint a már említett brain-drain okozta veszteségek mérséklését célzó lépésre. Ezt egyébként a piaci viszonyokhoz (globalizációhoz) való alkalmazkodásnak is minősíthetjük, amelyben – a piaci logikát követve – pusztán a „cost and benefit” szempontok a dominánsak, és társadalmiak a látókörön kívül maradnak. Kérdés, hogy ez utóbbiak – a piaci dominancia ellensúlyozására – miként tudnak majd a rendszerbe bekerülni? Ezzel összefüggésben az is fontos, hogy a piacosítás remélt „hasznát”⁷² milyen célokra fordítja a kormányzat? Elvileg e haszon egyaránt fordítható a társadalmi esélyegyenlőtlenségek mérséklésére, és a rendszer színvonalának a javítására.

Az ilyen irányú törekvések veszélyeire Gázsó Ferenc már két évtizeddel ezelőtt is felhívta a figyelmet. „Szociológiai közhely, hogy az oktatási rendszer mindenkor leképezi a társadalmi struktúra jellegzetességeit. A makrofolyamatok azonban nem determinálják az iskolázási esélyegyenlőtlenség bővített újratermelését és az oktatási rendszerben érvényesülő társadalmi szegregációt. ...A konzekvencia kézenfekvő: a tudásjavak társadalmi elosztását lehetetlen piaci folyamatokra bízni.”⁷³

Az iskolarendszer kiterjesztésének szükségszerű „lanyhulása”, a minőségi problémák előtérbe kerülése

A hazai és nemzetközi trendek is arra engednek következtetni, hogy az iskolarendszer kiterjesztésének dinamikája jelentős mértékben csökken, különösen 2011 óta. (5. tábla) E fejlemény minden végzettségi kategóriában érvényes, bár a változás iránya az egyes iskolai szintek szerint eltérő. Az alapfokú, valamint a szakmunkás végzettségűek körében a részarány mérsékeltebb visszaesése jellemző, ami az utóbbiak esetében, – a piaci és társadalmi igények szempontjából – nem feltétlenül előnyös. Az érettségizettek és a diplomások körében pedig mérséklődő emelkedés figyelhető meg. Feltételezhető, hogy ezek a mozgások tovább lassultak, és ez a tendencia a jövőben is folytatódhat, ami azt vetíti előre, hogy *az egyes szintek áteresztőképessége mindinkább „beáll”*. (6. tábla) Ez azzal az előnnyel is járhat, hogy a jövőben több forrást lehet rendelni a minőségi fejlesztésre. Ám nem mindegy, hogy az esetleg felszabaduló erőforrásokat hová csoportosítják át, hiszen ha ez a folyamat a piaci logika alapján történik, akkor az a társadalmi esélyegyenlőtlenségek további növelését eredményezheti.

Társadalmilag viszont hátrányt lehet, ha az iskolai végzettségi szerkezet megreked a jelenlegihez közeli szinten, különösen a kulturális szint alakulása

⁷² Ez alatt „kétszeres hasznót” értünk, az egyik a tehetősebb családoktól befolyó növekvő nagyságú bevétel, a másik a piacosítás révén jelentkező költségvetési megtakarítás.

⁷³ Gázsó (1998), 4. old.

szempontjából. Kérdés azonban, hogy a *belátható jövőt (10-15 évet) illetően mi tekinthető nagyobb problémának, a viszonylag alacsony minőség,⁷⁴ vagy az iskolai szerkezet konzerválódása?* (Itt eltekintünk attól, hogy végső soron mindkettő befolyásolja a minőség alakulását.) A kérdésre adott válasz stratégiai jelentőségű, főleg ha a múltbeli tapasztalatokat is figyelembe vesszük. Ez arra utal, hogy a minőség és az áteresztőképesség egyidejű javítása aligha járható út. Következésképpen a *minőségi fejlesztésre való koncentráció kínálhat több eredményt, és ily módon mérsékelhető lenne a minőségileg viszonylag kedvezőtlen szerkezet bővített újratermelése*, azaz a korábban már említett „duális” jelleg visszafogása. Valószínű, hogy ez által a társadalmi esélyegyenlőtlenségeket is hatékonyabban lehetne mérsékelni.

A korábban – alapvetően európai viszonylatban – bemutatott iskolai végzettség szerinti indikátorok azt jelezték, hogy a gazdasági fejlettség, – a feltételezethez képest – kisebb szerepet játszik az egyes országok közötti különbségek alakulásában, ami arra enged következtetni, hogy *a globális piacgazdaság ma már, – és főleg a jövőben – viszonylag kisebb mértékben „kényszeríti” az egyes országokat iskolarendszerük jelentősebb kiterjesztésére.* Erre utalt például az a körülmény, hogy Németországban a diplomás népesség részaránya nem olyan mértékben haladja meg a kelet-közép-európai országokra jellemző szintet, mint ami a gazdasági fejlettségéből következik. Hasonló trendet lehetett megfigyelni a felsőfokú képzésbe bekapcsolódó fiatalok körében is. Mindez nem véletlen, hiszen a gazdaságilag fejlettebb országok, a brain-drain révén jóval olcsóbban jutnak képzett munkaerőhöz, mintha saját maguk képeznék őket. *Mindez a jövőt illetően inkább az iskolai végzettség szerinti szerkezet viszonylagos konzerválódását ígéri*, ily módon még inkább kétségessé téve, hogy a tudástársadalom felé haladunk. Ha ez igaz, akkor ez a jövőbeli társadalmi egyenlőtlenségek alakulása szempontjából is kedvezőtlen lehet.

5. tábla: A népesség iskolai végzettségének alakulása a megfelelő korúak arányban, 1970-2016 (%)

Legmagasabb iskolai végzettség	1970	1980	1990	2001	2011	2016
legfeljebb alapfokú *	80,1	66,7	57,5	45,0	31,7	26,5
szakmunkás, szakiskola *	5,5	11,0	15,0	18,6	21,3	20,9
érettségi **	11,6	17,3	19,9	26,7	31,3	33,4
diploma***	4,1	6,3	9,7	11,9	18,2	21,8

Forrás: Mikrocenzus 2016. 4. Iskolázottsági adatok. KSH. 2017. 25. o.

*a 15 éves és idősebbek körében

** a 18 éves és idősebbek körében

*** a 20 éves idősebbek körében

⁷⁴ Ez alatt alapvetően a gyenge színvonalú iskolák túlsúlyát értjük.

6. tábla: A 20-59 éves népesség iskolai végzettsége korcsoportonként, 2016-ban %

Legmagasabb iskolai végzettség	20-29	30-39	40-49	50-59
	éves			
legfeljebb alapkú* [*]	13,4	12,0	14,3	17,9
szakmunkás, szakiskola* [*]	15,2	21,7	29,9	20,9
érettségi** ^{**}	51,6	33,9	31,7	30,2
diploma*** ^{***}	30,0	32,5	24,2	20,2

Forrás: Mikrocenzus 2016. 4. Iskolázottsági adatok. KSH. 2017. 25. o.

*a 15 éves és idősebbek körében

** a 18 éves és idősebbek körében

*** a 25 éves és idősebbek körében

Visszatérve az iskolarendszer áteresztőképességének és a minőség egyidejű javításának a kérdésére, a fentiekből az is következhet, hogy a több évtizeddel ezelőtt megfogalmazott kulcskérdésen belül egyre inkább hangsúlyeltolódás következett be. Ez részben abból adódik, hogy az iskolarendszer kiterjesztése egyre inkább közelít egy relatív „felső plafonhoz”,⁷⁵ következésképpen ez jóval kisebb súlyú probléma, mint korábban. A népességszám, és ezen belül is a tanulói létszám folyamatos csökkenése pedig már önmagában is javítja a rendszer áteresztőképességét. Ez azt is jelenti, hogy a *minőségi fejlesztés válik domináns kérdéssé, és a piaci viszonyokból fakadó korlátok is e téren kerülnek előtérbe.*

A minőségi fejlesztés alatt elsősorban a közoktatás feltételeinek és színvonalának a javítását értjük.⁷⁶ Kérdés, hogy e téren – a jövőt illetően – a piaci szempontok milyen mérvű korlátokat jelentenek? Hasonlóan fontos, hogy a piaci korlátok mellett mekkora mozgástere van az aktuális kormányzatoknak? Másképpen fogalmazva, vajon adódnak-e kellő erősségű társadalmi kényszerek a mozgástér minél hatékonyabb kihasználására? Úgy véljük, hogy nélkülözhetetlen e kérdések további vizsgálata.

⁷⁵ Kétségtelen, hogy e tekintetben a „felső plafon” meghatározása is részben nézőpontfüggő, részben a mindenkori társadalmi igényekhez köthető fogalom.

⁷⁶ Természetesen nem kerülhetők meg a felsőoktatás minőségi színvonalával kapcsolatos kérdések, főleg olyan viszonyok között, amikor a piaci viszonyok motiváló ereje kerül előtérbe. Nincs garancia ugyanis arra vonatkozóan, hogy a piacosítás érdemben javítaná a felsőoktatás minőségét.

4. MUNKAERŐ-SZÜKSÉGLET ÉS AZ ISKOLAI KÉPZÉS VISZONYA

Gazsó Ferenc – kutatóként és szakpolitikusként is – sokat foglalkozott az alcímben szereplő kérdéskörrel, és az a körülmény, hogy már közel félévszázaddal ezelőtt is kardinális problémaként fogalmazta meg, azt jelenti, hogy *rendszeren átívelő problémáról van szó*. Áttekintve az általa e témakörben készített írásokat⁷⁷ nem túlzó az a megállapítás, hogy azok jelentős része ma is aktuális. Ami – utólag – talán nem is meglepő, hiszen a korábbi szocialista rendszerre jellemző (tervalapú), illetve a mai piaci koordinációnak vannak hasonló gyenge pontjai, így többek között az a dilemma, hogy miként lehet viszonylag hatékonyan összeegyeztetni a munkaerő-szükségletet és a képzés rendszerét. Úgy véljük, hogy *bizonyos gyenge pontoknak, (ám ezeket kulcsproblémáknak is nevezhetjük) azonos a gyökere, amely az aktuális rendszer által generált korlátokban testesül meg, és ez behatárolja azt a tartományt, amelyben a mindenkori társadalmak mozoghatnak*.

A rendszereken átívelő dilemmáról

Előre bocsátjuk, hogy a munkaerő-szükséglet alatt – leszűkített módon – jelenleg is többnyire csak a piac által generált igényt szokták érteni, ami a társadalmi tervezés szélesebb körű szempontjainak figyelmen kívül hagyását jelenti. Mindez komoly probléma, mert ebben a megközelítésben szinte feloldhatatlan ellentétben van egymással a munkaerő-szükséglet és az iskolai képzés.⁷⁸ Ennek kapcsán elmondható, hogy a tervalapú koordináció időszakában (a 60-as évek végétől) a deklarációk szintjén ugyan bizonyos fokig megjelentek a társadalmi tervezés szempontjai, azonban ezek érvényesülését a rendszerkorlátok⁷⁹ (Harcsa, 2018) nem igazán tették lehetővé. A rendszerváltozást követő tapasztalat is azt mutatja, hogy *a piaciszisztéma keretei között is számos nehézséget okoz a társadalmi fenntarthatóság szempontjainak az érvényesítése*, hiszen ezeket a piaci szemlélet legfeljebb esetlegesen tudja befogadni.⁸⁰ (Harcsa, 2012)

⁷⁷ Ez esetben részben a jelen kötetben közreadott, részben a korábbi (Gazsó, 2018) kötetben szereplő írásokra gondolunk.

⁷⁸ E kérdés kapcsán is könyvtáryi irodalom született, hiszen „örökzöld” problémáról van szó, ám ez esetben eltekintünk ezek értékelésétől.

⁷⁹ A rendszerkorlát részben ideológiai töltetű volt, amelynek jegyében az oktatás is a „nem termelő” szektorhoz tartozott, következésképpen érdemben nem kerülhetett a prioritások közé, ugyanakkor a foglalkoztatás olyan áron is kiemelt stratégiai cél volt, hogy a hatékonyság szempontjai szinte teljesen háttérbe szorultak. Ezek mellett a rendszeres forráshiány már inkább következmény jellegű korlátja volt az iskolarendszer kellő fejlesztésének.

⁸⁰ A piaci szisztémát ugyanis a profit mozgatja, amely nem igazán „össztársadalmi” jellegű érdek, még ha hatása össztársadalmi szinten is jelentkezik. A profitnak ugyanis nem igazán „érdeke” a magasan

Visszatérve a korábbi időszak, tehát a szocialista viszonyok közötti rendszerkorlátokra, erre vonatkozóan érdemes idézni Gacsó Ferenc egyik írásából. „Az oktatás azonban, akárhogy is vesszük, hosszabb távon megtérülő beruházás. Egy rövid távú szemléletbe, az oktatás csak általános ideológiai szinten fér bele, de amikor javakat kell elosztani, akkor rendszerint úgy tűnik, hogy az oktatás fejlesztése nem olyan égető szükséglet az adott pillanatban.”⁸¹ (Gacsó, 1987). Ehhez csupán azt szeretnénk hozzáfűzni, hogy valójában nem csupán a rövid, illetve a hosszú távú szemlélet összeegyeztethetősége jelentett megoldhatatlan problémát, hanem az is, hogy az ideológia által vezérelt működésmóddal összeférhetetlen volt a valós társadalmi szempontok következetes érvényesítése, tehát ez esetben is a rendszerkorlát érhető tetten.

Paradoxon, hogy az itt megfogalmazott társadalomtörténeti tanulságot bizonyos mértékig a jelenben, tehát a piacgazdaság időszakában is érvényesnek tekinthetjük, azzal a különbséggel, hogy – rendszerkorlátként – az ideológiai korlátok helyett a profit érdek jelent meg. Ennek illusztrálására érdemes látjuk megemlíteni a tudás társadalom eszméjét, amelynek ugyancsak van ideológia tartalma. Azt lehet mondani, eme eszmét illetően meglehetősen konszenzus van a politikaformálók körében, és valószínű, hogy elvi szinten a társadalom többsége is pozitívan viszonyul ehhez az eszméhez. Más a helyzet a gyakorlatban, ahol – számos ok miatt – inkább a „kevesek tudás társadalmáról” lehet csak beszélni, hiszen az automatizált rendszerek világában a magasan képzett munkaerőre csak mértékkel van szükség.

Tanulságos társadalomtörténeti diagnózisként idézzük Gacsó Ferentől a munkaerő-szükséglet és képzés viszonyára vonatkozó, – a 70-es évek végén tett – empirikus alapon álló megállapításait, amelyeket ugyancsak rendszereken átívelő érvényességűnek tekinthetünk.

„Valójában a mennyiségi túlképzés és alulképzés összefonódva jelenik meg: egyfelől az iskola „szakképzett” felesleget termel, másrészt ugyanakkor – bizonyos szakmai ágazatokban – képtelen kielégíteni a szakképzett munkaerő iránti szükségleteket. E jelenség végső okai gazdasági-társadalmi természetűek,⁸² s nem vezethetők vissza kizárólag az iskola diszfunkcionális működésére.”⁸³ (Gacsó, 1979) „A kiút a jelenlegi ellentmondásokból új stratégiát követel. Az iskolarendszernek a távlatos társadalmi szükségletekre és érdekekre kell orientálnia, a képzést fel kell szabadítani a pillanatnyi, utilitárius céloknak való közvetlen alávetettségétől: a szakmai képzésben új célokat kell követni, elutasítva a „naprakész” szakember-kibocsátás

képzett, következésképpen drága munkaerő minél tömegesebb alkalmazása, ellenkezőleg a célja az, hogy e tényezőt az olcsóbb automatizált rendszerek kiterjedt bevezetésével minél inkább visszaszorítsa.

⁸¹ Gacsó Ferenc (2017): Vegyük az iskolát, i. m. 165. o.

⁸² Úgy véljük, hogy a szerző által „gazdasági-társadalmi természetűek” tekintett problémák valójában a korábban említett rendszerkorlátokból fakadtak.

⁸³ Gacsó Ferenc (1979): Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. Valóság. 1979/9. 20. old.

igényét: vállalnia kell a minőségi túlképzéssel együtt járó feszültségeket: a közvetlen munkaköri specializációt a közoktatás keretein kívül működő intézményes bázisra kell terelni.”⁸⁴ (Gazsó, 1979)

A fentiekhez a következő megjegyzést tesszük: 1./ nem igazán bizonyított, hogy a közép-és felsőfokú oktatás egésze, vagy annak nagy része a „naprakész” szakember-kibocsátás szellemében működött volna, lehet, hogy szavakban ezt hirdették, de a valóságban ez különböző okok miatt legfeljebb csak részlegesen valósult meg. 2./ *valóban a távlatos társadalmi igények felé kell orientálnia az iskolának, ám meglehetősen kérdéses, hogy alapvetően a rendszer korlátai között milyen pontossággal lehetett azt felvázolni azokat.* Ehhez viszonylag releváns társadalomképpel kell rendelkezni nem csupán a jelenre, hanem – kellő víziók birtokában – a jövőre vonatkozóan is, amelyre az akkor uralkodó ideológia „árnyékában” meglehetősen kicsi volt az esély. Miért fontos ezt hangsúlyozni? Elsősorban azért, mert ezek a víziók – az aktuális rendszer keretei között – vágyaknak minősülnek, és ebbéli minőségükben a rendszer kereteit feszegető (adott esetben pozitív) szerepet tölthetnek be. Ami egyúttal azt is jelenti, hogy ezek megvalósíthatóságára a rendszer bizonyos mértékű megváltoztatása nélkül kicsi az esély. (Itt jegyezzük meg, hogy még a kutatók körében is gyakori, hogy rendszer alatt többnyire az aktuális kormányzati kurzust értik. Ez komoly társadalomismereti problémát okoz, hiszen e szemlélet jegyében számos társadalmi problémát, illetve annak megoldására vonatkozó javaslatot – részben, vagy egészben – „rossz címzettnek”⁸⁵ szánnak.)

Előrebocsátva elmondható, hogy ez utóbbi feltétel– tehát a rendszerkorlátok tisztázása – jelenleg sem igazán teljesül, és bár lehetséges, hogy készültek/készülnek olyan átfogó, empirikus alapokra támaszkodó elképzelések, amelyeket a piaccgazdasági rendszer hosszú távú trendjeinek komplex figyelembe vétele alapján állítottak össze, azonban miután a társadalmi fenntarthatóság követelményei még napjainkban sincsenek kellően előtérben, ezért ezt a látókört sokkal inkább a finanszírozási, a szűken vett szakpolitikai, valamint a technikai haladás vélt, vagy valóságos szempontjai dominálják. Ez szükséges, de nem elégséges feltétele a nagy távlatú társadalmi tervezésnek.

A fenti probléma illusztrálására említjük meg, hogy a rendszerváltást követően sokáig heves viták kísérték az iskolarendszer fejlesztésével kapcsolatos szakpolitikai elképzeléseket, amelynek keretében Gazsó Ferenc *oktatáspolitikai paradigmaváltást* sürgetett. „Valójában oktatáspolitikai paradigmaváltásról van szó. Az eddig követett, jórészt pártpolitikai megfontolásokat érvényesítő és radikális reformokkal operáló oktatáspolitikai vonalvezetést a stabilitás és a szerves fejlődés elvét érvényesítő

⁸⁴ Gazsó (1979), 23. old.

⁸⁵ Ezt nagyon komoly problémának érezzük, hiszen akár a szakmai, akár a társadalmi párbeszéd ilyen körülmények között eleve rossz vágányon haladhat, miután a felek között mélységében tisztázatlan, hogy miről szól, vagy kellene szólni a „párbeszédnek”.

stratégiával kell felváltani, amely a magyar oktatási rendszer elért teljesítményének megőrzését, és ugyanakkor a gazdasági-társadalmi igényekkel összhangban lévő fejlesztését tartja szem előtt.” (Gaszó, 1998)

Úgy véljük, hogy az általa felvetett javaslatok jelentős részét ma is iránymutatónak tekinthetjük, kiegészítve azzal, hogy – ezzel párhuzamosan – a rendszerkorlátok tartományát is viszonylag pontosan fel kell mérni annak érdekében, hogy a mindenkori kormányzat által elvárható lépéseket külön válasszuk azoktól a problémáktól, amelyek „külön” (rendszerszintű) kezelést igényelnek. Ebben a megközelítésben azonban már – önmagában – *nem elégséges eszköz egy oktatáspolitikai paradigmaváltás, hanem azt is meg kell vizsgálni, hogy ennek milyen további kapcsolódó feltételei vannak, beleértve a nemzeti kereteken túlmutató feltételeket és hatásokat.* A munkaerő-szükséglet és az iskolai képzés közötti összhang megteremtésére irányuló törekvéseknél maradva, ebbe a keretbe beleértjük – többek között – a nemzetközi munkaerőpiacon jellemző „agyelszívás” jelenségének a figyelembe vételét, tehát ennek a nemzetgazdaság egészére, benne az oktatási rendszerre gyakorolt esetleges hatását.

Mennyiségi túlképzés és alulképzés

Gaszó Ferenc a hazai viszonyok elemzése kapcsán arra a következtetésre jutott, hogy a mennyiségi túlképzés és alulképzés „összefonódva jelenik meg”, ám nem mindegy akár a túlképzés, akár az alulképzés milyen méreteket ölt. Az iskolarendszernek fontos közvetítő szerepe van abban, hogy a fiatalok – a különböző mértékű „családi tőke” révén – miként készülnek fel a munka világába való belépésre, továbbá, hogy a későbbiekben milyen életpályára számíthatnak. Az életpálya esélyeket alapvető mértékben meghatározza, hogy – aktuálisan és hosszabb távon – milyen összhang alakul ki a képzési rendszer és a munkaerőpiac által befolyásolt foglalkozási szerkezet között.

A képzési, illetve a foglalkozási rendszer összhangjára vonatkozó, tehát a kettő megfeleléségét (kongruenciáját) nagyvonalaiiban mérő korábbi adatok azt mutatták, hogy tágult az olló a két rendszer között. A 2000-et követő évtizedben ugyanis kimutatható volt, hogy az irodai, ügyviteli jellegű foglalkozásokba növekvő mértékben léptek be a diplomások, főleg a fiatalabbak (25–34 évesek), 1995-ben még csak 7 százalékot tett ki e korcsoport diplomásainak aránya, 2010-ben viszont már 31 százalékot. (Harcsa, 2013) Mindez az inkongruencia számottevő növekedését jelezte. E folyamatnak azonban tovagűrűző hatása is volt, tekintve, hogy a középfokú végzettségük jelentős része ily módon kiszorult a számukra megfelelő foglalkozásokból, és képzettségükhöz viszonyítva alacsonyabb szintű foglalkozásokba próbált bejutni. (Lakatos – Váradi, 2012)

E tendencia látszólag a „túlképzésre” utalt, valójában azonban a jelenség mögött alapvetően a munkahelyek számának közel két évtizeden át tartó stagnálása húzódott meg, amely eleve komoly korlátokat szabott a munkaerőpiacra újonnan belépőknek, következésképpen nyílt az olló a képzési, illetve a foglalkozási rendszer között. További kedvezőtlen körülmény, hogy a munkaerő-piaci bizonytalanságok miatt a fiatalok körében egyre töredezettebbé vált az életpálya, amely számottevő instabilitást vitt az életvitelbe, és feltehetően kihatott az önálló családalapítás folyamatára is.

5. „AZ OKTATÁSI TÖRVÉNYEK ÉS AZ ISKOLA VALÓSÁGA”. TÖRVÉNYEK ÉS ISKOLA KETTŐS „FOGSÁGBAN”.

Úgy véljük, hogy az iskola és társadalom viszonyának taglalásakor nem hagyható ki az oktatási törvények megalkotása, valamint érdemi működtetése során szerzett tapasztalatok tömör értékelése. Az alcímet – kissé módosított formában – Gázsó Ferenc egyik írásából⁸⁶ (Gázsó, 2017) vettük kölcsön, amelynek címe és tartalma képletesen utal az általunk kiemelt megközelítési szempontra, tehát a „vágyak és valóság” párhuzamos érzékeltetésére. A tartalmi hasonlóság illusztrálására – az alábbiakban – idézzük Gázsó Ferencnek, először 1986-ban, közvetlenül az oktatási törvény elfogadása után megjelent írásának egyik passzusát.

„Oktatási rendszerünket jelenleg számos probléma, ellentmondás feszíti. Ezért a jelenlegi helyzetet egészében nem tekinthetjük kedvezőnek. Nem szabad azonban elfogadnunk azt a sehová sem vezető, lemondó álláspontot, amely tulajdonképpen kiúttalannak ítéli az oktatási rendszert és reménytelennek mostani ellentmondásainak feloldását.”⁸⁷

Nem nehéz észrevenni Gázsó Ferenc akkori sejtését, nevezetesen amely *egyrésztől észleli, hogy a törvény, jelentős részben vágyakat jelenít meg, másrésztől pedig azt, hogy a „valóság” számos tekintetben korlátozza annak érdemi működtetését.* Nem mondta ki, de ebben a „valóságban” benne volt – egy másik szinten – az általunk említett rendszerkorlát.

Utólag elmondható, hogy a mindenkori rendszerkorlátok tisztázatlanságának is szerepe volt/van abban, hogy az iskolarendszer célját, feltételrendszerét és működésmódját szabályozó oktatási törvényeket – az utóbbi évtizedekben – nem sikerült szakmai konszenzussal megalkotni, majd érdemben működtetni. Ennek kapcsán tanulságos az *1985. évi oktatási törvény* is, amely hiába volt távlatosan előremutató, a rendszerkorlátok árnyékában nem tölthette be az elvárt szerepet, tehát itt is tetten érhetjük a rendszerkorlátokat bontogató vágyak, és a „valóság” ütközését. Korábban – éppen Gázsó Ferencre hivatkozva – említettük, hogy nem csupán az anyagi források,

⁸⁶ Az írás címe, „A törvény és az iskola valósága”, amelyet legutóbb újraközöltünk. (Gázsó, 2017)

⁸⁷ Gázsó Ferenc (2017), idézett mű 155. old.

valamint a törvény szellemiségének befogadásához szükséges „társadalmi” idő szükségessége, hanem az ideológiai korlátok is korlátot szabtak a törvény érdemi működtetésének. Egyébként a szakemberek körében az a vélemény alakult ki, hogy *ez a törvény korát messze megelőzte, ami igaz, ám ehhez azt is hozzá kell tenni, hogy az említett rendszerkorlátok miatt, a maga teljességében nem is valósulhatott volna meg.*

A rendszerváltás felfokozott légkörében – az oktatási szférában is – új remények, új törekvések jelentek meg, amely egy új/megújított oktatási törvény megalkotására ösztönöztek. A munkálatokban Gázsó Ferenc is részt vett, részben felkérésre, hiszen e tekintetben már igen nagy tapasztalatokkal rendelkezett. Ezt is figyelembe véve, nem véletlen tehát, hogy az általa korábban szakmailag megalapozott szempontrendszer mentén folytatta a lehetséges elképzelések felvázolását, természetesen hozzáigazítva az új körülményekhez.⁸⁸ Ebbéli törekvését azonban az „iskoláért folytatott hatalmi harc” teljes mértékben keresztezte, ezért az általa is képviselt alapelvek jelentős része elsikkadt, vagy felhígult.

Ebben a légkörben igazán szóba sem kerülhetett a rendszerkorlátok tisztázása, már csak azért sem, mert – a piacgazdaság működésére vonatkozó megfelelő társadalmi tapasztalat hiányában – ezek a korlátok még nem nyilvánulhattak meg kellőképpen, ehhez további időre volt szükség.⁸⁹

A piacgazdasági viszonyokra vonatkozó társadalmi tapasztalatok birtokában – a 2000-es évek derekán – Gázsó Ferenc már egyre inkább a perspektíva hiányát érezte, amit az alábbi megállapításában is sejtet.

„E (tudás)javak elosztását nem szabályozhatják piaci folyamatok. Ha az országban nem a szélsőségesen polarizált társadalmi berendezkedés fenntartása és újratermelése a cél, akkor az állampolgárok számára erőforrás-gyarápító intézményeket kell működtetni. A modern társadalmakban a legfontosabb ilyen intézmény az oktatási rendszer. Az oktatás társadalmi áteresztőképességének javítása azonban stratégiai irányváltást igényelne az oktatáspolitikában, sőt a társadalompolitika egészében. A leginkább valószínű scenárió azonban az, hogy a következő években semmiféle lényeges változás nem történik az iskolázási esélyegyenlőtlenségek korlátozása érdekében.”⁹⁰ (Gázsó, 2017)

A szerző megállapításában kiemeli, hogy csak a társadalompolitika egészében megvalósuló „stratégiai irányváltás” hozhatna érdemi eredményt, amely – visszatérő kételyeink tükrében – szükséges, de nem elégséges feltétel ahhoz, hogy a fennálló rendszerkorlátok is megoldódjanak. Ez utóbbi tisztázása nélkül nem lehet pontosan

⁸⁸ Az ezzel kapcsolatos munkásságába egyébként a kötetben közreadott írások kellő betekintést adnak.

⁸⁹ Sajnálatos, hogy „türelmi idő” hatékony hasznosulását (a társadalmi tanulást), és hosszát az iskoláért folytatott hatalmi harc, jelentős mértékben befolyásolta, és ez a körülmény is hozzájárult az rendszerből (a piaci szisztémából), valamint az aktuális kurzus tevékenységéből, hozzáállásából fakadó korlátok tisztázatlanságához.

⁹⁰ Gázsó (2017): Társadalmi struktúra és iskolarendszer. Idézett mű, 219. old.

tudni, hogy a rendszer hol húzza meg azt a „határt”, hogy a kívánatos stratégiai irányváltás reálisan meddig mehet el.

Gaszó Ferenc, egy 2016-ban közreadott írásában, – az iskola és társadalom viszonyát illetően – a korábbiakhoz képest még pesszimistább képet festett, amit az alábbi idézet is tükröz.

„Az alapproblémát pedig végül is – az elmondottakon túl – abban látom, hogy az egész magyar társadalom nem tudott emelkedő pályára állni az elmúlt 25 esztendőben, tehát nem indult be egy felzárkózó, az erőforrásokat szüntelenül gyarapító folyamat sem a gazdaság szférájában, sem az alrendszerek működésében. Ez egy stagnáló, időnként válsághelyzetbe sodródó társadalom, amelynek a legfontosabb szociológiai jellegzetessége a társadalmi újratermelés egészét átható krónikus hiány.”⁹¹ (Gaszó, 2017. 224. old.)

Ehhez a megállapításhoz két megjegyzést kívánunk fűzni:

- 1./ Úgy véljük, hogy a felzárkózási folyamat elindult ugyan, azonban annak mértéke, és főleg egyenletessége számos kívánni valót hagyott maga után. Gaszó Ferenc pesszimizmusát tovább fokozta az a körülmény, hogy a gazdasági növekedés utóbbi években megfigyelhető kedvező alakulása továbbra sem hozta jobb helyzetbe az iskolaügyet. Sőt, a felsőoktatás piacosítására irányuló legfrissebb kormányzati törekvések, – miként azt korábban jeleztük – vélhetően kedvezőtlenebb helyzetbe hozhatják az érintett intézményeket, valamint a hátrányos helyzetű, tanulni vágyó fiatalokat.
- 2./ A hosszú távú tendenciák alapján, tehát a korábbi szocialista, illetve a jelenlegi piacgazdasági rendszerben is megfigyelhető, hasonló folyamatok kapcsán Gaszó Ferenc a „csöbörből-vödörbe” helyzetet érzékelte, nevezetesen, azt, hogy a törvények, főleg ha változékonyak nem jelentenek garanciát az iskolarendszer kedvező irányú működtetésére, sőt az esetlegesen beinduló gazdasági növekedésnek sincs jótékony hatása. Ez utóbbi fejlemény végképp nem támasztotta alá azt a korábbi feltevését, hogy az iskolaügy azért sorolódik rendszeresen hátra, mert nem indul be a felzárkózási folyamat.

Az okokat keresve, bizonyára megalapozott Gaszó Ferencnek az a többször hangoztatott következtetése, hogy e folyamatok kialakulásáért a mindenkori hatalmi elitiek is felelősek, ám hogy milyen mértékben, azt pontosan nem tudjuk, illetve nézőpont kérdése, hogy hol húzzuk meg a határt (pontosabban tartományt) a kurzusok felelőssége, illetve a rendszerkorlátok között. Ez nem azt jelenti, hogy felmentést adnánk a mindenkori kurzusoknak/kormányoknak, csupán arról van szó, hogy rendre fel kellene mérni, hogy mi az, ami a kormányzatokon e tekintetben számon

⁹¹ Gaszó Ferenc (2017): Társadalmi struktúra is iskolarendszer. Idézett mű, 224. old.

kérhető. A fentiek alapján elmondható, hogy az iskola és a rá vonatkozó törvények kettős „fogságban” vannak, amelyek képesek időnként egymás kedvezőtlen hatásait felerősíteni.

NÉHÁNY TANULSÁG A STRATÉGIAI GONDOLKODÁS⁹² SZÁMÁRA

Úgy véljük, hogy a stratégiai gondolkodás számára megfogalmazott tanulságok nem korlátozódnak pusztán az iskola és társadalom viszonylatára, hanem – bizonyos vonatkozásokban – más, hasonlóan „nagy társadalmi kérdéskörökre” is értelmezhetők, így többek között a társadalmi rétegződés és mobilitás, családszerkezet, a jövedelmi viszonyok, a társadalmi attitűdök, stb. esetében. Leegyszerűsítve, a távlatos stratégiai gondolkodásnak azzal kell számot vetni, hogy a párhuzamosan létező, ám egymással nem igazán összeegyeztethető társadalomképek, valamint az ezekhez kapcsolódó érdekrendszerek, jelentős mértékben meghatározzák a kitűzhető távlatos célokat, valamint a kormányzatok mozgásterét. E gondolati kereten belül az alábbi tanulságokat emeljük ki.

1. Felfogásunk szerint a *társadalmi fejlődés mindig is a „humánértékek”, illetve a „piaci-profit-hatalmi” szempontok” dominanciáján alapuló társadalomképek valamiféle konstellációja alapján valósul meg.* (E konstellációban, szerencsés esetekben bizonyos értékek, domináns társadalmi érdekké válhatnak. Így például az iskolarendszer „piaci szempontokon túli”⁹³ fejlesztése, vagy az iskolázási esélyek egymáshoz való közelítése.) A humánértékeken alapuló társadalomkép alapvonásai közül azonban a társadalmi esélyegyenlőség és a szolidaritás, nem igazán fér össze piaci-profit-hatalmi dominancián alapuló társadalomképpel. Következésképpen a kétféle értékrend, és az e mögött meghúzódó társadalmi erők és érdekek szükségszerűen viaskodnak egymással. Nem túlzó állítás, hogy e téren a piaci-profit-hatalmi dominancia tartósan fölényben van a humánértékekkel szemben. Mindezen az sem változtat érdemben, hogy aktuálisan „jobb-, vagy baloldali szelek fújnak”. A „jó kormányzás” tézisét – *az uralkodó ideológiáktól függetlenül – éppen e fölény mérséklése érdekében fogalmazták meg, amely alatt azt értik, hogy a kormányok képesek felismerni a fenti helyzetet, illetve megtalálni az ennek kezelésére alkalmazható megoldásokat.*

⁹² Úgy véljük, hogy a tanulmányban vizsgált kérdések leginkább a stratégiai gondolkodás számára lehetnek fontosak, hiszen azok alapvetően a nagyrendszerek szintjén, illetve az iskola és társadalom viszonyának távlatos megfogalmazásához adhatnak fogódzókat.

⁹³ Az iskolarendszer „piaci szempontokon túli” fejlesztése alatt azt értjük, amikor a szélesebb társadalmi igények is előtérbe kerülhetnek, így elsősorban a kultúra alapú társadalom megteremtése.

2. *Rendszer – versus kurzusfüggő társadalmi problémák.* Tanulmányunkban – az iskola és társadalom viszonylatában – kitértünk a globális rendszertől, valamint az aktuális politikai kurzus/kormányzat tevékenységétől függő problémák külön-külön kezelésére. A globális rendszer szerepét illetően úgy véljük, hogy a tanulmányunk középpontjában álló *iskolarendszer esetében, ezen belül is elsősorban a felsőfokú képzés további kiterjesztésében a globális rendszer felemás szerepet játszik.* A tények ugyanis arra utalnak, hogy a felsőfokú végzettségűek népességben belüli arányát tekintve, mára meglehetősen kiegyensúlyozott lett a kép az európai centrum gazdaságilag fejlett, illetve a félperiféria országai között, ami ez utóbbiak fokozatos felzárkózásáról tanúskodik. Tagadhatatlan, hogy ez a folyamat meghatározó szerepet játszott a félperiféria országainak a modernizálásában. A nemzetközi erőközpontoknak azonban alapvető érdeke, hogy az általuk befolyásolt globális rendszer stabil legyen, ami viszont a centrum és félperiféria közötti, már hosszabb idő óta fennálló gazdasági „szerepmegosztás” konzerválását jelenti, és ez óhatatlanul együtt jár az előnyök és hátrányok rögzülésével. Ebből az is következik, hogy *a globális rendszer nem igazán érdekelt az európai félperiféria további felzárkóztatásában, amit rendszerkorlátnak tekinthetünk.* Mindez azért érdekes, mert a globális kapitalizmus, – nemzetközi szinten – komoly mértékben befolyásolja a munka világát, és ezen keresztül az iskolarendszerekből, ezen belül is a felsőfokú képzésből kilépők, „hazai pályán való” elhelyezkedési esélyeit.
3. Nem megalapozatlan tehát az a feltételezés, hogy *a világrendszernek a jelenlegi irányba való haladása önmagában is hozzájárul a nemzetek közötti társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődéséhez.* A hazánkhoz hasonló félperifériás társadalmakban ez a folyamat fokozott veszélyeket rejt magában, hiszen a centrumban levő nemzetközi erőközpontok a fejlett társadalmakat, – a félperiféria rovására – előnyösebb helyzetbe tudják hozni, főleg a brain-drain révén. *Ezért e folyamat a tudás javak nemzetközi, illetve nemzeti kereteken belüli egyenlőtlen eloszlásával kapcsolatos kérdések újragondolására ösztönöz.* A kialakult viszonyok között ugyanis, – a felsőfokú képzés további kiterjesztését illetően – a félperiféria országai a „22-es csapdájában” vannak: ha nem fejlesztik a képzési rendszert, akkor lemaradnak a piaci versenyben, ha fejlesztik, akkor – a brain-drain révén – a befektetés hozamának aránytalanul nagy részét elszívja a fejlett centrum. Már a bevezetőben említettük, hogy *a probléma túlmutat a tudás javak piaci keretek közötti elosztásán, miután annak gyökere a térségek közötti egyenlőtlen gazdasági szerepmegosztásban rejlik, pontosabban annak következménye.*
Kérdés, hogy van-e „harmadik” út? Vajon egy lehetséges harmadik utas megoldásnak tekinthető-e a jelenlegi, térségek közötti gazdasági szerepmegosztás módosítására irányuló, kormányzati törekvés, amelyre az illiberális kormányzati

forma,⁹⁴ illetve gazdasági modell a jellemző? (Szelényi, 2019) Vajon ennek szer- ves részét képezi-e a felsőoktatás piacosítására irányuló törekvés? Végül, vajon e törekvések képesek lesznek-e érdemben kezelni a világszerte felfutó kedvezőtlen hatásokat? Ezekre a kérdésekre ma még nem lehet egyértelmű válaszokat adni, hiszen egy dolog, hogy mit akar egy kelet-közép-európai ország kormánya, és más dolog a meghatározó nemzetközi erőközpontok ezzel kapcsolatos „fogadókészsége”. Következésképpen hosszabb időnek kell eltelnie ahhoz, hogy empirikusan is megalapozott válaszokat lehessen megfogalmazni.

4. *Az állam szerepe a centrum és a félperiféria országaiban.* Európa társadalomtörténeti metszetben kialakult tagoltsága egyúttal azt is jelenti, hogy az állam társadalomszervező szerepében is komoly különbségek jöttek létre. Míg a centrum országaiban a polgári erők álltak a modernizálódási folyamatok élén, addig a félperiféria országaiban, – a gyenge polgárosodás miatt – az állam próbálta ezt a szerepet felemás módon és eredménnyel felvállalni. Mindez az állam szerepének fokozott előtérbe kerülésével járt együtt, amely azt jelenti, hogy – az eltérő társadalmi és kulturális beágyazottság miatt, – más-más tartalmak húzódnak meg a két térség államainak működésében, amit a formális hasonlóságok jelentős mértékben eltakarnak. A fent említett okok miatt *a félperiféria országaiban az állam szükségszerűen nagyobb befolyásoló szereppel bír, mint a centrum országaiban.* Miért fontos ezt hangsúlyozni? Elsősorban azért, hogy megértsük a modernizációs folyamatok mozgatórugóiban meglévő különbségeket. A félperiféria országaiban, a piaci versenyben való megfelelő részvételhez nélkülözhetetlen az állam támogatása, ami azzal jár együtt, hogy végül a támogatott nagyvállalkozások az állam lekötelezettjévé válnak, annyira, hogy szélső esetben az állam maga jelöli ki a nagytőkéseit,⁹⁵ sőt partnerként vesz részt a nemzetközi, gazdasági

⁹⁴ Szelényi itt idézett írásában az illiberális kormányzási, és gazdasági modell jellemzőit próbálja felvázolni, Webernek a társadalmi uralomra vonatkozó elmélete alapján. Ennek megfelelően, nézete szerint a most kibontakozó hazai modellt, – a feudalizmusban működő – a prebendális és patrimonális uralmi forma jellemzi. Ezekkel kapcsolatosan a következő definíciót adja: „... A prebendális uralom feltételei között a hivatalos betöltő személyek számíthatnak arra, hogy hivatalukban maradnak, illetve megtartják anyagi javaikat mindaddig, míg az urukat biztosítani tudják lojalitásukról, s az elégedett a szolgálatukkal.” (Szelényi, 2019: idézett mű, 174-175. o.) „A patrimonális uralomban a stáb hűbéri birtokot kap. Míg a prebendális uralomban a vazallus járadéka a vélt vagy valóságos szolgálathoz kapcsolódott, addig a hűbéri birtokot a hűbéres saját jogon (Eigenrecht) birtolja”. (Szelényi, 2019: idézett mű, 175. o.)

A mai viszonyokra értelmezve ez azt jelenti, hogy az autokrata vezető döntése alapján nagyobb lehetőség nyílik a gazdasági erőforrások centralizált keretek közötti felhasználására, amely a korábbiakhoz képest bizonyos mértékig újfajta gazdasági modellt jelent. A gazdasági növekedésre vonatkozó trendek arra utalnak, hogy e működésmód kedvező a nemzetközi versenyképesség szempontjából. Kérdés, hogy lehet-e ezt harmadik utas kísérletnek tekinteni?

⁹⁵ Szelényi Iván ezt a működésmódot prebendális uralmi formának tekinti.

erőközpontokkal való tárgyalások menedzselésében. *Eme jellemzők alapján joggal lehet államkapitalista működésnének tekinteni.*

E működési mód azonban nem korlátozódik csupán a gazdasági szférára, hanem áthatja a társadalom más alrendszereit is, így többek között az oktatási rendszert. Ebből az is következik, hogy a „szokásoshoz” képest az oktatási rendszerben is nagyobb mérvű az állami felelősségvállalás, következésképpen nagyobb a számon kérhetőség, tehát a kockázatvállalás „tartománya” is. Így többek között a felsőoktatás piacosítására irányuló törekvések kockázata is az államé, amelynek pedig kárvallottjai, vagy ellenkező esetben kedvezményezettjei az érintett fiatalok lehetnek.

5. *Stratégiaaváltás az oktatási rendszerben. A minőségi fejlesztés fókuszba állítása.* Társadalomtörténeti tapasztalat, hogy a piaci szisztéma által generált rendszerkorlátok között is komoly mozgáster adódhat az egyes nemzetek számára. Az oktatási rendszer vonatkozásában leginkább a finn példát szokták említeni, miután Finnországban az oktatási rendszert valóban stratégiai ágazatként kezelik, igen nagy hatékonysággal. Célszerű lenne, ha hazánkban is teret nyerne ez a felismerés, amelyben bizonyára nem lehet lemásolni a finn, vagy más sikeres országok gyakorlatát, vagy legalábbis meglehetősen szelektálni kell az adaptálható szempontok és módszerek körét.

Hazai viszonyok között különösen komoly gondot okoznak az oktatási rendszerben tapasztalható minőségi problémák, valamint a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Mindezt figyelembe véve, – egy lehetséges stratégiaaváltás keretében – az iskolarendszer további kiterjesztése helyett, a közoktatási rendszer minőségi fejlesztése kaphatna nagyobb prioritást, ezen belül is a hátrányosabb térségekben, településeken levő iskolák minőségi felzárkóztatása. Különösen fontos lenne továbbá a rendszeren belüli lemorzsolódás nagyságrenddel való csökkentése. Ily módon vélhetően az iskolázási esélyegyenlőtlenségeket is csökkenteni lehetne, továbbá mérséklődne az oktatási rendszer minőségi jegyek alapján való dualitása.

Úgy véljük, hogy ezen a ponton találkoznak az iskola,- illetve a családbarát megközelítés szempontjai. A családbarát iskola⁹⁶ esetében egyik alapelveként lehetne megfogalmazni, hogy – a társadalmi felzárkóztatás követelményéből kiindulva – nem csak az érintett tanulókat, hanem ezzel párhuzamosan a szülői

⁹⁶ Az iskolarendszer kapcsán a köztudatban többnyire a „tanulóbarát” iskola képe rögzült, és a példaként kiragadott finn gyakorlatban is a rendszer középpontjában a diák áll. Felfogásunk szerint ez nem áll távol a „családbarát iskola” fogalmától, ám míg ez utóbbi a szűkebb-tágabb társadalmi háttér fontosságára hívja fel a figyelmet, addig a „tanulóbarát iskola” inkább az egyén, tehát a tanuló szempontjaira helyezi a hangsúlyt. Hazánkban, ahol a származás szerepe köztudottan erőteljes az iskolarendszerbe való bekerülés, illetve az iskolai teljesítmények szempontjából, szükség van a „családbarát” megközelítés hangsúlyozottabb alkalmazására.

családot⁹⁷ is olyan helyzetbe kell hozni, amely hatékonyan hozzájárul az iskolázás során jelentkező társadalmi hátrányok visszaszorításához. Azt lehet tehát mondani, hogy *hazai viszonyok között a tanuló,- illetve családbarát megközelítés párhuzamos alkalmazása, valamint az ezt támogató társadalmi klíma együttes jelenléte járhat sikerrel.*

6. Tudástársadalom. Vágyak nyomán mítosz? A kiegyensúlyozottabb „tudáspiramis” felé.

Tanulmányunk egyik markáns következtetése az, hogy az iskolai végzettségre vonatkozó *nemzetközi adatok felemás képet adnak a tudástársadalom tézisének érvényesüléséről, egészen pontosan nem támasztják alá azt a képzetet, hogy a tudástársadalom „hozadékában” valóban széles tömegek részesülnének.* A tények arra utalnak, hogy valójában a „kevesek tudástársadalma” valósul meg, hiszen a munka világának fokozódó automatizálódása, csak relatíve kevesektől igényel magas szintű képzettséget. A világrendszerben megjelenő piaci-profit szempontok meghatározó szerepet játszanak e folyamat alakulásában.

A fentiekből az is következik, hogy a „kevesek tudástársadalma” helyett a „tudáspiramis” kiegyenlítettebb formában való megteremtését célszerű kitűzni. *Arra lehetne tehát törekedni, hogy alap-és középszinten létrejöhessen a „többség tudástársadalma”.* Az alap-és középszinten létrehozható, széles „minőségi tudásalap” azonban nem pusztán a munka világának jobb „kiszolgálását” tenné lehetővé, hanem lehetőséget adna a „kultúra-alapú” társadalom kialakítására, amelyben az iskolarendszerben szerzett tudás alapvető eszköz és lehetőség lenne a tartalmas, „minőségi élet” elérésében. *A kulturális szférában ugyanis több lehetőség nyílhat a kulturális javak egyenlőbb elosztására, mint a munka világában a tudás javak elosztására.*

IRODALOM

- F, Braudel (1995): *A History of Civilizations*. London. Penguin.
- F. Braudel (2003): *Franciaország identitása. A tér és a történelem*. Helikon Kiadó.
- Böröcz József (1992): Kettős függőség és tulajdonvákuum. Társadalmi átalakulás az államszocialista félperiférián. *Szociológiai Szemle*. 1992/3. 3-20. o.
- Éber Márk Áron (2012): *Megkülönböztetett különbségek. A „magyar társadalom” tagolódásának és tagolásának vizsgálatához.* (Doktori értekezés.) Budapest: ELTE TáTK. Interneten: http://tatk.elte.hu/fi/le/dissz_2013_EberMarkAron.pdf.

⁹⁷ Ennek kapcsán emlékeztetnénk Gázsó Ferenc azon megállapítására, mely szerint az iskola is csak akkor tehet érdemi lépéseket a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása érdekében, ha ebben sikerül partnerként megnyerni a szülői családot.

- Gaszó Ferenc: A törvény és az iskola valósága. *Társadalmi Szemle*, 41. évf. 3. szám (1986. március), 24-32. o., újraközölve: Gaszó Ferenc: Pályakép a szociológia sodrásában. Szerk.: Harcsa István. Belvedere Kiadó., Szeged. 145.-155. o.
- Gaszó Ferenc (1987): Vegyük az iskolát ... Első megjelenés: *Mozgó Világ*. 1987/13.
- Gaszó Ferenc (1995): Utak és tévutak a közoktatásban. Első megjelenés: *Kritika* 1995. 4. sz. 11-12. o.
- Gaszó Ferenc (1998): *Stratégiai megfontolások az oktatási rendszer fejlesztéséhez*. Budapest, 1998. március. Publikálatlan kézirat.
- Gaszó Ferenc (1997): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. *Századvég*. 7. sz. 74-107. old.
- Gaszó Ferenc (2017): *Pályakép a szociológia sodrásában*. Szerk.: Harcsa István. Belvedere Kiadó., Szeged, 2017.
- Gödrö Irén (2018): Nemzetközi vándorlás. In.: *Demográfiai portré' 2018*. Szerk.: Monostori J. – Öri P. – Spéder Zs. KSH Népeségtudományi Intézet.
- Halász Gábor (1998): Az oktatáspolitikai lehetőségei. *Századvég*. 1998. 8. sz. 115-129. old.
- Halász Gábor (2017) Ágensek és struktúrák: a magyar oktatási rendszer néhány jelentősebb változása az elmúlt évtizedekben. In.: *Iskola, művelődés, társadalom*. Szerk.: Sasfi Csaba – Ugrai János. Hajnal István Kör – Társadalomtörténeti Egyesület. 34-50. o.
- Harcsa István (2011): Gondolatok a társadalmi fejlődés méréséről. *Statisztikai Szemle*. 89. évf. 10–11. sz. 1081–1097. old.
- Harcsa István (2012): Helyzetkép a társadalmi fenntarthatóságról az értékrendszerek és a jelzőszámok tükrében. *Statisztikai Szemle* 90.évf. 10. sz. 905-924.o.
- Harcsa István (2013): Helyzetkép a főbb társadalmi folyamatokról. *Statisztikai Szemle* 91 évf. 1. sz. 5-30.o.
- Harcsa István (2018): Szerkesztői megfontolások a kötetben szereplő írások kapcsán. In.: Gaszó Ferenc: *Pályakép a szociológia sodrásában*. Szerk.: Harcsa István. 461-487. o.
- Harcsa István – Monostori Judit (2018): *A háztartás- és családszerkezeti változások hosszú távú trendjei Magyarországon európai kontextusban: teóriák, tévképzetek, tények*. Demográfia. Megjelenés alatt.
- Kolosi Tamás – Szívós Péter (2018): Európa messze van? In: *Társadalmi Riport*. Szerk.: Kolosi Tamás – Tóth István György. TÁRKI. 15-24. o.
- Dr. Lakatos Miklós – Váradi Rita (2012): *A foglalkoztatottak vertikális kongruenciája*, 1995-2010. Kézirat
- Lannert Judit (1998): Az oktatás a 90-es években – a számok tükrében. *Századvég*. 1998. 8. sz. 138-149. old.

- Lannert Judit (2018): Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In: *Társadalmi Riport*. Szerk.: Kolosi Tamás – Tóth István György. TÁRKI. 267-285. o.
- Liskó Ilona (1998): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Századvég*. 1998. 8. sz. 150-156. old.
- Max Roser and Esteban Ortiz-Ospina: Tertiary education. <https://ourworldindata.org/tertiary-education>.
- Nagy Péter Tibor (2017): Az iskolázottsági egyenlőtlenségek és a 18 év alatti népesség a 2011-2016-os időszakban. *Educatio* 26 (4) pp. 540-556.
- Népszámlálások: <https://ec.europa.eu/CensusHub2/query.do?step=selectHyperCube&qhc=false>
- Pukánszky Béla(2014): *A magyar iskola történet és pedagógusképzés paradigmái*. Sellye János Egyetem Tanárképző Kara. Komárom. 120 o.
- Róbert Péter (1998): Hipotézisek az oktatás és a társadalmi mobilitás összefüggéseiről. *Századvég*. 1998. 8. sz. 156-164. o.
- Szelényi Iván (2019): Weber társadalmi uralom elmélete és a posztkommunizmus. In.: *Tanulmányok az illiberális posztkommunista kapitalizmusról*. Corvina. 261. o.
- Szücs Jenő (1981): Vázlat Európa három történelmi régiójáról. *Történelmi Szemle*. 1981/3. 313-359. old.
- Immanuel Wallerstein (1976): A world-system perspective on the social sciences. *The British Journal of Sociology*. 27. 3. sz. 343-352. o.
- Immanuel Wallerstein (1983): *A modern világgazdasági rendszer kialakulása*. Gondolat Kiadó. 782. o.

LAKI LÁSZLÓ:

„A TÖRTÉNELEMNEK NINCSEK FANTÁZIÁJA”⁹⁸ – ESSZÉ –

2019-et írunk, és ma már bizton állítható, hogy a magyar lakosság társadalmi kérdések iránt érdeklődő része is egyre kevésbé érti azt, ami a legutóbbi rendszerváltásunk okán, címén és ürügyén az elmúlt harminc évben hazánkban történt. Így, ha feltennénk azt az egyszerű kérdést, hogy mi végre is történt a rendszerváltás Magyarországon, a tapasztalatok alapján valószínűsíthetően sokféle megnyilvánulásra – közönyös vagy indulatos reakciókra; az ismeretek, a vágyak és az ígéretek zavaros egyvelegére; ellentmondó, akár egymást kizáró vélemények sokaságára – számíthatnánk.

Lennének, akik csodálkozva néznének a kérdezőre, állítván, hogy ők nem is tudnak ilyen eseményről, illetve – rövidebb-hosszabb „rávezetés” után – jeleznek, hogy valami rémlik, de hát „az már régen volt”. Aztán lennének, akik azonnal és lelkesülten az ország „függetlenségéről”, „a szovjet csapatok kivonásáról”, „a kommunista diktatúra felszámolásáról”, „a szocializmus megszűnéséről” beszélnének. Netán szóba kerülne a „köztársaság kikiáltása”, a „többpártrendszer” vagy a „szabad választások”. Megint másoknak a „demokrácia”, a „szólás-, a sajtó-, a gyülekezés és a szervezkedés szabadsága”, „a hatalmi ágak szétválasztása”, a „bírói-ügyészi függetlenség” vagy az „alkotmánybíróság” jutna az eszébe, alkalmasint elégedetlenkedve, kiábrándultan nyilatkozva ezen intézmények állapotáról, működéséről. Avagy ellenkezőleg: meggyőződéssel fejtegetve, hogy ezekre nincs is (akkora) szükség, ha „egy gondoskodó, rátermett vezetője van az országnak”. Természetesen sokan szóbahoznák „a piacgazdaság bevezetését”, „a vállalkozás

⁹⁸ Márai Sándor: Napló 1943-44. Akadémia Kiadó – Helikon Kiadó, 1990, 40. o.

szabadságát”, a „magántulajdonon” alapuló gazdaság előnyeit, a „vagyonhoz jutás és gazdagodás” lehetőségeit, vagy a „jövedelmek, a fogyasztás és életminőség” gyors javulásának korabeli politikai ígérvényeit és személyes vágyait. Ezek kapcsán minden bizonnyal számosan indulatosan vagy csalódottan emlékeztetnének arra, hogy a kezdet kezdetén a politikusok említést sem tettek az új rendszer olyan működési jellemzőiről, mint a tömeges (milliós) és tartós munkanélküliség, a szegénység ugrásszerű növekedése, a létbizonytalanság állandósulása, netán a közönségi szolgáltatások (pl. oktatás, egészségügy) tartós romlása. Röviden: a politikában „szó sem volt” arról, hogy a „piacgazdaságra” való áttérésnek léptékekkel több lesz a „vesztése”, mint a „nyertese”. Persze mások jóval megértőbben foglalnának állást ezen ügyekben, elmagyarázva, hogy egy társadalomban „természetes módon mindig is voltak szegények meg gazdagok”, és „természetes módon” most is a tehetségesek, a rátermettek, a szorgalmasak „viszik valamire” – és ezt „úgy kell elfogadni, ahogy van”. Aztán sokan egykedvűen, rezignáltan vagy fásultan azzal próbálnák elhárítani a kérdést, hogy: „tudja, volt itt már szocializmus is, meg kapitalizmus is, volt diktatúra meg demokrácia is, azonban ezek az életem menetén mit sem változtattak. Szóval, a magamfajta ember számára az egyik rendszer olyan, mint a másik”. Persze nem kevesen emlékeznének még a „vasfüggöny lebontása”, a „NATO-hoz és az Európai Unióhoz való csatlakozás” – jobb- és baloldali pártok által akkor még lelkesen képviselt – céljaira, továbbá a „nyugati utazás, tanulás és munkavállalás” sokakat megmozgató személyes vágyaira-törekvéseire. Hasonlóképpen előkerülnének az emlékezetből a „történelmi igazságtétel”, a „kárpótlás”, az „eliticsere”, vagy a „Horthy-korszak”, a „Nagy-Magyarország” felidézésének-megkísértésének erkölcsi magasságokba emelt, de a politikai propaganda szintjét meg nem haladó, indulatgazdag hívószavai, melyekhez napjainkban inkább a kiábrándultság, az illúzióvesztés, a meghasonlás reakciói társulnak, mint a felhőtlen lelkesedés.

És hát lennének néhányan, akik a politikusok és pártjaik pálfordulásaira-cinizmusára figyelemmel – például, hogy jogtalan és erkölcstelen a politikai hatalmat vagyonszerzésre felhasználni, kivéve, ha mi vagyunk hatalmon – maguk is cinikusan kijelentenék: a rendszerváltás arra volt jó, hogy az „egypárti államszocializmusból” az „egypárti államkapitalizmusba” jussunk, ahol az állam kedvezményezettje nem az „állami vállalat” és működtetői, a „munkások”, hanem a „politikai vállalkozók” és a cégeiket működtető család, rokonok, barátok, ismerősök; a klientúra gazdaság.

Nyilván egyesek csak egy-egy rendszerváltó célt-ígéretet tudnának felidézni, mások többet, megint mások összefüggéseiben próbálnák megragadni a jelenséget. A még felkészültebbek pedig figyelmeztetnének, hogy egy-két politikai lózung felettébb kevés egy ilyen horderejű és összetett társadalmi problémakör leírására. Sőt, a „rendszerváltás” kifejezés – és az általa előhívott ismeretek-vélekedések-reakciók

– akár félrevezetők is lehetnek. Ugyanis azt az érzetet kelthetik-keltik, mintha a társadalomban is olyan egyszerűen ki lehetne „cserélni” az alacsony hatékonysággal vagy diszfunkcionálisan működő intézményeket (pl. tudajdonforma, piac) mint az autójavítókban a hibás alkatrészeket. Aligha véletlen, hogy az első demokratikusan megválasztott magyar miniszterelnök, Antall József is inkább a „rendszerváltoztatás” kifejezést használta a kormányzási tapasztalatai alapján valóban leegyszerűsítőnek bizonyuló „rendszerelváltás” helyett, mondván: „a rendszert nem lehet váltani, mint a lovat”. Szintén a folyamatok bonyolultságát gondolta jelezni a szociológus Andorka Rudolf a „rendszerátalakulás” szóval⁹⁹, mint ahogy a közgazdász Kornai János is tanulmányt¹⁰⁰ szentelt a rendszerelváltásnak, a „szocializmus versus kapitalizmus” összefüggésben jelölve ki az értelmezés kereteit.

Úgy gondoljuk, hogy már a vázoltak is viszonylag egyértelműen utalnak a zavar, a tanácstalanság, a türelmetlenség, a lelkesültség, avagy a közöny-cinizmus okaira és körülményeire, kétséget sem hagyva aziránt, hogy a máig kialakult-kialakított félperifériás „újkapitalizmus”¹⁰¹ reálviszonyai jelentősen eltérnek mind a politikai-ideológiai ígéretektől-jövendölésektől, mind a lakossági várakozásoktól-reménykedésektől, mind pedig a tudományos –vagy ilyen jelmezbe öltöztetett – előrejelzésektől. Írásunk a továbbiakban e szerteágazó kérdéskör bizonyos társadalmi és politikai vonatkozásaival kíván foglalkozni, előrebocsájtva, hogy meggyőződésünk szerint nem kizárólag a rendszerelváltó politikai csoportok-személyek okolhatók a hazánkat uraló félperifériás állapotokért, hiszen nem tehetnek minderről, ami balul ütött ki, visszajára fordult vagy sikertelennek bizonyult a rendszerelváltás folyamatában. Vagyis semmiképpen nem tehetők meg bűnbaknak – és ez még akkor is így van, ha maguk a politikusok és pártjaik közel sem ilyen elnézőek egymással szemben, a többieket a rendszerelváltás „elárulójának”, vagy csak úgy egyszerűen „hazaárulónak” titulálva – azonban sem az érintettek személy szerint, sem az egész politikai szféra egésze nem bújhat ki a „ráeső” felelősség alól. Elsősorban is azért, mert a modernitás előrehaladtával általánosan elfogadottá vált az a felfogás, miszerint a politika szakma és a politikus szakember, akitől az adott ország lakossága elvárja hivatása jog- és szakszerű, felelősségteljes művelését. Az elvárás része – sok más mellett –, hogy ne csupán egy szűk csoport-réteg érdekei szerint járjon el, mert van „közjó” is; aztán, hogy az országnak vannak távlatos érdekei

⁹⁹ Andorka Rudolf: A társadalmi integráció gyenge kötése – rendszerátalakulás Magyarországon. Századvég, 1996/1. (nyár)

¹⁰⁰ Kornai János: Mit jelent a „rendszerelváltás”? Kísérlet a fogalom tisztázására. Közgazdasági Szemle, 2007/7. sz.

¹⁰¹ Az „újkapitalizmus” kifejezést Szalai Erzsébettől vettük át, és azt értjük alatta, hogy hazánkban több kapitalizmusvariáns is volt, amíg azonban a „régí” a 19. század végi és a 20. század eleji szabadverseny és államkapitalista formák kortársa volt, addig az „új” az 1989/90-es rendszerelváltás utáni a globálkapitalizmus szülötte.

is a neki megszavazott négy-nyolc éves mandátumon túl; vagy, hogy alternatívákat kínáljon a társadalomnak diktátumok, manipulációk és propaganda helyett; és persze, hogy a politikai szférát funkcionálisan használja: ez az érdekütköztetés terepe és nem az uralkodásé, mint a középkorban. Továbbá azért sem bújhat ki a felelősség alól, mert a fentieket a rendszerváltó politikusok maguk is elfogadták és alkalmazták az előző, az „államszocialista” rendszer politikusai ideológiáját, tetteit és felelősségét firtatva-számonkérve, és miután hatalomra kerülésükkel a történelem nem ért véget, így e szempontok alapján az ő politikai teljesítményük-felelősségük is firtatható és megítélhető. Aztán, mert ez a politikai garnitúra –tisztelet az egy-két kivételnek – nem csupán „felkészült és tudatos”, de „tévedhetetlen”, „mindentudó és mindenható”, mi több, erkölcsileg is „magasabbrendű” történelemalakítóként jelenítette és jeleníti meg magát, következőképpen illetően szerepvállalásából adódóan is szembesíthetők nézetei, értékválasztásai, ígéretei és tettei a saját korábbi-későbbi megnyilvánulásaiival, pálfordulásaiival és a rendszerváltás valós menetével. Ezek az egyéni és/vagy csoportos politikai, ideológiai, érték- és érdekbeli következetességek, avagy vargabetűk, politikai kiállások, avagy meghunyászkodások-kihátrálások, a hatalommal, a politikai ellenfelekkel, vagy a társadalommal és annak problémáival való bánásmód stb. ugyanis messze túlmutatnak az érintettek politikai tisztességén vagy ügyességén, mert fontos történelem- és társadalomalakító tényezők. Így a politika-politikus tényleges teljesítménye és felelőssége alapvetően a makacs magyar valósággal összevetve minősíthető, semmint azzal, hogy hány politikai ellenfelet győzött le, hogy képes volt-e a politikai szférát kisajátítani, avagy mennyire tudta a társadalmat manipulálni.

Ha egy ország elérkezik egy olyan történelmi fordulóponthoz – és ez hazánkban így történt –, amikor a gazdasági, a társadalmi és a politikai folyamatok szétfeszítik az adott rendszer működésmódjának kereteit és egyértelműen jelzik egy új fejlődési pálya kidolgozásának elkerülhetetlenségét, továbbá egyidejűleg lehetőség nyílik a fordulat békés körülmények közti realizálására, akkor joggal vetődik fel az a kérdés, hogy e teendők végrehajtására rendelkezésre áll-e egy „felkészült és felelősségteljes” politikai garnitúra. Önjelölt politikai szereplők és szervezkedők – ellenállók, lázadók, sértettek és revánsra törekvők, világmegváltók, hatalomvágyók, karrieristák, harácsolók, igazlátók, országmentők stb. – nyilvánvalóan tömegével tódulnak a politikai szféra irányába, azonban ők több ok miatt sem „illenek” a fenti képbe. Egyrészt azért, mert az általuk megjelenített politikai szerepek és tevékenységek nem igényelnek sem különösebb „felkészültséget”, sem „felelősségteljes” magatartást, hiszen a lázítás, az indulatkeltés, uszítás jóval inkább a politikai propaganda szintje, mint államférfiúi magatartásé. Márpedig a múlt század

hetvenes-nyolcvanas éveinek kihívásai – másrészt – történelmi léptékű változások-változtatások kidolgozását-levezénylését igényelték a politikai szféra szereplőitől, olyan ismeretek-tudások- viselkedésmódok megszerzését és mozgósítását, amelyek messze túlmutatnak néhány divatos lózung – pl. függetlenség, piacgazdaság, demokrácia, nemzet, többpártrendszer – szajkózásán. Továbbá, mert az ország a 20. században többször is került olyan szituációba, amikor hatalmi megszállottak, honmentők és gyűlölködők, fosztogatók stb. ültek ott, ahol „politikusoknak” kellett volna, és már csak ezért is illett volna mélyebben átgondolni a teendőket. Aztán minta sem volt, amelyet a siker reményében valamiféle útmutatóul lehetett volna használni a „szocialista-kapitalista” rendszerváltás ellentmondásos folyamataiban, így a sok munkával járó és alapos felkészülés elvileg sem volt elkerülhető. Ellenkező esetben egyértelmű volt, hogy a történelem „megismétli” önmagát „igazságosztók”, „fosztogatók”, „pártkatonák”, „politikai bugrisok”¹⁰² formájában, egyszersmind azt is világossá téve, hogy a magyar politikai garnitúra nem tanult semmit sem saját történelméből, sem a hivatás szakszerűsége és felelőssége vonatkozó követelményei alól való kibúvás elkerülhetetlenségéből.

Az sem vitatható, hogy hazánkban ekkor – történelmünkben ritka kivételként – olyan kegyelmi állapotok uralkodtak, amelyek rendkívül kedvező külső és belső körülményeket kínáltak a rendszerváltás történelmi fordulata kimunkálásához és végrehajtásához. Gondoljunk arra, hogy a volt Szovjetunió háború nélkül feladta közép-kelet-európai befolyási övezetét, katonáit kivonta a megszállt országokból, a „piacgazdaságra” való áttérést sem akadályozta, mivel maga is ezt az utat választotta, az ország nyugati orientálódását sem volt képes befolyásolni, illetve más külső hatalmak sem avatkoztak be a hazai folyamatokba. A „gulyáskommunizmus” és a „puha diktatúra” korabeli állapotai szintén támogatónak bizonyultak e folyamat előkészítésére: erről még a politikai ellenfelei sem állították, hogy azonos lenne Rákosi padláslesöprésekkel, letartóztatásokkal, kitelepítésekkel vagy a tömeges nyomorral jellemezhető, szovjet típusú totalitárius kommunista rendszerével. Annál is kevésbé, mert az állampárt már a hatvanas évektől kinyilvánítottan is nyitni kezdett a piac irányába, a nyolcvanas évek elejétől pedig az ország tagja lett az IMF-nek, és a szocialista ötéves tervek és más programok az ő tanácsaikat is igényelve kezdtek hozzá a gazdaság piackomform átalakításához. Aztán az állampárt gyökeres reformokat támogató platformjai nem csupán a gazdasági változások gyorsítását (pl. vállalkozások, magántulajdon, külföldi tőke) szorgalmazták, de a politikai szféra demokratizálását is, melyek ösztönzőleg hatottak a különféle indíttatású szervezkedések, pártcsírák és pártok kialakulására, hogy aztán az évtized végén elvileg már önálló politikai tényezőkként készüljenek a kilencvenes szabad választásokra.

¹⁰² Márai Sándor: Hallgatni akartam. Helikon Kiadó, 2013., 53-55. o.

Továbbá helyzetelemzések és tanulmányok¹⁰³sora látott napvilágot, melyek megkísérelték körbejárni a rendszerváltó körülmények-problémák- célok-feladatok szövevényét, valamiféle fonalat adni az azokban történő eligazodáshoz, eszközöket és eljárásokat ajánlani ezek kezeléséhez és az átmenet meggyorsításához – vagyis ezek a politikusok munkáját jelentősen megkönnyítették (volna) felhasználásuk esetén.

Mindezzel azt kívántuk jelezni, hogy nem volt különösebb akadály a politikai garnitúra alapos és körültekintő felkészülésének e történelmi fordulatra, hozzátéve, hogy ennek sikerre vitele véleményünk szerint nem nélkülözhetett egyfajta vezérfonalat: egy távlatos „nemzeti programot” és ennek konszenzusos támogatását. Emellett szólt az, hogy a társadalmi alapintézmények (pl. tulajdon, állam, piac), struktúrák, alrendszerek (oktatás, egészségügy, nyugdíjrendszer stb.) vagy nemzetközi piaci, munkamegosztási és politikai beágyazottságok gyökeres átalakítására való törekvés még kedvező körülmények közt is évtizedeken át tartó, ellentmondásokkal, kompromisszumokkal és konfliktusokkal teli folyamat, amely az ország jövőjére nézve távlatos célok nélkül rövid időn belül „kiürülhet”. Másként fogalmazva: egy középkori parasztfelkelés szintjére süllyedhet ugyanis, ha a politikai tényezők minimálisan sem képesek kiegyezni abban, hogy milyen társadalmat is szeretnének, és ott mi a nemzet; a demokrácia, a piacgazdaság, a szabadságjogok stb. tartalma, akkor bennük csupán a megdöntendő rendszer elleni „lázadás” a közös, vagyis a jövő az aktuális hatalmi nyomulásaik függvényében megrekedhet akár azon a ponton is, amit elitcserének, „bozótharcnak”, fosztogató hatalomváltásnak stb. neveznek. Következésképpen az is nyilvánvaló, hogy a négyévenkénti alkalmi (választási) párt- és kormányprogramok sem képesek kiváltani vagy helyettesíteni egy átfogó „nemzeti programot”, hiszen – a fenti korlátokon túl –, nem ez a funkciójuk. Jó esetben is csupán néhány évet fognak át, alkalmasint merőben eltérő gazdasági helyzetekre (pl.: válság, gyors növekedés) készülvén korrigálhatják a távlatos program bizonyos elemeit-eljárásait- eszközeit stb.), meg hát – a pártok nyeresi esélyeit növelendő – hemzsegnek a teljesíthetetlen ígérvényektől. Aztán emellett szólt az is, hogy Magyarországon a 20. században több rendszerváltásra (kísérletre) is sor került – a kifejezés alatt a fennálló „kapitalistának” vagy „szocialistának” nevezett újratermelődési modellek azonnali és totális megváltoztatására irányuló politikai elhatározást-gyakorlatot értjük – melyek

¹⁰³ Pl.: Kulcsár Kálmán: A modernizáció és a magyar valóság, Magvető Kiadó, Bp., 1986.; Fordulat és reform. Medvetánc-melléklet, 1987/2. sz. (5-128. o.); Válság és reform, A Magyar Politikatudományi Társaság évkönyve, Bp., 1987.; Bihari Mihály: Reform és demokrácia, Medvetánc-melléklet, 1987/2. sz., 165-225. o.; Ránki György: A magyarországi modernizáció történetéhez, Világosság, 1987/10. sz.; Hankiss Elemér: Kelet-európai alternatívák Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp., 1989.; Laki Mihály: Alternatívák és alternatívok, Az új politikai szervezetek gazdasági nézetei, Közgazdasági Információs Szolgálat, 1989.; Lengyel László: Végkifejlet. Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1989.; Kornai János: Indulatos röpirat a gazdasági átmenet ügyében. HVG Rt., Bp., 1989.

a társadalomban, a gazdaságban, a kultúrában vagy a politikában súlyos veszteségeket okoztak. Ezek kiküszöbölése, elkerülhető hordalékainak a minimalizálása politikusi feladat, melyek az előző rendszerváltások tapasztalatainak az ismeretét igényelték (volna), tekintve, hogy az országnak elemi érdekei fűződtek ezeknek a „nemzeti programban” történő hasznosításához. Hasonlóképpen fontos nemzeti érdekek szóltak a magyar modernizáció évszázados vargabetűinek, sikereinek és kudarcainak a tanulmányozásához. Annak a feltárásához, hogy a hazai politikai elitek miért viszonyulnak máig alapvetően idegenkedve, ellenségesen – „magyar átok”, „külső beavatkozás”, „idegen érdekek” stb. – a mindenkori modernizációs kihívásokhoz, holott azok a világ minden országát érintik, és – ha tetszik, ha nem – a világrendbe való beilleszkedésre késztetik-kényszerítik azokat.

Nem kívánunk még csak vázlatosan sem foglalkozni a modernizáció jelenségkörével, csupán utalnánk rá, hogy a 16. századtól nekilendülő kapitalizálódás nyugat-európai folyamatai előbb Európát alakították, majd a „kettős – a francia politikai és az angol ipari – forradalom” időszakától azon is túllépve a világgazdaság meghatározó irányzatává nőttek ki magukat. Gondoljunk arra, hogy azóta több ipari forradalomra is sor került, a nemzetállamok sokasága szerveződött meg, a világkereskedelem sokszorosára bővült, vagy a gazdasági munkamegosztás és a nemzetközi integráció jelentősen előrehaladt. Egyidejűleg a világgazdaság „centruma” többször is áthelyeződött, illetve többpólusúvá vált, a nemzetközi versenyképesség – „lemaradás” vagy „felzárkózás” – pedig az egyes országok teljesítményeinek megkerülhetetlen „mércejévé” lépett elő. Mindezek egyben azt is jelentik, hogy a modernizáció kihívásai egyetemesek, alkalmazkodásra, beilleszkedésre és versenyre kényszerítő erejük pedig akkora, hogy a korábban elzárkózó olyan országok-birodalmak, mint Japán, Oroszország-Szovjetunió, India vagy Kína is kénytelenek voltak nyitni, erőfeszítéseket téve társadalmi-gazdasági felzárkóztatására, versenyképessé tételére. Fontos jellemzője e történelmileg változó viszonyrendszernek, hogy abban időről időre korszakváltások, válságok és gazdasági-hatalmi átrendeződések történnek – ilyen volt például az I. és a II. világháború vagy az 1980-as évekbeli globálkapitalista átrendeződés – melyek a gazdaságilag fejlett országokat csakúgy alkalmazkodásra kényszerítik, mint a kevésbé fejletteket vagy fejletlenekeket. Továbbá, hogy e viszonyrendszerben nincsenek „bérelt helyek”: fel is lehet zárkózni (pl.: Japán, Svédország, Kína), de le is lehet maradni (pl.: Nagy-Britannia), és ennek megfelelően a „centrumba” avagy a „félperifériára-perifériára”, illetve az ezekhez kötődő „domináns” vagy „függő” pozícióba kerülni. Aligha vitatható, hogy mindezek fontos és hasznosítható ismeretek egy olyan ország politikai elitjei számára, amely nem túl sok sikert tud felmutatni a modernizáció évszázadai során.

Kérdés tehát, hogy a rendszerváltók erőfeszítéseket tettek-e a globalizációs korszak kihívásainak realviszonyokkal adekvát értelmezésére – melyek a 20.

század utolsó évtizedeiben az államszocializmus válságához és egy új modernizációs pálya kimunkálásának lehetőségéhez-kényszeréhez vezettek – avagy nem alaptalanul gondolták, hogy Magyarországon ilyen ismeretek-tudások és felkészültség mellőzésével is politikai karriert lehet csinálni és uralmi helyzetbe lehet kerülni.

Magyarország ugyan nem tartozott az európai fejlődés centrumát alkotó országok közé, mégis már a 18. században szembesült a modernizációnak a korra jellemző kihívásaival. Ugyanis a Habsburg Birodalom részeként a dinasztia érdekszűrőjéntörekvésein át közvetítődtek azok a társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális stb. változásokat-változtatásokat ösztönző és kényszerítő irányzatok, amelyek az európai gazdasági-hatalmi vetélkedést meghatározták. Bár a magyar politikai tényezőket ekkor sokkal jobban érdekelte a török kiűzése és a Rákóczi-szabadságharc leverése utáni helyfoglalása, a tartós béke, a mezőgazdasági konjunktúra, mint a nyugat-európai történések, a Mária Terézia trónra lépése utáni örökösödési háborúval visszavonhatatlanul a játszma sűrűjébe csöppent. Tekintettel arra, hogy a háborúban a Habsburg-ház elvesztette legiparosodottabb tartományát (Szilézia), nem tehetett mást, mint birodalma gazdasági-halalmi versenyhelyzete megtartásánövelése érdekében új erőforrások után kellett néznie. Külső hódítás – a korban bevett gyakorlat – pénz hiányában szóba sem jöhetett, ily módon a felvilágosult abszolutizmus elgondolásait valló uralkodó olyan belső tényezők feltárásáramozgósítására kényszerült, melyek hosszabb távon és tartósan is hasznot hajtónak látszottak. Az európai államok fejlődési trendjeit és más tartományai példáit is alapul véve – sok más mellett – öt terület tűnt kézenfekvőnek: a jól adózó-adóztatható alattvalók – majdani polgárok – számának gyors növelése, egyfelől a nemesség adómentességének eltörlésével, másfelől a földesúr-jobbágy viszony gyökeres átrendezése (jobbágyfelszabadítás) útján. Továbbá az iparosítás is hasznos befektetésnek látszott, melyhez Magyarországon is jelen voltak az erőforrások, csupán azt kellett volna „elérni”, hogy a nemesi felhalmozások ne (csak) kastélyok, hanem gyárak formájában (is) realizálódjanak. Az oktatás fejlesztésének hasznosságáról a dinasztianak már voltak kedvező tapasztalatai, és miután hazánk e területen is számottevő elmaradást mutatott a birodalom fejlettebb tartományaihoz képest is, ez a beavatkozás nagyon is indokolt volt. A rendelet (Ratio Educationis 1777) – többek közt – háromszintű iskolarendszert kívánt kialakítani, egységes tanterv szerinti kötelező elemi iskolát tervezett, az oktatás ellenőrzését az egyház helyett az államra bízta, és egyetem alapítására is sor került. Az ötödik terület, ahol a dinasztia beavatkozása nem tűrt halasztást, a birodalom egységesítésének kívánalma, pontosabban követelménye az európai versenyhelyzetét fenntartandó.

A II. József uralkodása idején is folytatódó reformok súlyos konfliktusokat generáltak – a király a katonaság bevetésétől sem riadt vissza – azonban ezek megtörték nemességünk ellenállását. Ez utóbbiak egyértelművé tették, hogy nem kívánnak lemondani ősi szabadságjogaikról, így az adómentességükről sem, továbbá még vitatkozni sem voltak hajlandók a jobbágyságot 1514 óta sújtó „örökös szolgaság” megszüntetéséről. Miután a gyáralapítás (iparosítás) ezen középkori érdekkörön kívül esett, ekkor egyáltalán nem érdekelte – netán „séreلمezte” –, hogy a kincstár a nemesi adók elmaradásából adódó kiesést a magyar iparosodást sújtó vámbevételekkel ellentételezte. A kialakult helyzetet Szekfű Gyula szerint az alábbiak jellemezték:

„A vámtarifa tehát úgy volt berendezve, hogy Magyarország nyersterményei: gabona, bor, szarvasmarha, gyapjú, olcsó pénzen adtak el az örökös tartományokban, viszont ezeknek ipari termékei verseny nélkül jöttek Magyarországra, és áraikat saját magok állapíthatták meg. Az egész gondolatot legvilágosabban az udvari kereskedelmi tanács elnöke, Kollowrat fejezte ki: «Általában véve mindaddig, míg Magyarország vonakodik az osztrák örökös tartományokhoz hasonlóan a közös államterheket viselni, nem szabad megengedni, hogy Magyarországon az örökös tartományokkal versenyző gyárak létesüljenek, mert ezek tulajdonosai olyan földbirtokosok volnának, kik maguk sem adót, sem vámot nem fizetnek.»¹⁰⁴

Nem csodálható tehát, hogy amikor 1782-ben II. József a Magyar Udvari Kancelláriától a hazai gyárak listáját kérte, azt a választ kapta, hogy az országban gyakorlatilag nincsenek gyárak, szemben Ausztriával, ahol 280 gyár működött. Az uralkodó hajlott az egyezkedésre és 1785-ben jelezte a magyar kancellárnak, hogy hajlandó eltörölni a diszkriminatív vámkat, ha cserébe a nemesség lemond az adómentességről, azonban Pálffy gróf emlékeztette, hogy ilyen egyezséget lehetetlen megkötni.

„Hogy ez a nemesség az új idők szavát megértette volna, azt éppen nem állíthatjuk. A rendiség egykoron az állam érdekeit befelé és kifelé erőteljesen képviselte, de ezek az idők már rég elmúltak, magas célok és állami ideálok már nemigen háborították a vidéki nemesség életét, amely nagyon meg volt elégedve, ha földjét a jobbágy megmunkálta, s az állam a jobbágyokat az úri szolgálattól túlságos adóköveteléssel és katonáskodással el nem vonta. A rendi állam konzerválásán kívül még nemzeti irányban sem voltak különös kívánságai.”¹⁰⁵ – írja Szekfű, a korabeli nemesség gondolkodását-érdekeit bemutatva.

Az aligha vitatható, hogy a jelzett uralkodó törekvések radikális modernizációs lépések voltak, hiszen a magyar rendi társadalom alapintézményeihez nyúltak hozzá: az úr és jobbágy közti évszázados személyi függőséghez; a tulajdon-

¹⁰⁴ Szekfű Gyula: A magyar állam életrajza. Maecenas Könyvkiadó, Budapest, 1988., 2008., 163. o.

¹⁰⁵ Szekfű Gyula: A magyar állam életrajza, i.m. 166. o.

a rendelkezési és a naturális-pénzbeli szolgáltatási viszonyokhoz; a termelés, az adózás és az érdekeltség szokásos rendjéhez; az állam és az alattvalók kölcsönkapcsolatához; a közigazgatáshoz és igazságszolgáltatáshoz vagy a nemesség előjogaihoz. Csupa olyan terület, amely a magyar társadalom középkori szokásrendjét, berendezkedését és társadalmi szerkezetét megbolygatja és a kor kívánalmai szerint a polgárosodás irányába nyitja. Modernizációs lépések, mert indítékaik nem vezethetők vissza sem hatalmi önkényre, sem személyes bosszúra, sem a magyarság elnyomását vagy az ország intézményes megbüntetését célzó „birodalmi összeesküvésre”. Az érintett uralkodók egyértelműen kinyilvánították, hogy a dinasztia túl az állam, az alattvalók, a közjó stb. iránt is elkötelezettek: abszolút hatalmukat akár a „nép” érdekei védelmében is hajlandók bevetni, ha azt az állam és a dinasztia érdekei megkívánják.

Amikor 1764-ben az országgyűlés elutasította a jobbágykérdés megvitatását, Mária-Terézia megjegyezte: „Igazságot kell szolgáltatnom szegénynek, gazdagnak egyaránt. Eleget kell tennem lelkiismeretemnek, nem akarok egypár mágnás és nemes miatt elkárhozni.”¹⁰⁶ II. József más szempontok figyelembe vételével közelít a kérdéshez, és még világosabban fogalmaz: „Tetteinket két elvnek kell irányítania: az első az abszolút hatalommal olyan pozícióba jutni, amelyből minden lehetséges jót meg lehet tenni az állam javára, és másodsorban elő kell teremteni az eszközöket, hogy idegen segítség nélkül megtarthassuk ezt az államot.”¹⁰⁷ Ebben a megfogalmazásban a királyi hatalom eszköz, de nem egyszerűen az alattvalók feletti uralomé, hanem egy fejlődő-, verseny- és ütőképes állam megteremtésének eszköze, ennek megfelelő polgárokkal.

Mindezekkel nem azt állítjuk, hogy a Habsburgoknak ne lettek volna magyarellenes kijelentései, döntései és intézkedései ebben az időszakban is, vagy, hogy II. József ne lépett volna fel erőszakosan és önkényesen korszerűsítési eljárásainak érvényt szerzendő, azonban a „magyar-” vagy „nemzetellenesség” jól hangzó vádjai nem innen eredeztethetők. Sokkal inkább a magyar nemességnek a középkori rendiségben gyökeredző társadalmi-gazdasági- politikai pozícióiból és érdekérvényesítő képességéből.

Témánk szempontjából ennek néhány elemét érdemes feleleveníteni. Egyfelől azt, hogy nemességünk a rendi hagyományokat ébren tartva meggyőződéssel vallotta, hogy ő a „nemzet”, a „magyar nemzet”. Ezt a feudális gyökerű politikai-társadalmi világnézet néhány évtizeddel korábban Rákóczi az Emlékirataiban így írta le: „Az egész világ tudja, hogy a magyar nemzetet a törvények négy rendre osztják. ... Az ország rendjei közt első a klérus ... A második rend a főuraké ... A

¹⁰⁶ Bryan Cartledge: Megmaradni (A magyar történelem egy angol szemével), Officina Kiadó, Budapest, 2011, 149. o.

¹⁰⁷ Bryan Cartledge: Megmaradni (A magyar történelem egy angol szemével), i. m., 157. o.

harmadik rend ... a nemesség és az egész katonaság ... Az ország negyedik rendje --- a királyi városok.”¹⁰⁸ Tehát mindazok, akik nem tartoztak bele a felsorolt négy rend egyikébe sem – márpedig az ország lakosságának többségét kitevő „nép” (pl.: jobbágyok, szabadosok, a nem-királyi városok polgárai-lakói) ide sorolódott –, azok nem voltak tagjai a „magyar nemzetnek”. Röviden: a rendi hovatartozás döntötte el, hogy ki tagja a nemzetnek és ki nem. Másfelől az a tény, hogy a nemesi kiváltságok az élet minden fontos területére kiterjedtek – a személyes kapcsolatoktól és a tulajdonlástól kezdve, a gazdasági tevékenységen, bírászkodáson és adózáson át egészen a hivatalviselésig – vitathatatlan előnyöket és domináns szerepet biztosítva számára, így a társadalom hagyományos rendjét érintő bármely változás-változtatás akaratlanul is érintette érdekeit. Márpedig a megadóztatására vagy a jobbágyság helyzetének a gyökeres megváltoztatására irányuló dinasztikus törekvések nagyon is érzékeny pontokat érintettek, hiszen a mezőgazdasági termékek iránt aktuálisan megnövekedett birodalmi és európai keresletből származó jövedelmeit a nemesség nem a gazdálkodás javításával-modernizálásával gondolta növelni, hanem a robot és a földterületek bővítésével. A török kiűzése és a Rákóczi-szabadságharc bukása után gőzerővel folyt a nemesi „birtokrendezés” – amelynek részét képezte a szabad földterületek elfoglalása, a jobbágybirtokok, legelők, erdőirtások stb. kisajátítása – továbbá a roboton alapuló jövedelemnövelés- gyarapodás- építkezés, vagyis a jobbágyhelyzetnek a dinasztia javaslatai szerinti rendezésében a nemesség nem egyszerűen érdekérintett, hanem kimondottan ellenérdekelt volt. Bár a vázoltakból következik, de külön is kiemelnénk, hogy a nemesség a társadalom egyik kitüntetett szféráját, a politikát is egyértelműen a kezében tartotta: az országgyűlésben például a szabad királyi városok mindössze egyetlen szavazattal bírtak, a vármegyei közigazgatásban pedig egyeduralma volt. Másként fogalmazva a társadalomban zajló folyamatok politikai szelektálásában, átpolitizálásában, képviselésében és az érdekérvényesítésben a nemesség monopolhelyzetet élvezett. Továbbá, a politikai elit (osztály) funkcióját betöltve, a társadalomra, a gazdaságra, a politikára, az ország jelenére és jövőjére stb. vonatkozó elképzelések, megfontolások, nézetek, ideológiák és vélekedések alakításában és a közgondolkodás formálásában is kizárólagos szereppel bírt: ha valakit vagy valamit „jogsértőnek” vagy „nemzetellenesnek” minősített, akkor az nem volt – lehetett – vita tárgya.

Miután tehát nem volt olyan kérdés az országban, amelyben a nemesség megkerülhető, vagy amelyből kihagyható lett volna, mely jogosultságát a rendi alkotmányból eredeztette, így a Habsburg-házhoz való viszonyát is ez határozta meg, melynek szűrőjén számos, a mai fogalmaink szerint egyértelműnek látszó jelenség,

¹⁰⁸ Heckenast Gusztáv: A Rákóczi-szabadságharc és a nemzetiségek. In: Magyarok a Kárpát-medencében. (Összeállította és szerk.: Glatz Ferenc), Pallas Lap- és Könyvkiadó Vállalat, História könyvek, Budapest, 1988., 106. o.

probléma, vita, konfliktus stb. a korra jellemző fogalomhasználatnak megfelelően átértelmeződik. Heckenast Gusztáv a Rákóczi-szabadságharcról írt egyik tanulmányában fontos összefüggésre hívja fel a figyelmet a témakör kapcsán.

„Amikor Rákóczi Ferenc 1703. május 6-án breznai kiáltványában „minden igaz hazaszerető, országunk régi dicsőséges szabadságát óhajtó egyházi és világi, nemes és nemtelen, fegyverviselő és otthon lakos, egyszóval minden rendű igaz magyarokat” harcba szólított, az ellenséget háromféleképpen nevezte meg: először „törvénytelenül, Isten és igazság ellen hatalmaskodó és minden rendet képtelesen sanyargató idegen nemzet”-nek, majd „országunkat eddig sanyargató német nemzet”-nek, végül „becsületünket tagadó, sónkat, kenyerünket elvevő, életünkön uralkodó s kegyetlenkedő birodalom”-nak. Nyilvánvalóan szinonimákról van szó, de ezek értelmezik is egymást. A „német nemzet” egyúttal „idegen nemzet” és „birodalom”, s e három kifejezés egyértelműen a Habsburg birodalmat jelöli. Nem tartoznak Rákóczi szemében a német nemzethez ebben az összefüggésben sem a magyarországi és erdélyi németek, akik nem idegenek, sem a német birodalomnak azok a tartományai, amelyek nem állnak Habsburg uralom alatt, hiszen Rákóczi négy magyar királyjelöltje közül három – a bajor, a szász választófejedelem és a porosz trónörökös – német birodalmi fejedelem volt. Úgy látszik tehát, hogy a szabadságharc célja a Habsburg uralom lerázása volt, Rákóczi Emlékiratainak szavai szerint: a haza „felszabadítása az idegen járom alól”, vagyis a nemzeti függetlenség visszaszerzése, és nem valamiféle németellenes „nemzeti” harc. De vajon azt értették-e az idegen járom alóli felszabadulás, a függetlenség visszaszerzése alatt, amit mi ma értünk? [...] Lord Stepney, Anglia bécsi nagykövete, aki közvetítőként vett részt a császáriak és a kurucok selmezbányai béketárgyalásán, 1704. november 12-én azt jelentette miniszterének: „... a magyarok ... azt állítják, hogy királyságuk ugyanolyan viszonyban van az Ausztriai Házsal, mint Skócia az Angol koronával, ti. hogy nekik saját törvényeiken alapuló független kormányzatuk van, tisztségviselőik, hadseregük, kincstáruk stb.; míg a bécsi udvar önkényesen Írország helyzetébe kívánja juttatni őket, és úgy bánik velük, mint meghódított néppel, ami nem felel meg eddigi állapotuknak ...” A Skóciához hasonló, saját törvényeiken alapuló, független kormányzatra stb. való magyar hivatkozás arról tanúskodik, hogy a szabadságharc vezetői Magyarország függetlenségét ekkor még összegegyeztethetőnek tartották az Ausztriai Ház magyar királyságával, ha szabadon érvényesülhet a rendi alkotmány, s az országot csak az uralkodó személyének közössége kapcsolja a Habsburg birodalomhoz. Ez volt a magyar álláspont egészen az ónodi trónfosztásig (1707), és erre az álláspontra tér majd vissza Rákóczi 1711 elején, a szatmári békét megelőző tárgyalások kezdetén. Magyarország

függetlensége nem jelentette volna tehát – a magyar álláspont szerint – szükségképpen a Habsburg birodalomtól való elszakadást,¹⁰⁹

Témánk vonatkozásában az idézet tisztázza, hogy a Habsburgok elleni fegyveres felkelés nem a dinasztia „német” vagy „idegen” voltával, és nem az „életünkön uralkodó é kegyetlenkedő birodalom”-mal volt kapcsolatos csak, hanem mert az nem tartotta be azt a középkori rendi alkotmányt, amelyből nemességünk a kiváltságait, az országlásához, a társadalmi-gazdasági- politikai berendezkedése meghatározásához való jogait eredeztette. Miután e felfogásban ő volt a „nemzet”, ezért ezen alkotmány „megsértése” automatikusan „nemzeti sérelemmé” magasztosult, és ellenálló jogosítvánnyá bármely eredetű magyar király ellen, aki erre „vetemedik”, hiszen a király feladata a törvények betartása-betartatása és nem megváltoztatása. Következésképpen, amikor Rákóczi az „országunkat eddig sanyargató” „idegen járom alóli” felszabadításról beszélt, akkor a leginkább sanyargatható jobbágyság felszabadítására egyáltalán nem gondol(hatott), hiszen az a felkelést kirobbantó rendi alkotmánnyal éppen ellentétes volt, mint ahogy a Habsburg ház maradását sem tartotta ördögtől valónak, ha betartja a hivatkozott alkotmányt.

A nemesi politikai elit a 18. század második felében is változatlanul tartotta magát a számára irányadó középkori törvényekhez-elvekhez- megfontolásokhoz-érdekekhez, függetlenül az országban, a birodalomban és Európában zajló folyamatoktól, mely szituáció, számtalan máig ható valós vagy vélt probléma, félreértés, csúsztatás, politikai érzélem, indulat és mintázat forrása. Például az a tény, hogy az európai gazdasági-hatalmi kihívások a birodalom szintjén jelentkeztek, és csak áttételesen, a dinasztia modernizációs intézkedéseiként közvetítődték a hazai politikába, így azok elvesztették eredeti politikai tartalmukat és súlyukat, és csupán Bécs magyar ügyekbe történő önkényes és illetéktelen beavatkozásaiként definiálódtak. Ha illetéktelen volt, és egyszersmind „nemzetellenes” is, akkor a „magyarok ellensége” is, vagyis e politikai képletben a Habsburgokra osztották az ellenség szerepét, akiből ily módon kiváló bűnbak lett, hiszen minden bajért-problémáért- sérelemért őket lehetett hibáztatni. Az eljárás a hazai politikai manipuláció és propaganda sikeres eszközeként funkcionált, egészen a dinasztia trónfosztásáig – aztán más ellenség megnevezésével máig– ugyanis ily módon az uralkodó ház valóban az ország érdekében tett, de a nemességet „sértő” modernizációs, és a ténylegesen magyarelles intézkedései minden gond nélkül összemoshatókká váltak. Hasonlóképpen figyelmet érdemel, hogy a rendi alkotmány a nemességnek a dinasztiahoz való viszonyán túl a magyar társadalom berendezkedésével és jövőjével kapcsolatos elképzeléseit is meghatározta; e mintázatból azt szokták kiemelni, hogy ez garantálta a magyar államiság Habsburgok alatti függetlenségét

¹⁰⁹ Heckenast Gusztáv: A Rákóczi-szabadságharc és a nemzetiségek. In: Magyarok a Kárpát-medencében, i. m., 105. o.

megóvását, arról azonban nem, vagy alig esik szó, miszerint a hazai polgárosodás európaiktól történő elmaradása is erre vezethető vissza. Míg a modernizációs kihívások okán a dinasztia az iparosodás, a közteherviselés, a jobbágyfelszabadítás stb., vagyis az európai polgárosodás irányába tájékozódva gondolta a birodalom és egyben a „magyar nemzet” érdekét képviselni, addig nemességünk a középkori rendi társadalom megóvása és az aktuális gazdasági konjunktúrabeli nyomulása mentén a mezőgazdaság, a saját birtok növelése, az ingyenes jobbágy-munka, az előjogai megtartása stb. által vélte megjeleníteni a „nemzeti érdeket”. Aztán – mint szó volt róla – nemességünk ezen alkotmányban megfogalmazott társadalmat és viszonyrendszerét hagyományos módon akarta meghagyni, azon nem kívánt változtatni, és maga sem gondolt alkalmazkodni bármely belső vagy külső változáshoz, minthogy az teljes megelégedésére érdekei szerint működött. A korabeli öntetszelgő szállóige ezt így foglalta össze: „Extra Hungariam non est vita – si est vita, non est ita”. – (Magyarországon kívül nincs élet – ha van élet, nem ilyen élet.) Továbbá figyelmet érdemel, hogy mivel a rendi berendezkedést sajátjának, őseitől ráhagyományozódottnak és ezáltal is „magyarnak” tekintette, minden ezt megbolygató, változtatni gondoló elképzelést, törekvést, intézkedést, kihívást stb. a hagyományai ellen valónak minősített, és mint „nemzetellenest”, „idegent”, „magyartalant” stb. elítélt, megbélyegzett és kirekesztett.

Mindent egybevéve, a dinasztia korszerűsítési törekvései azon túl, hogy aktuálisan elhaltak nemességünk érdekérvényesítő képességén – II. József visszavonta rendeleteit – távlatosan is súlyosan megterhelték a hazai modernizáció következő évszázadait. Szekfü Gyula az 1917-ben megjelent, A magyar állam életrajza című művében számos olyan problémakört jelez, amely az ország sorsának-fejlődésének alakulását alapvetően befolyásolta a későbbiekben.

Az egyik, és mellékesnek egyáltalán nem mondható jelenségkör a korabeli európai fejlődéstől való eltérésben-elkanyarodásban jelöli meg. „A 18. század más országokban a merkantilizmus kora volt, mikor a nemzetek későbbi kereskedelmi és pénzügyi állásuk alapjait, polgári jólétük feltételeit megszerezték, Magyarország azonban mint agrár állam, azoktól elválasztva, középkori gazdasági formákban maradt. Polgári osztálya semmiképpen nem fejlődhetett: a bécsi vámrendszer nyomása alatt a német városok, főként a szepesiek jóléte alábbszállott, az ipar és kereskedelem virágzó ágai, mint a német vászon- és szövetipara, valamint a Felsőmagyarország borkereskedelme áldozatul estek egyrészt a nemesi adómentességnek, másrészt a bécsi pénzügyi kormány rövidlátó bosszúállásának.”¹¹⁰

Úgy látja tehát, hogy amíg a kapitalizmus irányába történő átalakulás Európa fejlett országaiban a 18. századi merkantilizmuson alapozódott meg, addig ez a modernizációs periódus hazánk életéből kimaradt. Következésképpen a

¹¹⁰ Szekfü Gyula: A magyar állam életrajza, i. m., 164. o.

kapitalizmus hordozó rétegei közül a „polgári osztály” sem fejlődhetett ki, jóllehet ennek előfeltételei úgy a tevékenységek (pl.: vászon- és szövetipar, szőlőtermelés, borkereskedelem), mint az ezeket végző emberek, és e tevékenységek üzéséhez szükséges szakismeretek, felhalmozások, habitusok és kapcsolatok formájában jelen voltak az ország egyes vidékein-városaiiban. További következmény, hogy a kapitalizálódó országokhoz képest „agrárállam” maradt, és mint ilyen tagolódott be a birodalmi, és ezáltal az európai munkamegosztásba, amelynek számos hátrányát említi. A fentiekben a „középkori gazdasági formákban” visszamaradt állapotokra utal – ideértve, hogy a betagolódás az agrárium kapitalizálódására sem volt hatással, hiszen a nemesség uralta mezőgazdaság továbbra is a jobbágymunkán alapult –, emellett azonban „szinte gyarmati függésről”, „kereskedelmi-politikai alárendeltségről” vagy a „gazdasági önrendelkezés” hiányáról is szól.

Ez utóbbi kifejezések egyértelműen arra a merőben új jelenségre utalnak, amely a karakteressé váló modernizációs betagolódás kapcsán jelent meg Európában: a fejletlen magyar agrárállam gazdasági függősége az iparosodottabb tartományoktól és országoktól. Hatásos fegyverként mutatja be Szekfű, amennyiben a „szinte gyarmati függés” a magyar szuverenitás kérdését veti fel úgy, hogy ez a korabeli nemesi politikai elitet nem is érdekelte.

Mindez már átvezet a dinasztia és a magyar nemesség politikai egyezsége, pontosabban politikai egymásra utaltságuk problémaköréhez. Nevezetesen: amíg a dinasztia európai hatalmi státuszának fenntartásához Magyarország gazdasági, katonai és politikai erőforrásai szükségeltettek, addig a magyar királyság sem nélkülözhetette „területi épsége” és „függetlensége” biztosításához a birodalom erőforrásait. A két politikai elit – a Habsburg-ház és nemességünk – egyezsége jutott e kérdésben, azonban tisztázatlan maradt a modernizációs alaprobléma; így aztán az egyezés megfelelt mindkét fél érdekeinek, de nem felelt meg a korszak magyar, birodalmi és európai realitásainak.

„A rendek munkájukat az alkotmány formális fenntartására irányították, szívesen ragaszkodván azon álláspontjukhoz, hogy a magyar állam megszakítatlan és csorbítatlan alkotmányossággal rendelkezik, holott a való élet lépten-nyomon tényeket mutatott fel, melyek az ellenkezőnek igazságát bizonyították. Az ősi alkotmány összegzését a Corpus Jurisban és Verbóczi Hármaskönyvében látták, ... A fő dolog az volt, hogy a törvénykönyv betűje érintetlenül fennmaradjon, az államélet modernebb kérdéseit azonban, melyekre a Corpus Juris semminemű rendelkezést nem tartalmazott, hallgatólagosan vagy jogfenntartásokkal, de egészében véve háttal tiltakozással átengedték a kormány és a bécsi hatóságok kezébe. Ha aztán a kormány a rendi kiváltságok dolgában még előzékenységet is tanúsított, szent

volt a békesség, a rendek meglegedetten élvezték privilegizált jogállásaikat, és keveset törődtek a nemzeti államiság tényleges érvénysülésével.”¹¹¹

„Azon *modus vivendi*, amely úgy a magyar rendiséget, mint a kormányt kielégítve, az ügyeknek nyugodt, zavartalan lefolyást biztosított: forma szerint a magyar törvénykönyv betűjének megfelelően független rendi alkotmány, a valóságban pedig szinte gyarmati függés, kereskedelmi-politikai alárendeltség és az államélet legfontosabb terein: had- és külügy és a gazdaság terén az önrendelkezésnek, ha nem is jog szerinti, de tényleges korlátozása. Ez a kétértelmű rendszer azóta, hogy a rendek végképp visszautasították az alkotmányreform gondolatát, állandóan érvényben volt, és a kormányzat rajta mint alapkövön nyugodott. Közben a napóleoni háborúk, különösen 1809 a nemesi előjogok létjogosultságát külsőleg is megsemmisítették: a nemesi felkelés tanulatlan és rosszul felfegyverzett tömegeivel szomorú nevezetességhez jutott, és immár végképp kiderült, hogy a kiváltságok egyetlen alapja, a nemesi hadkötelezettség nem illik be a világ új rendjébe. Vele egyidejűleg roppant össze a szent római birodalom is. Ferenc császár 1804-ben örökös tartományaiból új államot alapított, az osztrák császárságot, és 1806-ban letette a tartalmatlanná vált német-római császári méltóságot. Az ezen az alkalomból a magyar hatóságokhoz intézett pátensek világosan biztosították az országot, hogy az új császárság semmiben nem érinti a magyar királyság szuverenitását, ami azonban kifelé éppen nem lőn hangsúlyozva, sőt ellenkezőleg: a most már osztrák császárnak nevezett bécsi hatóságok továbbra is kezükben tartották a Magyarországgal közös ügyek vezetését és ezzel feltétlenül azt a látszatot keltezték, mintha Magyarország, Erdély és a határőrvidék is az új osztrák császárság alkotó részei volnának. A bécsi kormánykörök felfogása csakugyan az volt, hogy az 1804. évben új szuverenitás született meg, az osztrák császári szuverenitás, és hogy ennek a magyar királyi szuverenitás tényleg alárendeltetett.”¹¹²

Az idézet ismeretében tovább pontosíthatjuk a dinasztia és a magyar rendek közti egyezség valóságtartalmát: ugyanis az ténylegesen csak a két fél politikai akaratának felelt meg, az érdekeiknek – akár aktuális, akár távlatos érdekeiket nézzük – már nem, mindenekelőtt a 18. század végi és a 19. század eleji gyors hazai, birodalmi és európai realitások fényében.

Ami az ország belső realitásait illeti, Szekfű kétséget sem hagy aziránt, hogy a rendi kiváltságok „külsőleg” is elvesztették mindennemű hivatkozási alapjukat, amennyiben a napóleoni háborúk bizonyították, hogy „a nemesi hadkötelezettség nem illik be a világ új rendjébe”. Kimondja, hogy a *Corpus Jurison* és Verbőczy Hármaskönyvén nyugvó „ösi alkotmány” a 18.-19. század fordulójára magyar államiságának-társadalmának szükségleteire és működésére vonatkozóan semmiféle

¹¹¹ Szekfű Gyula: A magyar állam életrajza, i. m., 160. o.

¹¹² Szekfű Gyula: A magyar állam életrajza, i. m., 185-186. o.

érvényes iránymutatást nem tartalmazott, amit a nemesség sem vitatott, ezért hagyta, hogy a Habsburgok megtegyék a szükséges modernizációs intézkedéseiket addig a pontig, amíg azok nem sértették előjogaikat. Mindezek azt is jelentik, hogy az egyezség tartalma a magyar politikai elit értelmezésében is rendkívül szűk volt: a nemesi kiváltságokra korlátozódtak, míg a „nemzeti államiság”, a társadalom stb. kérdései láthatóan érdeklődésének és érdekeinek körén kívül maradtak.

Persze a dinasztíának is akadtak gondjai, hiszen a rendi alkotmány szerinti ország nem volt kompatibilis a modern gazdasági alapokon, megfontolásokon és elveken szerveződő, továbbá folytonos átalakulásokra kényszerülő birodalma gazdasági-politikai szükségleteivel. Míg Magyarországon középkori elvek szerint próbálták rendezni az ügyeket, addig a fejlettebb tartományok kapitalizálódó-polgárosodó társadalmi már korszerűbb intézmények, személyes, gazdasági, érdekeltégi és politikai viszonyok, állami szolgáltatások stb. alkotmányos keretei közt élték mindennapjaikat. A zavarokat fokozta, hogy a dinasztia – az idézet tanúsága szerint – az érdekegyezés látszatának fenntartása és a békesség okán mind az előjogok, mind az ország korszerűsítése ügyeiben csak óvatos lépéseket tett, így aztán idővel azzal a nagyhatalmi ténnyel szembesült, hogy saját távlatos érdekei ellen cselekszik. Ugyanis a rendi Magyarország jelentősen rontotta a császárság európai versenyképességét, mivel e berendezkedésben a gazdasági, technikai-technológiai, katonai stb. erőforrások növekedése messze elmaradt a kontinens modernizálódó hatalmaitól.

A problémával – mármint Magyarországgal és erőforrásaival – ekkor még európai szinten számoltak, mint ahogy erre Szekfű egy történet erejéig ki is tér. „Egy alkalommal Metternich Napóleonnal beszélgetvén ez utóbbi azt tanácsolta neki, hogy Magyarországot meg kell reformálni, „Magyarország reformja nélkül soha nem fogtok igazán megerősödni”, mire Metternich Ferenc császárra hivatkozott, mint aki ilyen mélyreható szabályozást az eszközök és módok körültekintő mérlegelése nélkül nem fog elhatározni.”¹¹³

Szekfű „kétértelmű rendszernek” minősíti a vázolt egyezséget és berendezkedést, melynek számos súlyos ellentmondására mutat rá. Például arra, hogy ennek bizonyos elemei fikción nyugodtak, melyeket a nemesség és a dinasztia is valóságosként fogadott el, vagy legalább is ilyenként kezelte. Ilyen fikció volt, „... hogy a magyar állam megszakítatlan és csorbítatlan alkotmányossággal rendelkezik, holott a való élet lépten-nyomon tényeket mutat fel, melyek az ellenkezőnek az igazságát bizonyítják”. Aztán ilyen a magyar állami szuverenitás kérdése, mint az, hogy ennek letéteményese-biztosítóka a nemességünk, vagy az, hogy e nemesség azonos a „magyar nemzettel”. Nyilvánvaló a fikciók, az érdekkülönbségek, a kihívások, az eltérő megközelítések és jövőképek, a realitások stb. sokrétű

¹¹³ Szekfű Gyula: A magyar állam életrajza, i. m., 188. o.

valóságának szorításában működtetett rendszer „kétértelműsége”, amely ebben a formában csak az égető problémák elkenésére, látszat- vagy félmegoldásokra adott módot, így egyik felet sem elégítette ki állandósult feszültségeket és visszasságokat generálva. Tekintettel arra, hogy a konfliktusokért és a kudarcokért (szinte mindenért) a két fél egymást hibáztatta – a másik rossz szándékának, bosszúállásának, összeesküvésének stb. a tételezése kézenfekvőbb volt, mint ezeket az európai, birodalmi és hazai realitásokkal egybevetve elemezni-értelmezni – így a korábban jelzett politikai ellenségkép és bűnbakképzés működtetéséhez nélkülözhetetlen muníció folyamatosan nemességünk rendelkezésére állt.

Persze a „kettős forradalom” nyomán felgyorsuló európai átalakulási folyamatok elől a magyar nemesség sem volt képes elzárkózni, illetve az országot előle elzárni. A mind karakteresebbé váló modernizációs kihívások a nyugati változásokat figyelemmel kísérő hazánkfiai – diákok, papok, utazók, katonák, főurak, nemesek stb. – által most már közvetlenül (Béctől függetlenül) és súlyuknak megfelelően kerültek be a magyar politikába a reformkorban, és mint megkerülhetetlen „nemzeti” problémák definiálódtak. Munkásságuknak köszönhetően – elsősorban is Széchenyire gondolunk – általánosan is elfogadottakká váltak azok a felismerések, melyek az országon belüli állapotokat olyan „elmaradottságként” fogták fel – a lemaradás a császárság más tartományaihoz képest is számottevő volt –, amelyen változtatni lehet és kell a „felzárkózás” és „utolérés” reményében, és persze a „haza érdekében”.

Bár a nemzeti öntudatra ébredés a 19. század elején jelentős modernizációs erőket mozgatott meg, talán nem felesleges újra hangsúlyozni, hogy nemességünk a jobbágyfelszabadítást és előjogai eltörlését egy évszázaddal késleltetni tudta Mária Terézia korabeli törekvéseihez képest; az ipar, a kereskedelem, a közigazgatás stb. fejlesztését-fejlődését hasonlóképpen gátolta, saját politikai monopolhelyzetét pedig a 20. század első harmadáig bebiztosította. Az elmondottakból az is egyértelmű, hogy itt nem egyszerűen egy „időbeli” lemaradásról van szó, hiszen a „merkantilista korszak” kimaradása és ezzel a korabeli „polgári osztály” elmaradása történelmünkben messze más és több az „időnél”. Annál is inkább, mert a polgárság és az általa hordozott gazdasági ügyletek, felhalmozások, habitusok, kapcsolatháló stb. hiánya a gazdaságot és a társadalmat is „hiányossá” tették – mint ahogy a szabad parasztság hiánya is –, az általuk megjelenített érdekek hiánya pedig a politikai szféraközépkori működését konzerválta: a rendek kegyétől látszott függeni az érintettek érdekeinek a beszámítása, vagy, hogy a modernizációs kihívásokból mit vesz komolyan, mikor és hogyan. Tény, hogy a hazai politikában a dinasztia és a nemesség alkupozíciói közti hatalmi harc mellé-mögé a modernizáció kérdései is felzárkóztak, hiszen ezek megkerülhetetlenségét és kényszerítő erejét a mérvadó nemesi politikai csoportok is elismerték. Közülük a leghaladóbbak elképzeléseiben a „nemzeti” és a „polgári” a legtermészetesebb módon összekapcsolódott, ők

ezt értették „haladás” alatt, hangsúlyozandó azonban, hogy felfogásukkal kisebbségben voltak.

Az 1867-es kiegyezésről – a hazai modernizáció egyik fontos mérföldkövéről – a fenti összefüggésekre is figyelemmel beszél Bibó István úgy, mint amely magán viseli a „zsákutcás” egyezkedés-megoldás jegyeit. Úgy látja, hogy „... a dinasztia és a magyar politikai vezető réteg kölcsönösen túlbecsülte a másik fél erejét, és ebben tévedett, ez azonban azért történt így, mert mind a kettő érezte, hogy a saját erejéből nem tudja megőrizni a helyzetét, és ebben nem tévedtek. Kiegyeztek tehát, hogy ki-ki mentse és megóvja azt, ami neki fontos: a Habsburgok a birodalmukat, a magyarok az államukat.”¹¹⁴

Bibó szerint a korabeli kihívás „hibás” (inadekvát) értelmezése három kérdés köré szerveződött. Először is: „akarnak-e független, alkotmányos és szabadon kormányzott Magyarországot”, amelyre „igen” volt a válasz. Másodsor: „az alkotmányos monarchia hívei-e, avagy republikánusok”, amelyre a válasz „alkotmányos monarchia”, bár a Habsburgokért láthatóan nem lelkesedtek. Harmadszor: „akarják-e a történelmi Magyarország történelmi épségének” a megtartását, melyre szintén „igen” volt a válasz. A három „igen” azonban kibékíthetetlen ellentétben állt egymással, mivel a Monarchia a Habsburg Birodalom formájában „öt történelmi nemzetből, s ezen felül még hat önállóságra törő népből tevődött össze”, így a független és alkotmányos Magyarország kívánalma a Monarchia „felrobbantását” követelte volna meg. „A magyar vezető réteg többsége azonban nem tudott, nem mert szembenézni ennek a három tételnek, a független, szabad országnak, az alkotmányos monarchiának és a történelmi határoknak Magyarország számára kibékíthetetlen ellentétével, mert túlon túl félt a Habsburgok hatalmától, és túlon túl félt a nemzetiségek elszakadási szándékától.”¹¹⁵

Bibó elemzéséből és az 1867-es egyezés minősítéséből – „zsákutca” – úgy tűnik, mintha a reformkor és a kiegyezés közti mintegy harminc esztendőben semmi sem történt volna hazánkban és Európában, jóllehet ennek éppen az ellenkezője az igaz. 1848-ban az utolsó rendi országgyűlés jelentős modernizációs lépésre szánta el magát, amikor rendelkezett az ösiség eltörléséről, az úriszék és a papi tized megszüntetéséről, a közteherviselésről, az évenként összehívandó népképviselői országgyűlésről, a független felelős magyar minisztérium felállításáról stb., melyeket a király 1848 áprilisában szentesített is. Ezek a polgárosodás irányába

¹¹⁴ Bibó István: Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem (1948). In: Válogatott tanulmányok 1945-1949., Magvető Kiadó, Budapest, 1986., 583. o.

¹¹⁵ Bibó István: Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem, i. m., 589. o.

tett visszavonhatatlan elkötelezettségként értelmezhetők nemességünk részéről, azzal együtt is, hogy a történészek a törvények gyors elfogadásában-szentesítésében a forradalmaknak nem lebecsülhető szerepet tulajdonítanak. A nemzeti függetlenség és a szuverenitás kérdései is új megközelítést kívántak, hiszen a szabadságharc alatt Béctől független magyar kormány intézte az ügyeket, továbbá 1849-ben – mintegy feleletül az olmützi alkotmányra – a magyar országgyűlés kimondta Magyarország függetlenségét és a Habsburg-ház trónfosztását. A szabadságharc leverése után viszont a dinasztia új szuverenitás-elve érvényesült – a királyukra fegyvert fogó magyarok úgymond „eljátszották” évszázados alkotmányukat és történeti különállásukat, következésképpen az uralkodó szabad kezet nyert egy egységes német nyelvű állam kiépítésére bécsi központtal. A birodalmi centralizációs politikát az abszolutista államhatalom képviselte, amelyben a nemesi politikai elitet megfosztották a hatalomgyakorlás és vélemény-nyilvánítás minden legális intézményétől, fórumától.

Aztán nemességünk megtapasztalhatta a nemzeti öntudatra ébredés (nacionalizmus szervező-mozgósító erejét, és egyfelől bizonyosságot szerezhetett arról, hogy a magyar nemzetállami létre való törekvés beleillik az európai átalakulás – olasz, német egyesítés – korabeli folyamataiba. Másfelől az ország területén élő nemzetiségek – pl.: szerbek, románok, szlovákok – övékéhez hasonló nyelvi, kulturális, politikai elismertségükért, önrendelkezési jogaikért stb. folytatott kezdeményezéseiről is sokféle tapasztalatot szerezhetett, amelyek fegyveres összecsapások formájában jelentősen rontották a szabadságharc esélyeit a dinasztia ellenében. Pontosán felmérhette azt is, hogy az általa hangoztatott-képviselt nemzeti sérelmek-törekvések messze túlmutatnak Bécs nemzetiségeket és magyarokat egymás ellen hergelő, összeugrasztó és egymást sakkban tartó hatalomtechnikai játékán. Aligha véletlen, hogy Teleki László, az ország párizsi nagykövete Kosuthhoz írt levelében javasolja Magyarország föderalizálását 1849-ben, amely ily módon egy nagyobb konföderáció központja lehetne. „Nem csak Ausztria halt meg, hanem Szent István Magyarországa is. Nőttünk az eseményekkel, most már a kérdés nem az, hogy Ausztria és Magyarország elváljanak-e vagy egy országot alkossanak, hanem az: a két harcban lévő elem közül melyik abszorbeálja a másikat. Frankhon 89. évi szerepe: Európát emancipálni, nekünk jutott, s szerintem nincs választásunk: vagy el kell vállalnunk e szerepet, vagy bukunk. ... Szabadság, egyenlőség, testvériség, még nem elég. A népek nemzetiségi életet is kívánnak élni.”¹¹⁶

Teleki – Párizsból és nyugat-európai szemlélettel közelítve a magyarországi valósághoz – már 1849-ben olyan jelenségekre, trendekre és összefüggésekre

¹¹⁶ In: Magyarok a Kárpát-medencében. Összeállította és szerkesztette: Glatz Ferenc, Pallas Lap- és Könyvkiadó Vállalat, História könyvek, Budapest, 1988., 155-156. o.

hívta fel a hazai politikusok figyelmét, amelyek nem fértek bele nemességünk rendi, majd a kiegyezés után e rendi hagyományok mentén „modernizálódó” politika- és társadalomszemléletébe, a hatalmi monopolhelyzet fenntartásnak törekvései pedig eleve kizárták azokat. Például arra, hogy a francia forradalom az európai népek emancipációjának az irányzatát is elindította, így nem elég a „szabadság, egyenlőség, testvériség” szellemében történő politikai munkálkodás, mert a „népek nemzetiségi életet is kívánnak élni”.Vagy arra, hogy saját kora kihívásaira adekvát választ csak az a politika-politikus képes adni, amely-aki fel tud nőni az eseményekhez, és egy adott összefüggésben nemcsak azt meri kimondani, hogy Ausztria „halott”, hanem, hogy „Szent István Magyarországa” ugyanerre a sorsra jutott.

A szabadságharc bukásának tanulságaként a nemesi elitnek tudomásul kellett vennie, hogy az európai nagyhatalmak továbbra is a Habsburg dinasztiával számolnak, és így a független Magyarországnak nincs helye a térségben, továbbá bármely hatalmi-befolyási- területi-függetlenségi módosítás-módosulás szentesítése nagyhatalmi hatáskörbe tartozik, kivéve, ha az érintett ország katonai ereje elégséges ennek felülírásához. Mindenesetre tény, hogy a kiegyezésre azért kerülhetett sor, mert a dinasztia sorozatos katonai vereségei nyomán az addig passzív ellenállást tanúsító nemesi elit ismét hatalmi alkuhelyzetbe került, és a két egyezségré jutó fél ismét csak valamiféle „kétértelmű”, „zsákutcás”rendszer elfogadás árán próbálta a számára fontosat megtartani-menteni. A dinasztia lemondott a hatalomgyakorlás abszolutista formájáról és az egységes birodalom kiépítésének tervéről, a magyar nemesi elit pedig tudomásul vette a függetlenség feladását;a Bach korszakban megindított modernizáció folytatásának elkerülhetetlenségét, jóllehet ennek a nemesség, köztük a reformkori haladó nemesség számottevő része már „áldozatul” esett: elvesztette gazdasági-politikai pozícióit, elszegényedett, külföldre távozott stb..Sőt, látható volt a nemesi „áldozatok”számának további növekedése (a dzsenti kérdés) azonban akiegyező nemesi elit azt is felmérte, hogy csak ezt vállalva képes megtartani politikai monopolhelyzetét, hiszen a modernizáció vele vagy nélküle is, de folytatódik illetve folytatható.

Nos, Bibó nyilvánvalóan nem túloz, amikor „zsákutcás” egyezségről beszél, hiszen azt nem a nemességünk (az ország) gazdasági-katonai ereje kényszerítette ki, hanem a dinasztia európai veszteségei tették szükségessé-lehetővé.Így a kényszer szülte megállapodás a korábbiakhoz hasonlóan a két fél politikai akaratán nyugodott alapvetően, ismételten a látszat- és félmegoldások irányába terelve a politikát: a gazdasági modernizációt vállalta a nemesi elit, de a politikait nem. Nemzetállami létre törekedett, de a monarchia területén élő más népektől elvitatta a nemzetállami berendezkedéshez való jogukat.Önálló országot akart, de nem köztársasági formát, mert politikai monopolhelyzete fenntartásához a monarchia adta az adekvát legitimációs keretet, kizárva vagy szűk keretek közé szorítva a

társadalom más osztályaival-rétegeivel történő érdekegyeztetés szükségességét. Független Magyarországról beszélt, de a szuverenitáshoz nélkülözhetetlen erővel nem rendelkezvén nem nélkülözhetette a dinasztia, és hát akvázi-függetlenség a monarchia piacainak összes előnyét biztosította számára. Hangoztatta a szabadság fontosságát a dinasztia ellenében, vagyis egy olyan szabad országot akart, amelyben csak ő diktálhat. Itt a nemesi elit érdekeinek-akarátának függvényében értelmeződik a szabadság: minden lakos – emancipálódó alattvaló – szabadnak tekintheti-érezheti magát, ha a politikai berendezkedésnek ezt a rendjét elfogadja. A szabadság itt rendet jelent, a rend pedig engedelmisséget – mint a rendiségben. Ez persze a döntő többség – a volt jobbágyság – számára különösebb gondot nem okozott-okozhatott, ugyanis csupán addigi élete folytatását jelentette: ha jogi értelemben változott is társadalmi-politikai helyzete, valóságosan alig vagy nem. Szegfű Gyula az alábbi megállapításra jut a kérdéskört áttekintve:

„A 48 as törvényhozás papíros szabványai nem voltak elég erősek a régi társadalmi tagozat lerombolására és újnak a kialakítására: a jogegyenlőség főúri, köznemesi, jobbági osztályok közt társadalmi téren inkább csak névleg valósult meg, rendek nincsenek többé, de mágnás, dzsentrí és pór, azaz kispap és zsellér továbbra is külön egyéniségek, melyeket az általános magyarság többé-kevésbé tudatos érzésén kívül alig köt össze valami. Átmeneti formák vannak, de egészében véve e három típus éles határoltságban vehető szemügyre.»¹¹⁷

Ránki György, aki behatóan foglalkozott a magyar modernizáció problematikájával¹¹⁸, ennek a kiegyezés és az első világháború kitörése közti első időszakát (1867-1913) a „Haladás és kudarc” összefoglaló elnevezéssel jelölte, mivel Bibóhoz hasonló következtetésre jutott az önellentmondó („zsákutcás”) megoldásokat áttekintve. Véleménye szerint ekkor tudatos modernizáció folyt, amelyben a korabeli liberalizmus ideológiájára és politikájára építve a gazdasági szabadverseny alapján szerveződő világrendszerhez kívánt igazodni és abba beilleszkedni úgy, hogy közben „óvta” a tradicionális társadalmi vezető réteg és intézményrendszer struktúráját, Óvta, mert ugyan parlamentet működtetett, törvényhozással, pártokkal, választásokkal, adózó vitákkal, de ... Ebben a parlamentáris rendszerben a törvényhozás korlátozottan működött az uralkodó vétőjoga okán is. Pártok voltak, de ezek nem a magyar társadalom különféle osztályai-rétegei érdekei, égető problémái átpolitikálása, parlamenti képviselői mentén szerveződtek, hanem a kiegyezéshez való támogató vagy bíráló viszony volt a rendező elv. Választások voltak, de a végeredményt előre lehetett tudni: a választókerületek határait a kormánypárt javára húzták meg, vidéken nyílt szavazás folyt és a választási csalás a politikai élet

¹¹⁷ Szegfű Gyula: Három nemzedék és ami utána következik, ÁKV – Maecenas Könyvkiadó, Budapest, 1989., 308. o.

¹¹⁸ Ránki György: A magyarországi modernizáció történetéhez, Világosság, XXVIII. évfolyam, 10. sz., 611-621. o.

„normális” rendjéhez tartozott. Az, hogy a választókerületek fele a kormánypárt előnyére volt „megbundázva”, egyfelől a minősített parlamenti többséget évtizedeken át biztosította számára, másfelől lehetőséget nyújtott a képviselői helyek bizalmi embereknek történő adományozására, akik aztán vakon engedelmeskedtek a pártvezérnek. A kortársak ezért „mamelukoknak” nevezték őket, hiszen láthatóan megfogadták a párt elnökének (Podmaniczky Frigyes) a tanácsát, aki azt mondta nekik: „Fiaim nektek szavaznotok kell, és nem szabad gondolkodnotok. A gondolkodás árt nektek, és a nemzet sem fog hasznot húzni belőle.”¹¹⁹

A kormánypárt elnöke természetesen viszonzta „mamelukjai” hűségét, amennyiben lehetőséget kaptak arra, hogy a kiépülő ipari-kereskedelmi- pénzügyi világban képviselői befolyásukat áruba bocsássák és vagyonosodjanak-gazdagodjanak. Elsősorban is a gyorsan bővülő vasúthálózat kínált alkalmat „tisztességtelen mellékkeresetre”. Sajátos politikai klientúra rendszer kiépítésének vagyunk a tanúi, ahol személyi függőség alakul ki a pártvezér és a képviselő között. Az előbbi egy biztosan nyerhető, jól fizető és nagy presztízzsel bíró képviselői állást garantált-adományozott a „mameluknak”, kiegészítve a képviselői befolyás gazdasági célú felhasználhatóságával és akár a korrupciós „mellékkeresetek” jogkövetkezmény nélküli elsikálásával – cserébe személyes hűséget követelt és politikájának gondolkodás nélküli kiszolgálását a parlamentben és azonkívül.

A politikai szféra továbbra is zárt, exkluzív világ maradt, ahol a politikai eljárások, ügyintéзések, kölcsönkapcsolatok és döntések alapvetően nem intézmény-, hanem személykötöttek voltak, mint ahogy az ügyek fontossága-sorrendje is ilyen megfontolások alapján határozódott meg. A társadalom „alsóbb” osztályainak-rétegeinek a feszítő megoldatlan problémái megtárgyalására döntően csak akkor került sor, amikor már nem lehetett kitérni előlük: kényszerből és megkésve. Nem arról van szó, hogy ezek esetenként ne érték volna el a politika ingerküszöbét, csupán arról, hogy hivatalosan megtagadták tőlük a politikai rangra emelést és képviselést, így aztán azok valóságalkító erejüknel fogva a társadalom más szféráiban keringve kerestek, netán találtak maguknak megjelenítést és nyilvánosságot. A sajtó és az irodalom ennek is „köszönhetően” jelentősen felértékelődött a 19-20. század fordulóján, ugyanis az újságírók, költők, tudósok, írók stb. vállalkoztak (pl.: Nyugat) arra, hogy a hivatalos politikán kívül rekedt, de súlyos társadalmi problémáknak hangot adjanak, az olvasó elé tárják és vitára bocsássák ezeket: mintegy „új” vagy „második” politikai színteret nyitva. A viszonylag gyors kapitalizálódás nyomán kialakuló polgárosodó közvélemény ily módon képes volt nyomást gyakorolni a hivatalos politikára, hogy bizonyos megkerülhetetlen kérdések mégis visszakerüljenek ezen adekvát szférába, és ott politikai „rangra” emelkedjenek. Továbbá ezáltal arra is befolyással volt, hogy végre – a gazdasági-társadalmi modernizációt

¹¹⁹ Bryan Cartledge: Megmaradni (A magyar történelem egy angol szemével), i. m., 268. o.

„követve” – a századforduló táján a politikai szféra is elinduljon ezen az úton, és a társadalmi osztályok-rétegek érdekei, állapotai, törekvései, ideológiái stb. mentén pártok szerveződjenek és a hivatalos politika részévé váljanak (Magyarországi Szociáldemokrata Párt – 1890, Katolikus Néppárt – 1895, Demokrata Párt – 1900, a későbbi Kisgazdapárt – 1909, Polgári Radikális Párt – 1914.)

A fentiek ismeretében aligha csodálkozhatunk, hogy a látszólag korszerű intézményekkel – pártokkal, programokkal, választásokkal, parlamenttel, „nemzeti vitákkal” stb.– felruházott politikának miért lett „rossz” híre és megítélése az alattvalók-polgárok körében: miért társítottak hozzá olyan jelentéseket, mint korrupció, szolgálalkúság, manipuláció, hazudozás vagy színjáték. És miért vélekedtek úgy, hogy e tőlük messze eső és számukra elérhetetlen, átláthatatlan és általuk befolyásolhatatlan világ végül is „úri huncutság”.

Ugyanakkor bepillantást nyerhetünk abba is, hogy a szabadságharc leverése, a megtorlás, a Bach-korszak nemesi elit nélküli visszavonhatatlan modernizációja, a nemzeti függetlenség megoldatlansága, a hatalmi pozícióba visszakерülő nemesiség rendi(es) alapú kiegyezése és a gyors polgárosodás bevándorlással, asszimilációval, átstrukturálódással, gyarapodással és emancipációval stb. jellemezhető időszaka erőterében a magyar nacionalizmus miként töltődött fel sajátos jelentéstartományokkal, miért vált megosztottá és megosztóvá, és máig dezintegráló tényezővé. Glatz Ferenc egy tanulmányában e jelenségkör számos fontos összefüggésére hívja fel a figyelmet. Egyfelől arra, hogy a reformkorban is erős magyar nacionalizmus a szabadságharc alatt – mint jeleztük – szembekerült az ország más népeinek nacionalizmusával, amelyet a függetlenségért harcoló politikai elitünk „alábecsült”, és velük csak a bukás pillanatában akart egyezkedni. Ez a „szembenállás-tudat”, továbbá a dinasztia által akadályozott nemzetállami lét 1849 után azt eredményezte, hogy „... a magyar nacionalizmus újratöltődik osztrákellenes, ún. „függetlenségi elemekkel”, és a magyar történelemből az idegen betolakodók elleni küzdelem válik a nemzeti történelem tengelyévé. A nemzeti gondolat majd-hogyanem azonossá válik az idegenek elleni küzdelemmel.”¹²⁰

Másfelől arra, hogy az 1840-es évek legműveltebb köznemessége – amely ekkor a „nemzetit” és a „polgárit” természetes módon összekapcsolta egymással – a szabadságharc utáni fejlemények nyomán elvesztette korábbi pozícióit, és társadalmi lejtőre kerülve eme tapasztalatait-életérzéseit beépítette a még mindig hangadó közvélemény-formáló nacionalizmusába. Ez a nemesség részben külföldre távozott, részben visszavonult a birtokára, részben a centralizált politika szorította ki korábbi politikai pozícióiból, vagyis így vagy úgy szembekerülve a „nemzetet elnyomó” dinasztiaival ellenállást tanúsított, mely „tartást” nem egyszerűen a

¹²⁰ Glatz Ferenc: Polgári fejlődés, asszimiláció, nacionalizmus. In: Magyarok a Kárpát-medencében, Pallas Lap- és Könyvkiadó Vállalat, Budapest, 1988., 183-184. o.

„jó hazafiak” által követhető egyik viselkedésformának tartotta, de a rendi hagyományoknak megfelelően az egyedülinek, így azonosította a „nemzeti tartással”. A társadalmi lejtőre kerülése fontos eleme volt, hogy a politikai szférából történt kiszorulása okán a Bach-korszak modernizálódásába sem tudott – nem volt képes, vagy nem akart – bekapcsolódni, a jobbágy-felszabadítás pedig rontotta gazdálkodási, birtokai korszerűsítési lehetőségeit, így pár évtized alatt átélte birtoka, rangja, befolyása, fontossága stb. elvesztését. Bár 1867-ben ismét „erőre” kapott és kilépett az elzárkózásból, azonban nem a kapitalizálódó gazdaság irányába kereste-találta a kiutat, hanem az állami, de elsősorban is a vármegyei közigazgatás hatalmi pozícióit célozta meg: azt a szférát, amely rokonsága-összeköttetései révén ismerős volt számára, ahol „ő az úr”.

Tekintettel arra, hogy a modernizáció megindításával az iparban, a kereskedelemben, a hiteléletben vagy a bürokráciában az új állások sokasága jött létre az 1849 utáni évtizedekben – melyek szervezésére-ellátására alkalmas képzett, felkészült és mozgékony vállalkozó-munkavállaló kibocsátására a zárt rendi berendezkedés nem volt-lehetett felkészülve – így a gazdasági-társadalmi élet leginkább kapitalisztikus szférái népességének többsége egy soknemzetiségű, részben a rendi társadalom peremén élő, abba a legkevésbé integrált, részben külföldről bevándorolt, e rendiségen kívül szocializálódott és asszimilálódott népelemekből verbuválódott. Miután a köznemesség a modernizáció társadalomalakító folyamatainak a „vesztese”, míg ez, a számára alattvalókból-kívülről – „nem nemesekből” – vagyis ebben az értelemben is idegenekből álló népesség a „nyertese” lett, aligha csodálható, hogy meglehetősen ellenszenvvel viseltetett ezen új, gazdagodó, öntudatosodó stb. polgári rétegekkel szemben.

„Ez vezet oda, hogy amíg a köznemesség néhány évtizeddel korábban lelkesedik a „nemzeti” és a „polgári” összekapcsolásáért, politikai programjában ez az alaphang, addig a század utolsó évtizedeiben felfogásában a „nemzeti érdek” és a polgárosulás egymással szembekerül. E felfogásban ötvöződik egybe vagy legalábbis kerül egymás mellé az idegenellenes, függetlenségi nemzeti tradíció és a friss polgárosulással szembeni ellenvetés: ez a polgárság nem magyar, nem nemzeti jellegű, hanem idegen.”¹²¹

Glatz ettől megkülönbözteti a polgár, a polgárosult hivatalnok és értelmiség nacionalizmusát, mely rétegeket-csoportokat megélhetése, karrierje, jövője stb. a modernizálódó gazdasághoz, államhoz és a szakszerűség szempontjai szerint szerveződő bürokráciához köt, következésképpen érdekei és a magyar valóságról alkotott nézetei alapvetően eltérnek a vármegyét uraló dzsentriétől. Támogatja a kiegyezést, mert ez biztosítja az általa sokra tartott alkotmányos életet is, érdekelt

¹²¹ Glatz Ferenc: Polgári fejlődés, asszimiláció, nacionalizmus. In: Magyarok a Kárpát-medencében, i. m., 184. o.

a polgárosulás sikerében, továbbá az ország gazdasági-társadalmi fejlődésében-átalakulásában. Felfogása szerint „... Magyarországon egy nemzet, a történelmi magyar nemzet él, s ennek tagja az itt élő, de más nyelvet beszélő „nemzetiségek” is”. Liberális felfogása szerint az ország minden állampolgára, mint egyén, szabadon használhatja nyelvét, de elutasítja a nemzetiségeknek az autonómia megadását, mert ebben – s így pl. a más nyelv hivatalos használatában is – a magyar nemzeti egység megsértését látja. Ez a liberális nacionalizmus hirdeti a magyarság szupremációját a Kárpát-medencében, de Magyarország soknemzeti jellegével számolva elítéli a nemzetiségek erőszakos magyarosítását, azt az állampolgári jogok megsértésének tartja. E koncepcióban, mivel 1867 talaján áll, természetesen elhalkul az osztrák ellenesség is, noha Magyarország külön érdekeire mindig hangsúly esik.”¹²²

Ezek mellett megjelenik a magyar sovinizmus is, amely elegyíti magában a nacionalizmusok – rendi-magyaros és polgárosodó-magyaros – történelem szemléletét és világméretűt a gyors modernizáció gazdasági sikereire „építhető” képzelt hatalmi státusz megváltoztathatóságával. Tekintve, hogy egyes rétegek-csoportok képesek voltak a monarchia szintjén szerveződő gazdaságba – annak előnyeiket kihasználva – sikeresen beilleszkedni, úgy fogadták el a dinasztia védernyőjét és a kvázi-függetlenséget, és úgy sütkéreztek a monarchia nagyhatalmi státuszában, a dinasztia „egyenrangú” társaként tekintve magukra, hogy közben a térség önálló hatalmi státuszának a megszerzéséről ábrándoztak.

A kortárs Szekfű Gyula így ír erről: „Az egyik programpontra, amelyre ki-ki emlékezhetik, harminc, de legalább húsz millió magyart követelt, s a publikumot egy legalábbis Francia- vagy Olaszországhoz hasonló nagyságú zárt magyar nemzet ködképeivel csalogatta akkor, midőn az imperialisztikus húszmillió vezércikk után ugyanazon lapban józanabb magyarok azon törték a fejüket, hogyan irtsák ki az egyke-rendszert, amely e tízmilliónyi magyarságban pusztít és még a természetes szaporodást is gátolja. ... Néha a Balkánt akarták ötszáz évvel visszamagyarosítani, máskor Nagy-magyarországról álmodoztak, melynek határait három tenger mossa – mintha már valamikor mosta volna.”¹²³

Szekfű mindezeket túl emlékeztet rá, hogy a magyarságról, a faji (rendi) kiválóságról és küldetésudatról alkotott korabeli elképzelések-képzeltetések szinte nem ismertek határt. „A Turáni Társaság 1910-ben alakult meg, célja akkor, amint ez lelkes alapítójának Paikert Alajosnak szeméi előtt lerajzolódott, a pánszlávizmushoz hasonló mozgalom kialakítása volt: „ránk, ez óriási ébredező hatalomnak (a turánságnak) nyugati képviselőire vár az a nagy és nehéz, de dicső feladat,

¹²² Glatz Ferenc: Polgári fejlődés, asszimiláció, nacionalizmus. In: Magyarok a Kárpát-medencében, i. m., 185. o.

¹²³ Szekfű Gyula: Három nemzedék és ami utána következik, i. m., 305. o.

hogyhatszázmillió turánságnak szellemi és gazdasági vezérei legyünk”, mondotta 1914-ben az alapító.¹²⁴

A „magyar gazdasági csoda” és a kulturális felsőbbrendűség is részét képezte a korabeli rendi-nemesi propagandának, „... kulturális gazdasági-társadalmi viszonyainkban hibát alig találtunk, de annál inkább észleltük büszkeségtől dagadó kebellet a „haladást”, mellyel a külföldet már-már elértük, sőt íme, oh, dicsőség! már meg is előztük. Hivatalos beszédek és vezércikkekben összeállíthatnók, mi mindenben hittük el magunkról, hogy vezető helyen állunk az európai kultúrában.”¹²⁵ – írja Szekfű.

A vázoltak fényében aligha meglepő az a hasonlóképpen abszurdnak tűnő jelenség, miszerint az 1867 utáni korszak nem a reálpolitikus Deák nevével- tevékenységével kötődik össze, hanem a rendi-nemesi történelmi kánon két egymást kizáró alakjával: Kossuthéval és Ferenc Józsefével. Mert hát abszurd, hogy a kiegyezés haszonélvezői, a gazdagodó-polgárosuló rétegek-csoportok is egyfelől a magyar függetlenséget „megjelenítő” Kossuthot éltetve és szellemét megidézve mintegy szimbolikusan folytatták a lázadást a szabadságharcot „eltipró” Ferenc József ellen – a városok sorra díszpolgárrá avatták Kossuthot ezidőben – miközben ugyanezen „elnyomó” királyuknak tulajdonították a gyarapodást és emancipálódást biztosító „boldog békeidőket”. E két történelmi személy az érintettek felfogásában harmóniában megfér egymás mellett: Kossuth irányába lelkesültség irányult, hiszen ő a „szabadsághős”, az uralkodó irányába pedig hála, mert „atyai gondoskodásának” köszönhető a békét és gazdasági fellendülést hozó hosszú századforduló.

Figyelmet érdemel, hogy e történelemben a magyar modernizáció politikusainak alig vagy egyáltalán nincs helye. Széchenyi, akinek érdemei elvitathatatlanok a 19. század eleji modernizáció elindításában-ösztönzésében, nem hagyható ki történelmünkben, mint ahogy Deák sem, aki a kiegyezéskori polgári fejlődés előtti akadályok leépítésében vállalt kulcsszerepet. Mégis, ők csak mellékszereplők e történelemben: az előbbi ugyan a „legnagyobb magyar”, az utóbbi a „haza bölcse”, de semmi több. A többiekéről, például Eötvösről és másokról szinte szó sem esik. Kossuth a főszereplő, de ő sem azért, amit a modern Magyarország kialakításáért tett – jóllehet Széchenyiről emiatt szólt elismerően-tisztelettel – hanem a rendi-nemesi magyar függetlenség átszellemített hőroszaként, mint a dinasztia kérlelhetetlen ellenfele.

Mindent egybevéve, a dzsentri nemesi és a polgári nacionalizmus a dolgok természetéből következően konfrontálódtak is egymással. Ugyanis amíg a feltörekvő polgári a kapitalizálódás európai-birodalmi trendjeibe igyekezően bekapcsolódni,

¹²⁴ Szekfű Gyula: Három nemzedék és ami utána következik, i. m., 479. o.

¹²⁵ Szekfű Gyula: Három nemzedék és ami utána következik, i. m., 302. o.

azokkal adekvát gazdasági ügyletek, megfontolások, habitusok, értékek, életvitel, kulturális törekvések, ideológiák stb. irányába tájékozódott, addig a lecsúszó dzsentri – felmértén, hogy e polgári rétegek-csoportok részben az átalakuló társadalomban az ő rendiségben elfoglalt „középosztályi” pozícióit próbálják elfoglalni – változatlanul kivételezett helyzetét átmentésén-stabilizálásán munkálkodott. A kiegyezéssel látszólag megszilárdította helyzetét a politikai szférában: továbbra is önmagát tartotta a „nemzetnek”, az „ezeréves” és ismét sikeres magyar államiság hordozójának, a magyar hagyományok egyedüli őrzőjének, a „nemzeti érdek” kizárólagos megfogalmazójának és képviselőjének. Ebből a pozícióból, érdektartományból és fogalmi mezőből értelmezett, értékelt, minősített és ítelt meg – aktuális érdekei szerint ítelt el és bélyegzett meg – minden társadalmi, politikai, kulturális, ideológiai stb. folyamatot, törekvést és jelenséget. Ő mondta meg, hogy a társadalomban mely osztálynak-rétegnek hol a helye, mi az elismertsége, milyen teljesítménnyel-vagyonnal- címmel lehet valaki az elit tagja, vagy, hogy ki a „vérbeli” és ki a „felkapaszkodott”. Ő gondolta definiálni a „magyar nemzeti kultúrát” is – melyet „... egyfajta bezárkózó, álkuruc, árvalányhajás ideál számára kívánták lefoglalni”¹²⁶ – így ebből a századforduló művészetének sok képviselője mint „magyartalan” vagy „idegen” kirekesztődött és hátrányos megkülönböztetésben részesült. Például Bartók és Kodály, akik a magyar zenei élet újjászervezésére, műveik bemutatására és népzenei gyűjtőútjaik támogatására kértek támogatást a hivatalos kultúrpolitikától, a jelzett szempontok okán elutasításban részesültek. Bartók így ír a kudarcokról anyjának: „... a magyar marhákkal – illetve közönséggel nem fogok többet vesződni. Helyesen írja Kodály: „számárnak nem való fácnepcsenye, ha bele is tömjük, megárt neki”. Hagyjuk a szamarakat szamaraknak lenni, és menjünk minden komoly szellemi produkcióval külföldre. Fúljanak meg az itteniek a Jánosvitézbe, meg a Vigözvegybe, semmi közöm hozzá.”¹²⁷

A magyar próza és költészet megújítására törekvő írók és költők is hasonló megítélésben és elutasításban részesültek: közülük az ország, a társadalom és a politika modernizálása mellett harcosan kiállókat pedig a dzsentri nacionalizmus – logikájának megfelelően – előbb figyelmeztetve „megbírált”, aztán gyalázott, majd kiközösített, végül gyűlölködve kiátkozott. Szekfü Gyula kortársként élte meg az Ady „magyarsága” elleni támadásokat is, így e jelenségkör leírásának a „Három nemzedékben” oldalakat szentel.

„Az én magyarságom: mindennél keserűbb, mindennél igazabb, Az én magyarságom: véres és fekete, véres és szomorú ...” – idézi Adyt, majd ezt írja: „Mindez nem használt, mert véres és fekete és szomorú magyarságra, nagy siratóra semmi

¹²⁶ Glatz Ferenc: Polgári fejlődés, asszimiláció, nacionalizmus. In: Magyarok a Kárpát-medencében, i. m., 185. o.

¹²⁷ Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században, Osiris Kiadó, Budapest, 2000, 94. o. (idézi).

szükségünk sem volt a katasztrófát jelző öntömjénezés korszakában. S jól meghalt az, akiről egyszer kimondottuk a szentenciát, hogy nemzetellenes”.¹²⁸

A dzscentri nemesi-rendi(es) felfogás még a 20. század elején is érvényesíteni tudta abbeli meggyőződését, hogy a magyar történelem azonos a saját történelmével, ami nyilvánvalóan utal a korabeli történelemtudomány – és általában a társadalomtudományok – „lemaradására” a nyugat-európaihoz képest. És természetesen arra is, hogy az ezek által megszerezhető modern tudásokra illetve a „nemzet érdekében” történő felhasználásukra a hivatalos politikának nem is volt szüksége, ellenkező esetben ösztönözte volna diákok és fiatal kutatók külföldi egyetemekre-intézetekbe történő küldését. Szekfű – mint érdekelt – a problémakört fejtegetve a következőket írja Szilágyi Sándor történészre emlékezve, aki fiatal munkatársait még elküldte berlini vagy párizsi „munkaközpontokba” tanulmányútra. Halálával – mondja – „... mindez megszűnt, – elzárkóztunk, lebecsültük a sorompókat, a nyugatit hagytuk nyugatinak, s eleinte büszkén és megelégedetten, később keserű lemondással mondogattuk, hogy „nálunk mások a viszonyok”. ...A nagyközönség pedig továbbra is megmaradt a negyvenes éveknekimmár végképp antikvitált, szinte gyermekesnek tetsző, színpadias történelemszemléletében, meg lévén a szíve mélyéig győződve, hogy ez a felfogás az igazi nemzeti, az őseinktől öröklött, melyhez jó magyarnak ragaszkodnia kötelessége. Ez a hiedelem merőben téves, és a nemzeti felfogásra, a magyar nemzet szellemibirtok tömegére határozottan káros és ártalmas.”¹²⁹

Nos, remélhetően sikerült érzékeltetni – bár a korabeli társadalom számos alapvető kérdéséről (pl.: a jobbagy-paraszság, a zsellérek, a munkásság, a polgárság helyzete-törekvései) szó sem esett – a dzscentri-nemesi és a polgári nacionalizmusok jelentősen eltérő viszonyát a modernizációhoz és ezek társadalmi méretű konfrontálódását. Továbbá, hogy a nemesi-rendi(es) felfogás politikai monopolhelyzetét felhasználva miként sajátította ki továbbra is a maga számára az ország történelmét, államiságát, politikai képviseletét, nemzeti érdekeit, nemzettudatát, jövőképét stb. – egyszóval a „magyar nemzetet” – és ebből a pozícióból milyen kirekesztő, kiközösítő és megbélyegző módon bánt még a 20. század elején is azokkal az új és emancipálódó társadalmi osztályokkal-rétegekkel, azok érdekeivel, törekvéseivel és kultúrájával, amelyek egy modern Európába integrálódni képes modern Magyarország képviseletére szerveződtek. Persze ekkor még nem dőlt el semmi, minden nyitott volt a jövő irányába: a fordulóponthoz a vesztes háború és az erre adott ellenforradalmi-nemesi politikai válasz jelentette.

(Megjegyezzük, hogy ez a modernizációs korszak a maga ellentmondásos megoldatlanságaival, abszurditásaival olyan politikai mintázatokat produkált,

¹²⁸ Szekfű Gyula: Három nemzedék és ami utána következik, i. m., 368. o.

¹²⁹ Szekfű Gyula: A magyar állam életrajza, i. m., 13. o.

amelyekből a következő időszakok politikai elitjei – jobb- és baloldali rendszerektől függetlenül – érdekeik, felkészültségük, ízlésviláguk szerint merítettek. A mindenkor hatalomra kerülők azóta is politikai kincsesbányaként tekintenek rá: személyek, magatartások, szerepek, események, szituációk, megfontolások, megoldások kiválasztottságok, küldetések stb. hivatkozási alapként-mintaként szolgálnak számukra. Azt is megtanulták, hogy a történelmet nem szabad tudósokra bízni, – azt az aktuális propagandagépezet részévé kell tenni – mi több, a társadalom-, de általában a tudományok modern eredményeinek megítélése feletti illetékesség is az aktuális politikai elit hatókörébe tartozik.)

Pedig már a huszadik század eleji magyar társadalomtudomány a kiegyezés utáni modernizációs korszak társadalmi, gazdasági és politikai átalakulásának következményeiről-állapotáról adekvát szempontok szerint olyan megállapításokra jutott, amelyeket a politika használni tudott volna. Például Leopold Lajos az 1917-ben megjelent könyvében a századforduló utáni hazai viszonyokat „színlelt kapitalizmusként” definiálja. Véleménye szerint: „Azok az országok, amelyekről Marx törvényeit levetítette, a tőkés szellem és jogrend párhuzamosságát mutatják. (...) Ámde vannak olyan államok is, amelyek az összetévesztésig hasonlítanak ugyan a tőkés-rendben termelőkhöz, csakhogy mégsem termelnek kapitalisztikusan, s ha a jogi kategória kifejlődött is bennük, üres és idegen marad és gazdasági gyökere alig van. A magántulajdon szabadsága uralkodik a termelt javak uralma nélkül. Az ilyen államok gazdasági rendjét nevezzük, szemben a tőkés termelés tulajdonképpeni rendjével: színlelt kapitalizmusnak. Sem az egyik, sem a másik változat nem tölti ki tisztán egyetlen társadalom életét sem. Vannak színlelt kapitalizmus darabjai a londoni Citynek is. S Magyarországon meg a tőkés-rend egyes medencéi szervesen alakultak ki, belső szükségyszerűség erejéből és kényszerre folytán, hogy utóbb jogi és erkölcsi környezetüket is alakjukhoz hasonlítsák. Az igazi és a színlelt kapitalizmus megkülönböztetésére annyit s nem többet akarunk mondani, hogy az egyik országban igazi, a másikban színlelt kapitalizmus uralkodik. (...) A színlelt kapitalizmusból hiányzik az igazinak a belső logikája. ... Az a diszparitás terheli, hogy kívülről erőltették s nem belülről nőtt ki.¹³⁰

Leopold egyértelmű kritériumok alapján tesz különbséget az „igazi” – a korabeli gazdaságilag fejlett – és a „színlelt” – a korabeli fejletlen – kapitalizmusok (országok) között, és egyúttal alapvető társadalmi összefüggéseket boncolgat. Például a fenti megfontolások figyelembevételével elkülöníti egymástól a „szerves”

¹³⁰ ifj. Leopold Lajos: Színlelt kapitalizmus (1914-1917). In: (u.ő.) Elmélet nélkül, Gazdaságpolitikai tanulmányok, Budapest-Szekszárd, 1917., Benkő Gyula Cs. és Kir. Udvari Könyvkereskedése, 96-97. o.

és a „szervetlen” társadalmi fejlődés útjait: amíg mintaként megjelölt Angliában „szervesen” alakult ki a kapitalizmus – ettől „igazi” – addig a magyar „elmaradottság” oka éppen az, hogy hazánkban nem, vagy csak bizonyos „medencékben” jönnek létre a „tőkés-rend” szerves fejlődésének feltételei. Jelzi, hogy e „fejlettség-beli különbség” megkerülhetetlen kihívás hazánk számára, olyan külső kényszer, amely politikai beavatkozást követelt az „elmaradottság” leküzdésében, hiszen külső erőforrásokat vett igénybe az ország (szervetlen fejlődés). Ebben az összefüggésben a tanulmány későbbi részében arra a következtetésre jut, hogy a külföldi tőkére való ráutaltság az országot „függő” helyzetbe hozza. Egyfelől politikai függésbe, amennyiben az európai hatalmi játszmákban viszonzásul a hitelezőket illik (kell) támogatni: ez esetben döntően osztrák és német forrásokról volt szó. Másfelől gazdasági függésbe: a hiteleket vissza is kell fizetni, és a „színlelt kapitalizmus” működéséből következően további hitelekre lesz szükség a „lemaradás” csökkentésére és a „felzárkózás” finanszírozására. Legalábbis addig, amíg a tőkés rend belső logikája szerinti működés ki nem alakul, (ha egyáltalán kialakul). Továbbá „függés”, amely az országot a nemzetközi munkamegosztásbabetagolja, tekintettel arra, hogy a „fejlettek” védik piacaikat és olyan területek irányába orientálják-szorítják a felzárkózni törekvőket, ahol gazdasági pozícióikat nem veszélyeztetik. A „színlelt kapitalizmus” útjára kényszerülő Magyarország tehát olyan helyzetbe került, amikor azokat a „fejlett” kapitalista országokat szeretné utolérni, amelyekről egyúttal politikai-gazdasági- pénzügyi „függésbe” is került. Ha valami komoly politikusi feladat, akkor ez bizonyára az, főként, ha a „követő” modernizációból adódó hazai problémák felhalmozódását is ide számítjuk. Ilyenként említi az állam jelentős gazdasági tevékenységét-súlyát, ami szerinte kiiktatja a versenyt, az innovációt, az üzem- és termelés-szervezést, a fogyasztóhoz való alkalmazkodást, a munkásokkal való egyezkedést stb., vagyis rombolja-akadályozza az „igazi kapitalizmus” működési logikájának uralkodóvá válását. Ennek fő megjelenítői azok a „vállalkozói” csoportok, amelyek az állam által jegyzet-garantált kül- és belföldi források megszerzésére és lefölözésére „szakosodtak” politikai-gazdasági kapcsolataik révén, aminek inkább a politikai korrupcióhoz van köze, mint a vállalkozáshoz, innen a „politikai vállalkozás” elnevezés. Leopold azt is jelzi, hogy csak bizonyos földrajzi, gazdasági, társadalmi terekben, mintegy „szigetszerűen” indult meg a tőkés-rend szerinti fejlődés, míg az ország nagyobb részét érintetlenül hagyva ott változatlanul a természetes önellátás és csereügyletek dominálnak. Ennek kapcsán utal rá, hogy hazánk csupán néhány „kapuvároson” – Budapest, Pozsony, Fiume – keresztül kapcsolódik az európai tőkés termeléshez. Lejegyzti, hogy az alakuló ipari munkásság egyik jellemzője a „kétlakiság”, a „félparaszti” vagy „félproletár” állapot, és nem ritka, hogy „nyaratszaka” a munkásság nagy tömegei cserélik el új szerszámaikat kaszával s nem egy ipari üzem

bénul meg”.¹³¹(Megjegyezzük, hogy ez a jelenség végigkíséri a 20. századot, és még a nyolcvanas években is előfordult, hogy a szocialista „második” gazdaság betakarítási munkálatai okán szabadságra vagy betegállományba menő munkások tömegei miatt ipari üzemek álltak le napokra.)

Leopold tehát „kétféle tőkés rendről” beszél, világossá téve, hogy a „színlelt kapitalizmus” más – más módon jön létre, mások a működési jellemzői, a fejlődés más útját járja stb.– mint az „igazi”, továbbá köztük nem csupán „fejlettségbeli” eltérés van, hanem sajátos „függőségi” viszony is a fejlettek előnyére.Úgy vélte, hogy „... Smith Ádám, Széchenyi István, Marx Károly nem ezt a kapitalizmust sürgette”¹³², mint ami a 20. század elejéig létrejött Magyarországon.Ugyanakkor azt is hozzáteszi:„A kétféle tőkés-rendhez kétféle tagadás illenék: két bíráló szempont, két taktika, két szocializmus”¹³³.

Ez utóbbi megállapítást– kritikai széljegyzetet – azért idézzük, mert a tanulmány megjelenését követően mintegy másfél évvel hazánkban sor került egy „szocialista” rendszerváltási kísérletre is, és ha komolyan vesszük Leopoldnak a korabeli magyar kapitalista társadalom állapotáról felvázolt képét és az ő Marx olvasatát, akkor csak egyetérthetünk a szerzővel: ilyen történelmi léptékű váltás nem volt „benne” társadalmunkban. Az ő fogalmait és megfontolásait követve: ha az „igazi” kapitalizmus „tagadása” a „szocializmus” – mármint az „igazi” – akkora magyar „színlelt kapitalizmusból” sem következhet „igazi szocializmus”, csupán annak valamiféle „színlelt” változata; persze ha egyáltalán ilyen törekvés felmerül.Egy ilyen kísérletnek – mint Leopold jelzi – nem voltak meg a gazdasági alapjai-feltételei egy szerves fejlődés nyomán kifejlett kapitalizmus formájában; annak viszont igen, hogy a „színlelt kapitalizmusunk” idővel „igazibbá” váljék, már ha a polgári fejlődés előtti gátak elhárulnak. Aztán az „előírt” társadalmi hordozója, a munkásosztály éppen csak megjelent a rendszerben,még csupán sokadik mellékszereplő – hasonlóképpen az őt megelőző és a „színlelt kapitalizmust” megjelenítő polgársághoz – ugyanis társadalmi elismertségük– anemesi címet vagy birtokot vásárló nagypolgárság kivételével – alacsony (rendies).Jóllehet mindkét osztálykezdemény hallatja hangját, igényeket-törekvéseket, követeléseket fogalmaznak meg és saját társadalmi intézményeik szervezése is megindul –integrálódni akarván a társadalomba – politikai súlyuk és érdekérvényesítő képességük azonban alárendelt.Továbbá figyelemmel arra, hogy e munkásság egy része jobbagyi-zselléri- paraszti gyökereit éppen elhagyó „félproletár”, és még jelentősebb része a földművelést sem nélkülözheti családjá ellátásában – vagyis megélhetésében, életmódjában, személyes elképzeléseiben-vágyaiban stb. még ezernyi szállal

¹³¹ ifj. Leopold Lajos: Színlelt kapitalizmus, i. m., 118. o.

¹³² ifj. Leopold Lajos: Színlelt kapitalizmus, i. m., 110. o.

¹³³ ifj. Leopold Lajos: Színlelt kapitalizmus, i. m., 97. o.

kötődik a földhöz (pl.: mint felhalmozási formához)– így a szó eredeti értelmében vett szocialista-kommunista ideológiai megalapozottsággal sem rendelkezhetett, legfeljebb egy elenyésző kisebbségük. Az kimutatható, hogy „... az agrárszocialista mozgalmak messianisztikus egalitarizmusa és a szociáldemokraták korábban távlati célként kezelt víziója a magántulajdon- és kizsákmányolásmentes társadalomról”¹³⁴ vonzó lehetett körükben, annál is inkább, mert ezek belesimultak a vallásideológiákbólis táplálkozó évszázados hitvilágukba, hagyományaikba-várakozásaikba. Egy 1908-09-ben a vidéki városok szervezett munkássága életmódját és életkörülményeit feltáró szociológiai kutatásból – ahol az olvasási szokások és a könyvvásárlások iránt is kérdezősködtek – az derült ki, hogy a vizsgált 300 család közül 130 nem rendelkezett könyvvel, 37-nél csak imakönyv, 47-nél Biblia, 22-nél Petőfi költemények voltak; Arany Toldija viszont egyetlen családnál sem volt található. A kutató tapasztalatai szerint a Biblia a református vallásúak körében volt elterjedtebb. A biblia utáni kérdezősködésre különféle válaszokat kapott, melyek közül az egyik furcsának tűnő felelet – miszerint „Van, mert az uram ugyan szocialista, de én református vagyok.”¹³⁵– arra enged következtetni, hogy a korban sokaknál a politikai ideológia elfogadásában a hitnek, az erkölcsi megfontolásoknak és az utópiának legalább akkora szerepe lehetett, mint a vallási ideológiák esetében.

Nos, mint a fentiek is utalnak rá – kissé megelőlegezve mondandónkat – rengeteg félreértés, zavar és bonyodalom forrásává vált az, amikor mozgalmárpolitikusok egy, a „színlelt kapitalizmus” körülményei közt újratermelődő fejlődő ország viszonyaira gondolták átültetni és alkalmazni az „igazi kapitalizmus” viszonyrendszerében az „igazi szocializmus” kialakítására-megvalósítására kidolgozott marxi elképzeléseket. Ugyanis ezek az elképzelések olyan gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális stb. előfeltételeket írtak elő egy ilyen léptékű formációváltáshoz, melyekkel egy „színlelt kapitalizmus” fejlettségi szintjén álló ország – amilyen hazánk és a környezetünkben lévők is voltak – nem rendelkezett. Pontosabban nem rendelkezhetett, mert egyfelől volt a gazdasági „elmaradottság”, amely azonban csak részben írható le egy dominánsan a naturális önellátás és maradék-elvű piacosodás szintjén álló földműves-falusias társadalomként. Ugyanis ebből a korabeli „lemaradás” számos meghatározó jellemzője hiányzik: például a kapitalista tömegtermelés irányába szerveződő gyáripár; a vas- és acélipar és az infrastruktúra iránti igények gyors felfutása; saját erős tőkefelhalmozás; az innováció beépülése a vállalkozásokba, vagy a motorizáció előtérbe kerülése és általában a technikai-technológiai fejlesztések felgyorsulása stb. Másfelől volt a

¹³⁴ Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században, i. m., 122. o.

¹³⁵ Braun Róbert: Adatok a vidéki munkásság életéhez. In: A szociológia első magyar műhelye, II. kötet, Gondolat, Budapest, 1973., 123-124. o. (Első megjelenés: Huszadik Század, 1909., I. kötet, 513-527. o.)

társadalmi „elmaradottság”, hiszen maga a polgárosodás is mindössze néhány évtizedes múltra nyúlt vissza – (szinte) nélkülözve a középkori városfejlődés polgári előzményeit –, és bár e rétegek-csoportok gyarapodtak-gazdagodtak, öntudatosodtak, azonban csupán a társadalmi szerveződés kezdeti stádiumában voltak. Megjelent a munkásság is – az országban „szigetszerűen” egy-egy nagyvárosban folyt modern gyáripari árutermelés is, és az itteni munkások szintén szervezkedtek érdekeiket-törekvéseit kifejezendő – deatársadalmi-politikai feszültségek döntően az agrárproletárok és a falusi szegények megélhetési és földproblémái köré szerveződtek. Értelmiség ugyan volt, de a kapitalizálódás működtetésére, felgyorsítására alkalmas műszaki, gazdasági és pénzügyi, vagy a polgárosuló társadalom oktatási, egészségügyi, bürokratikus stb. szükségleteit kielégíteni képes szakember-gárdák hasonlóképpen hiányoztak. Aztán volta politikai-ideológiai „elmaradottság” a nemesi elit politikai monopolhelyzetével; rendi(es) ideológiája dominanciájával és a „nemzet” kisajátításával, illetve minden más kirekesztésével; a nemzeti függetlenség fontosságával (nálunk ambivalenciájával), vagy a polgárosuló társadalom osztályai-rétegei érdekei-ideológiái szerinti pártosodás hiányával. Ez utóbbi pártok csak a 19.-20. század fordulóján jelentek meg, vagyis az átalakuló új társadalom hordozói politikailag is szervezetlenek – helyzetük az uralkodó nemesi elit érdekeszámítási hajlandóságától függő – és felkészületlenek mind a hatalom építő jellegű átvételére, mind az ország jövőjére vonatkozó politikai gazdasági alternatívák kidolgozására.

Továbbá az „elmaradottságok” egyben az „igazi kapitalizmusoktól” való függőséggel is együtt jártak, ami az adott korban a nemzetállami lét veszélyeztetettségét vagy kiépítésének akadályoztatását jelenthette sok esetben: katonai megszállást, katonai-gazdasági nyomás kombinálását (pl.: Kína, Japán), előnytelen nemzetközi szerződések kicsikarását, vagy „csak” piaci, tőke- és technikai-technológiai függőséget.

És mindezeket tetézte, hogy mindazon országok, amelyek eltökélték „elmaradottságuk” leküzdését és „függőségük” elkerülését vagy függetlenségük kivívását, sajátos stratégiák-programok kidolgozására-követésére kényszerültek és a kapitalizmus nemzetköziesedésének trendjével ellentétben a részleges, de akár a teljes „elzárkózás”(autarchia) irányába tájékozódhattak. Ezeknek fontos jellemzője volt a saját erőforrásokra történő támaszkodás kényszere, a felhalmozások-beruházások erőn felüli vállalása, a katonai-ipari szükségletek-fejlesztések kielégítésének az elsőbbsége – akár a lakossági fogyasztás rovására, netán a jövő terhére. És persze a legfejlettebb országokkal szembeni gazdasági-katonai versenyhelyzet folyamatos fenntartásának az elkerülhetetlensége.

Nyilvánvaló tehát, hogy Leopold alapvető társadalomelméleti összefüggésekről szólt, amikor jelezte a Marx által leírt kapitalizmus és 20. század eleji magyar „színelvett kapitalizmus” közti lényegi eltéréseket – melyek a dél- és kelet-európai térségre,

a Balkánra, a Közel-Keletre, Ázsiára stb. is igazak voltak – és azt, hogy ezek okán az utóbbiból a „szocializmusra” – mármint az „igazira” – való áttérés a marxi elméletből nem vezethető le. Lenin egy ettől merőben eltérő Marx-olvasattal állt elő, és az általa ismert marxizmust akor kapitalizmusának jellemzőivel, továbbá a hazánkénál is „fejletlenebb” orosz viszonyok javításának, modernizálásának törekvéseivel ötvözve meghirdette a „szocializmusra” történő áttérés politikai programját. Itt a „szocializmusra” való áttérés alatt egy gazdaságilag „elmaradott”, agrárius falusias, az iparosodás kezdetén (sok térségben még ott sem) álló, polgárságtól-parasztpolgárságtól „hiányos”, nagyipari munkásságtól „mentes”, külföldi tőkétől függő stb. ország társadalmának évszázados gondjai leküzdését és modernizációs versenyhelyzetbe hozását értette a mozgalmár-politikus. Természetesen ehhez a marxi elméletet át kellett dolgozni: például felülírták azt a tételt, miszerint – mint jeleztük – a „szocialista” rendszerváltásnak is vannak gazdasági, társadalmi stb. előfeltételei, hasonlóképpen a polgári átalakuláshoz. Itt egyfelől a hatalmi mozzanat vált a központi elemmé, és ezzel mintegy megfordították az eljárást: előbb a hatalmat kell megragadni, és majd ennek birtokában az „előfeltételeket” megteremteni. Így az sem gond, ha polgárság sem volt és polgári átalakulás sem, vagy, ha ipar sincs és persze az ipari munkásság is „hiányzik”. Másfelől a politikai akarat (az általa képviselt program) lépett elő meghatározó mozzanattá, vagyis a „szocializmus” megvalósítására a felkészült forradalmár vezérek akár „tudományos” kvalitásai; nemes szándékai; hazájuk, népük és az ügy iránti elkötelezettségük; erkölcsös-gondoskodó hatalomgyakorlásuk; szavahihetőségük stb. nyújtanak garanciát. Ha ugyanis egy szűk dinasztikus-nemesi elit a hatalom birtokában képes megakadályozni a különféle társadalmi osztályok-rétegek „jogos” érdekeinek az érvényesülését, a demokratizálódást, a szabadságjogok realizálását stb., akkor a kommunista forradalmár elit ugyanezen hatalom megszerzését követően mindezeknek érvényt tud szerezni, az elnyomást megtudja szüntetni, a modernizációt képes felgyorsítani stb., csak „akarni” kell.

A társadalmi bázis nem egyszerűen a munkásosztály, hanem mindenki: mert mindenki szegény, elnyomott, kizsákmányolt, kiszolgáltatott, elégedetlen, indulatos, lázadó, és régóta reménykedik egy „jobb világ” eljövételében. Innen nézve, ezen elképzelések inkább emlékeztetnek egy indulatgazdag középkori parasztfelkelésre, semmint egy modern forradalomra, hiszen a korabeli elemi erejű lázadás nagyjából ugyanazt ígérte, mint itt a „szocialista” fordulat: mindenféle „kiszolgáltatottság, igazságtalanság, erkölcstelenség, kizsákmányolás” stb. „végleges” megszüntetését az ígért „jobb világ” megteremtésével. Ezt a „szocialista” világot azonban a modernitás iránti nyitottság jellemzi, amelyre egy folyamatosan megújulni-fejlődni képes modern szocialista ipari gazdaság kiépítése nyújt garanciát: az elmaradottság, az egyenlőtlenségek, a szegénység stb. felszámolására, a javak bőségének előállítására és persze a kapitalizmus „legyőzésére” a gazdasági versenyben.

Jóllehet az 1919-es szocialista rendszerváltási kísérlet sem a magyar gazdaság és társadalom „fejlettségéből”, sem a marxi történetfilozófiaiformációelméletből nem vezethető le, viszont nagyon is következhetett a „zsákutcás” kiegyezés utáni felemás modernizáció felhalmozott félmegoldásaiból, kihordatlan feszültségeiből, azonosítatlan indulataiból, melyek aztán forradalmakban találtak maguknak kifejezési formát. Láthattuk, hogy a dinasztikus-nemesi politikai monopolhelyzet miként gátolta a polgárosuló társadalom tagoltságai, érdekei, ideológiai mentén szerveződő pártrendszer kialakulását, amely új politikai erők kihordására, új elképzelések-megoldások kidolgozására nyújtott volna lehetőséget a nemzet jelenét-jövőjét illetően. Aztán gátolta a gazdasági-társadalmi átalakulásból következő ellentmondások-konfliktusok átpolitizálását és az adekvát szférában történő megjelenését: így azok kibeszéletlenül-eltorzulvacsuszkálni kezdtek a társadalom különféle intézményei között a megoldás esélye nélkül, míg végül összetorlódva – lefojtott indulatként – a robbanás időszerű pillanatára vártak.

A háború megpróbáltatásai – a mezőgazdasági termelés visszaesése, a kényszer-beszolgáltatás, a jegyrendszer és hadigazdálkodás, a reálbérek drasztikus csökkenése, a magas infláció, a halottak-sebesültek nagy száma, az általános elszegényedés, kiábrándultság stb. – csak növelték a feszültségeket, melyek a háború utolsó éveiben gyakran spontán lázongás-elégtétel formájában nyilvánultak meg. A háború elvesztésével aztán az események olyan sora zúdult az országra – a nemzetiségek elszakadási lépései; a dinasztia „előremenekülése” szövetségi állammá nyilvánítva Ausztriát; a király lemondása; magyar területek katonai megszállása a megalakult új államok által; az innen menekülő tömegek valósága; a győztes nagyhatalmak területmódosítási követelődzései stb. – amelyek kaotikus állapotokat idéztek elő a politikai szférában. Ez logikusan következett a kiegyezés után kialakított politikai-hatalmi berendezkedésből, hiszen oly hatékonyan akadályozta a magyar társadalom történelmi alternatíváinak a kihordását, hogy a hagyományos hatalmi hierarchia összeomlásával hatalmi vákuum keletkezett. Másként fogalmazva: amikor a „lefojtott” világ „felrobbant” – maga alá temetve a dinasztíát és nemesi politikai elitjét – és a Monarchiáról való leválás, a nemzeti függetlenség, a nemzetállammá alakulás, a polgári berendezkedés, a köztársaság, a demokrácia stb. halasztást nem tűrő aktuálpolitikai realitássá váltak, szinte minden hiányzott. Hiányoztak a társadalomba-politikába integrált és érdekeikért kiállni képes-hajlandó új osztályok-rétegek; a szervezett – alkuképes – együttműködő pártok; kiépült-bejáratott polgári intézmények; adekvát társadalmi-politikai célok és kiérlelt-megvalósítható programok, vagy az európai hatalmi térben kapcsolatokkal bíró és eligazodni képes politikusok. Helyettük felelősség-elhárítással, sérelmekkel, agresszióval, gyűlöletbe és bűnbakképzésbecsapó indulatokkal, illúziókkal és képzelgésekkel, események utáni kullogással, tanácsstalansággal, ötleteléssel stb.

találkozhatunk, amelyek egyértelműen politikai benuulásra utalnak: az országot sodródó pályára állítva.

Nyilvánvaló, hogy e hatalmi vákuumba beözönlő önjelölt bal- és jobboldali politikai szereplők közül azoknak volt nagyobb esélye a hatalomra, akik a leggyorsabban reagáltak az események nyújtotta lehetőségekre: akik valamiféle szervezethez, konkrét elképzelésekkel és társadalmi támogatottsággal csak rendelkeztek a változásokat illetően; akik erőt tudtak felmutatni és/vagy az indulatokkal, az elkeseredett elégedetlenséggel, a „jobb jövőre” vonatkozó illúziókkal-vágyakozásokkal a legjobban bántak. A kedvezőtlen külső körülmények (az ország jelentős területeinek elcsatolása, a katonai fenyegetettség és megszállás stb.) és a belső állapotok romlásának felgyorsulása (elszegényedés, áruhiány, élelmezési problémák, politikai bizonytalanság stb.) adta keretben folyó sodródásnak kezdetben a polgári forradalom adott egyfajta irányt-karaktert. Azonban nem tudván sem úrrá lenni a problémákon, sem felgyorsítani a változásokat, sem erőt felmutatni a jobb- és baloldali támadásokkal szemben elbizonytalanodott, kifulladt, majd egy puccszerű megegyezéssel átadta helyét az „importált forradalomnak”. Aligha meglepő, hogy a szovjet-orosz hadifogolytáborokból hazatérő kommunista agitátorok versenyképes szereplőnek bizonyultak e sodródó benuulásban, hiszen nem csupán az orosz „színelit kapitalizmus” viszonyaira kidolgozott lenini „szocialista” jövőkép hirdetésében bírtak jártassággal, de konkrét mintával, sőt sokan tapasztalatokkal is a hatalom megszerzésére-megtartására a proletárdiktatúra formájában. Ez utóbbi uralmi forma azonban a magántulajdon-ellenes és államosító eljárásaival, az elletne szót emelő halálbüntetést is kilátásba helyező fenyegetéseivel sokkal inkább elidegenítően hatott egy, a középkorból kilépő és a polgárosulás kezdetén tartó világban: ahol a saját erős felhalmozások-tulajdonok főként az emancipáció és a szabadság érzetével kapcsolódtak össze, és erénynek számítottak, semmint elítélendő büntetendő cselekvéseknek.

Mindent egybevéve a „jobb jövőt” illető hosszú várakozásban és az egyre romló viszonyokat produkáló sodródásban mindenki elfáradt és valamiféle kapaszkodóra, bizonyosságra vágyott, úgy, ahogy ezt Szerb Antal megfigyelte: „1919 nyarán a forradalmi és proletarizált Magyarország egyik napról a másikra átalakult nemzeti és keresztény Magyarországgá. Az importált forradalomnak nyoma sem maradt. A forradalmakban kompromittált emberek eltűntek és újak jöttek a helyükbe. De sokan voltak olyanok is, akik még az előző nap az internacionálét dúdolták és most könnyek közt fűjták felváltva a himnuszt és az Erger-berget. [...] A világháború előtt és alatt egyre csökkent a vallásosság és a nemzeti érzésnek emberek mozgó hatalma. A világháború utolsó éveiben, amikor mindenki megcsömörült és elkeseredett volt, már csak kis töredék ápolta magában ezeket az érzéseket, és azok is csak csendben, mint az ökeresztények a

katakombákban. Most a forradalom után bevallhatóvá, sőt, csaknem kötelezővé lett a vallás és a nacionalizmus.”¹³⁶

Nos, a sodródásban a végső szót természetesen ez esetben sem az ország lakossága mondta ki, hanem ismét a térségben domináló európai nagyhatalmak. És miután egyik céljuk a kommunista-szocialista hatalomátvételre törő baloldali erők visszaszorítása volt a kontinensen, választásuk – mérvadó polgári pártok hiányában – csak „rendies” jobboldali politikai csoportosulásokra eshetett, ami tovább szűkült a politikai monopolhelyzetet eddig is uraló szereplők irányába.

A világháborút – és a két forradalmat – lezáró békediktátumot követően alapvetően megváltoztak az európai és benne a magyar hatalmi, gazdasági, politikai stb. körülmények, melyek nem túl sok jót ígértek a kiegyezés után először meglóduló és komoly sikereket is felmutató hazai modernizáció folytatásához. A győztes hatalmak – sok más mellett – elvetették az európai „hatalmi egyensúlyt” addig meghatározó dinasztikus elvet, és helyette a dominánsává váló nacionalizmusokon-sovinizmusokon alapuló nemzetállami törekvéseket támogatták az új államszerveződések kialakításánál. Természetesen ügyelve arra, hogy ezen új területi-nemzeti szerveződések tőlük függőségi-szövetségi helyzetbe kerülve érdekelt maradjanak a vesztesek „fékentartásában-megbüntetésében”, elejét véve mindenféle hatalmigazdasági újrendeződésnek vagy határmódosításnak.

Tekintettel arra, hogy a háború kirobbantásában az Osztrák-Magyar Monarchia részeként szerepet vállaló Magyarország a vesztesek közé sorolódott, a jelzett új európai rendező elvek alapján sokkal többet vesztett, mint magát a háborút. Közvetlen „büntetésként” jóvátétel fizetésére kötelezték az általa okozott károkért, ami nem kis megterhelést jelentett a gazdaságilag amúgy is kimerült és szétzilált ország számára: jelentős erőforrásokat kötött le, korlátozva a beruházásokat, a lakosság „normális” ellátását, a veszteségek pótlását és a társadalom konszolidálódását. Emellett az ország szuverenitása – jóllehet független állammá vált – is zárójelbe került: politikai elitjét, irányultságát, berendezkedését stb. a nagyhatalmak hagyták jóvá, hadseregét és a magyar állam vagyónát külső ellenőrzés alá helyezték, vagy megtiltották, hogy az ország „lemondjon” függetlenségéről elejét veendő egy esetleges (újra) egyesülésnek Ausztriával. Röviden: az ország európai gyámság alá kerülve lett ismét „önálló, független” és „nemzetállam”.

A háborún túl az ország elvesztette a királyait évszázadokon át adó Habsburg dinasztiát is, az évszázadok során ellentmondásosan – változó érdekei szerint

¹³⁶ Szerb Antal: Magyar irodalomtörténet. 2. kötet. Kolozsvár, 1934., Erdélyi Szépművészeti Múzeum, 506. o.; Idézi: Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században, Osiris Kiadó, Budapest, 2000, 133-134. o.

– viszonyult a rendi és rendies Magyarországhoz, az azonban nem állítható, hogy ő lett volna a magyar modernizáció fő kerékkötője; már ami a társadalom és a gazdaság modernizációját illeti. Mi több, bizonyos időszakokban kezdeményezője volt e folyamatoknak éppen nemességünk ellenében; a kiegyezés utáni látványos gazdasági-társadalmi átalakulást produkáló és a nemesi politikai monopóliumhelyezteten töréseket hozó modernizációban pedig fontos szerepet vállalt. Úgy gondoljuk tehát, hogy a dinasztia trónfosztásával sokat veszített a hazai modernizáció.

Ugyanis hazánk a dinasztiaival együtt elvesztette a birodalmat is. A birodalom „szétszedése” tárgyunk szempontjából azt jelentette, hogy az ország számára megszűntek azok az addig „természetesként” működő gazdasági-politikai keretek, melyek modernizálódó gazdasága szerveződését ösztönözték és orientálták. A birodalom tartományai – mint szó volt róla – egymás számára piacként is funkcionáltak, köztük egyfajta munkamegosztás jött létre a vámrendszeren keresztül, közös érdekeltségeken nyugvó kölcsönkapcsolatokat létesítve és információkat szolgáltatva a gazdasági fejlesztések lehetőségeiről. A századvégi nagyberuházások (pl.: a vasúthálózat kiépítése) azon túl, hogy a megrendeléseken keresztül más tartományok ipari teljesítményére is hatással voltak, hazánkat bekapcsolták a birodalom gazdasági vérkeringésébe; kereskedelmi és pénzügyi hálózatok szerveződésére nyújtottak módot; szakképzett munkaerőt vonzottak az országba; közvetlen tőkeforrásokat mozgósítottak vagy technikai-technológiai piacokat nyitottak meg. Mindent egybevéve a külföldi tőkén kapitalizálódó Magyarország a birodalmon keresztül kapcsolódott be a 19. század utolsó harmadában dinamikus modernizálódó európai gazdaságba is, így aztán a Monarchia felbomlásával az általa nyújtott szerveződési formák-kölcsönkapcsolatok is szétestek, jelentőségüket veszítve.

Tekintettel arra, hogy ezzel egyidejűleg Magyarország addigi területének kétharmadát is elvesztette, így gazdasági potenciálja is számottevően megcsappant. Fontos bányá- és iparvidékek kerültek az utódállamokhoz, a nyersanyagforrások és a feldolgozóipari kapacitások közti „természetes” kapcsolatok bomlottak fel az új államhatárokkal – ettől kezdve külkereskedelmi és vámproblémákként tételeződve – következésképpen a gazdasági potenciálok ilyenén elvesztése és szerkezeti torzulása nem egyszerűen új beruházásokat tett szükségessé, de egyszer már kiépült iparágak-kapacitások újratelepítését. A gondokat súlyosbította az új államalakulatok és Magyarország közti ellenséges viszony, a mesterségesen létrehozott – azóta már felbomlott – új államok saját gazdasága kiépítésének kényszere, ami állami beavatkozással és autarch gazdaságpolitikával, az import saját országon belüli kiváltásának igényével párosult. Az együttműködést persze nem segítette elő, hogy a környező országok zömének gazdasági fejlettsége nem haladta meg vagy alatta maradt a magyarénak, így a kölcsönös előnyökön nyugvó munkamegosztás lehetősége csakúgy korlátozott volt, mint a hazai tőkehiány innen történő pótlásáé,

vagy az új technikai technológiai eredmények közös fejlesztéseken alapuló megszerzéséé.

A vázoltak ismeretében aligha meglepő, hogy az ország elveszítette azokat a tájékozódási-igazodási pontjait is, amelyekre politikai elitje valós vagy vélt mozgásterét felmérni-viszonyítani, távlatos elképzeléseit-törekvéseit – ha voltak ilyenek – alapozni gondolta. A Habsburg-ház és a birodalom hatalma, presztízse és gazdasága mindenképpen ide sorolhatók, mint ahogy a velük való huzakodó-gyűlölködő együttműködés bejáratott intézménye is, ami persze azt is jelenti, hogy a dinasztíával az ország nem csupán a „patrónusát” veszítette el, de – és erről sok szó esett – „ellenségképét” is. Új „barátokon-szövetségeseken” túl tehát szükség mutatkozott új „ellenségre” is, amiadta magát egyfelől a Szovjet-Orosz importált kommunista forradalom, másfelől a trianoni békediktátumot megjelenítő „hálátlan Európa” képében. A harmincas évek második felében ezekhez csatlakozott a náci Németország, és ezzel visszaálltak a monarchiabeli „boldog béke-idők”, minthogy a trianoni revízióhoz nélkülözhetetlen új „szövetséges patrónusunk” katonai védernyőt biztosítva, és az ország belügyeibe alaposan beavatkozva, majdmegszállva egyben „ellenségként” is funkcionált.

A háború elvesztése és a forradalmak a politikai monopolhelyzetet uraló nemesi elit addig vitathatatlanak tűnő tekintélyét is megtépázták, és ezzel mintha önbizalmát is kikezdték volna, hiszen a maga számára is egyértelművé vált az, amit korábban el sem tudott képzelni: nem ura a helyzetnek. Kiderült, hogy elvesztette az ellenőrzését a történések felett, azok mind belföldön mind Európában rajta kívül – az ő megkérdése nélkül, sőt mellőzésével, mi több érdekei és uralmi pozíciói ellenében – zajlottak. Szertefoszlott az a mítosz, hogy a „magyar faj” kiválóságát magába sűrítő nemesség alkalmas csak a „vezetésre” és „államszervezésre” a Kárpát-medencében, ahol sorra alakultak az új nemzetállamok saját vezetőkkel. Szembesülnie kellett azzal is, hogy a magyar kormányok is működhetnek nemesi elit nélkül, és hogy a „magyar nemzet” mégiscsak több, mint a nemessége. Nyilvánvaló lett, hogy évezredek politikai szakérteméhez, uralmi képességeihez és profizmusához kapcsolódó képzeteket is felülírta a valóság: a hatalmas királyságból egyik napról a másikra a magyar népességének harmadát is elvesztítő „kisállam” lett az ő uralma alatt, méghozzá akkor, amikor a fejlett Európa „utoléréséről-lehagyásáról” és a térség feletti hatalom megszerzéséről szőtt álmokat a propagandája. Joggal merült fel a politikai felelősség kérdése, mint ahogy a korszak reálfolyamataival való szembesülés szükséglete is, vagy a hogyan tovább, a jövő újragondolásának az igénye is.

Mindezek azonban meg is rekedtek a történelem által felvetett problémák szintjén, ugyanis az 1918 ősztől politikai szervezkedésbekezdett régi-új nemesi csoportok már ekkor egyértelművé tették, hogy továbbra is kizárólagos jogot formálnak a hatalomra, és változatlanul ebből a pozícióból ítélnék meg mindent. A

változások főbb témái-irányai is kirajzolódni látszottak, részben a dzsentri-nemesi nacionalizmus alapján: a liberalizmusnak „véget” kell vetni; erős (diktatórikus) központi kormányzat szükséges, a történelmi középosztály „kárára” történt „vagyonmegosztás” tarthatatlan, melyet az „idegenek” (főként zsidók) kezén felhalmozódott vagyonok megdézsmálásával gondoltak „rendezni”; a földbirtokviszonyok túlságos bolygatása szükségtelen, mint ahogy a választójogé is. A régi politikusi garnitúra tapasztaltabb (liberálisabb) tényezői – pl.: Bethlen István – azonban az „erő” helyzetéből politizálókhoz képest belátták, hogy bizonyos fokú reformok elkerülhetetlenek a munkásság és a parasztság helyzetét némileg rendezendő – sőt, a jómódú parasztság „nemzetbe emelésének” ötlete is felvetődött – mivel a hagyományos rendi(es) szemléletbe „... az alsóbb és a felsőbb néprétegek közös harmóniába”¹³⁷ olvadó együttélése erőfitogtatás nélkül is lehetséges, ez esetben a „nemzeti érzés” közösségére is alapozva. Mindenesetre ezek az elképzelések messze elmaradtak mind a kiegyezést követő társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális stb. változásokhoz, mind a két forradalom követeléseire képest, és ismételt hatalomra kerülésük esetére egy rendies visszarendeződés képét vetítették előre.

A polgárosodó, emancipálódó, társadalmi elismerésre, érdekeik-elképzeléseik megjelenítésére és politikai szerepre törő új osztályok-rétegek szintén sokat veszítettek a két forradalmat és a békediktátumot követően. Csalódván a polgári forradalomban, amely törekvésekhez-várakozásaikhoz képest túl keveset hozott; csalódvára kommunista hatalomátvételben, amely alkalmasint őket is meghurcolván még azt a keveset is veszélyeztette, amit addig elértek; csalódván az ellenforradalomban, amely semmit sem tanulván a történelemből ugyanazt a rendi(es) berendezkedést kínálta, amit meghaladni kívántak – zömében elvesztették a politikába és a demokratikus változásokban vetett hitüket. Közülük azok a politikusok és értelmiségiek, akik valamilyen szerepet vállaltak a forradalmakban, de belátták, hogy a gyorsan romló gazdasági állapotokon, a politikai káoszon, az ország területi szétesésén, katonai megszállásán stb. nem tudnak úrrá lenni realizálandó elképzeléseiket, vagy ráébredtek, hogy őket csak színpadi figuraként használja a politika, többnyire kiábrándultan és meghasonlottan visszavonultak a közéletből. Mindezek – a békediktátummal kiegészülve – a felelősen gondolkodók körében önvizsgálati hullámot indítottak el: vajon miben és hol tévedtek értékeikben, eszméikben, várakozásaikban, szerepvállalásaikban és tetteikben; vajon ők „hibáztak”-e, avagy csak a történelem üzött csúfot belőlük, egyáltalán volt-e a megoldása a felvetődött problémáknak. Ezzel párhuzamosan új orientációs pontokat, új megközelítéseket és értelmezési lehetőségeket kerestek, hogy a vélt vagy valós egyéni „zsákutcából” kijussanak, továbbá az ellenforradalmi rendszer által megvádoltak, megaláztatottak és kiközösítettek közül sokan öngazoló gesztusokra kényszerültek. És ezek már

¹³⁷ Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században, i. m., 119. o.

messze túlmúttak az egyéni zavarodottságokon és illúzióvesztéseken: a polgári átalakulás irányába tájékozódó értelmiségiek-szakemberek egy jelentős része külföldre távozott, míg egy másik számottevő részük kényszerből vagy önként elhagyva a közéletet elhallgatott. Ez már az ország, a propagandák által oly sokat hivatkozott „nemzet” vagy „magyarság” vesztesége, amely sokkalta súlyosabb, mint az a mindenkor hatalmon lévő politikusok ünnepi beszédeiből – pl. 1956-ban hányan hagyták el az országot – kiderül. Ugyanis itt egy évszázadokon át tartó folyamatról van szó, amelynek hátrányos következményei ellen maga a nemesi politikai elit is szót emelt, jelezvén „vesztéseit”, amikor a szabadságharc leverését követően a dinasztia ellenében a reformkor nemesi kiválóságainak sora emigrált vagy vonult ki a közéletből. Most pedig az ő ellenforradalmi rendszere ellenében került sor tömeges országelhagyásra és a magánéletbe történő visszavonulásra. (Megjegyeznénk: ez a működésmód-eljárás aztán azóta számos rendszer- vagy rezsimváltás során újra és újra megismétlődött hazánkban egyértelművé téve, hogy a mindenkori politikai harcok időleges győztesei számára a „másként gondolkodók” és a „másként élni akarók” elhallgattatása vagy kivándorlásra készítése kényszerítése sokkal inkább „nyereségnek” minősült, mint „vesztésnek”. E min-tázatban tehát az aktuális uralmi érdekek vitathatatlanul felülírnak mindennemű „nemzeti” érdeket, mivel az általuk működtetni kívánt egypólusú politikai aréna – legyen az jobb- vagy baloldali – nem felel meg egy modernizálódó társadalom szükségleteinek.)

Remélhetően a vázoltakkal sikerült érzékeltetni, hogy egy válságba került ország válságtársadalmáról beszélünk, melynek egyik fontos jellemzője, hogy az 1867 utáni gyors modernizáció generálta gazdasági, társadalmi, politikai stb. változások-átstrukturálódások a vesztes háborút és a két kudarcos forradalmat követően megrekedtek, befejezetlenek maradtak. Vagyis nem hoztak áttörést a polgárosodás irányába: így nem csupán a merkantilista korszak polgársága hiányzott társadalmunkból a 20. század elején, de a késve és külföldi tőkén megindult 19. század végi modernizáció polgársága – ideértve a paraszt- és a munkáspolgárt – is torzó maradt szervezettségét, társadalmi elismertségét és integráltságát, identitását, politikai súlyát tekintve. A válság másik lényeges jellemzője a gazdasági ellehetetlenülés volt, amelyről ugyan tudták, hogy évtizedes erőfeszítéseket igényel a kezelése, de ezt politikailag egy egyszeri beavatkozásként fogták fel, és nem kalkuláltak a világgazdaságra hirtelen kikerült feudálkapitalista „kisállam” modernizációs kényszerének-teljesítményének folyamatos fennállásával, vagy a világgazdasági válságok és modernizációs törekvések ismétlődő állandósulásával. További jellemzőként tarthatjuk számon a lakosság kimerültségét és frusztráltságát, ami aligha meglepő, ha az elszegényedő, eszméikben csalódott; törekvéseibe-várakozásaiba belefáradt; a politikai-ideológiai káoszt-sodródást követni és a trianoni döntést fel-fogni képtelen; a tehetetlenségét indulatokban, gyűlölködésben, bűnbakképzésben

stb.elfojtó-kielő tömegek lelkiállapotára, hangulatváltozásaira gondolunk. Ahogy Szerb Antal szemléletesen érzékeltette – mint idéztük – ez a megfáradt társadalom megnyugvásra, biztonságra, kiszámíthatóságra – ha úgy tetszik, rendre – vágyott, ettől remélve legfőbb gondja, a megélhetési viszonyai tartós romlásának megállítást.E problémahalmaz része, hogy bár a különféle ideológiákban már korábban is megjelent a modernizáció és hordozó rétegei-csoportjai, törekvései, ideológiái, kultúrája stb. elmarasztalása-elutasítása, mint a „nemzeti” társadalmat felforgató,„magyartól idegen”, mi több,„idegenek”– németek, zsidók stb. – által képviselt „nemzetietlen” irányzat-habitus,a válság azonban felerősítette e nézetek hivatalos politika rangjára emelésének esélyét.Márpedig – Szekfűt idézve –,„... jól meghalt az”, akiről vagy amiről kimondták, hogy „nemzetellenes”: lett legyen az a „modernizáció”, vagy maga a „polgár”.És a válságelemek közé sorolható az ország európai nagyhatalmi játszmáknak való közvetlen – birodalmi védernyő nélküli – kitettsége.Ez messze többet jelentett, mint aktuálisan Horthy Miklós személyének, vagy a Bethlen István által kiépített politikai-gazdasági berendezkedésnek az antikommunizmus nevében történő jóváhagyása, hiszen jó másfél évtizeddel később a politikusok nem csupán a náci Németország növekvő befolyása miatt aggódhattak, hanem saját hatalmuk Magyarországon belüli megroppanásán is.

Témánk szempontjából fontos tény, hogy a külföld által támogatott Horthy a Tanácsköztársaság bukását követően a három politikai tényező – a paraszt, munkás és polgári demokraták, a jobboldali radikálisokés a konzervatívok – közül a nemesi liberális felfogást valló konzervatív Bethlen Istvánt nevezte ki miniszterelnöknek.Ő elfogadta a különféle feudális előjogok megszüntetését, a kapitalista termelést és a polgári átalakulást, a parlamentáris rendszert stb., vagyis az 1867 után kiépült politikai berendezkedés örökségét.Ezt alapul véve elutasította a kommunizmust, a magántulajdon megszüntetését, a szabadságjogok radikális kiterjesztését, de a fasiszta áramlatokat, a parlamentarizmus felszámolását és a diktatúrát csakúgy, mint a tömegdemokráciát. Az „irányított demokrácia” híve volt.Elismerte, hogy a fejlett országokban a parlamentáris demokrácia adekvát kormányzati berendezkedés lehet, azonban az elmaradottabb országokban – így hazánkban is – hiányoznak az ehhez szükséges feltételek.

Az általa kiépített politikai berendezkedés tehát követte a monarchiabeli mintázatot úgy az intézményrendszer (pl.: többpártrendszer, parlament, a parlamentnek felelős kormány, a bíraskodás függetlensége), mint annak a kormánypárt kizárólagos hatalma biztosítására történő működtetése (pl.: a szavazásra jogosultak alacsony száma; a nyílt szavazás intézménye 1938-ig; a pártok egyenlőtlen versenyhelyzete) vonatkozásában.Ez hasonlóképpen garantálta a kormánypárt mindenkori minősített többségét a parlamentben és az azt uraló politikai elit monopolhelyzetét, hiszen az ellenzék érdekmegjelenítő képessége nem haladhatta meg a kormányzati bírálat szintjét, leszavazástól aligha kellett tartani.Emellett a

főrendiház és a kormányzó jogosítványai is ellenőrzés alatt tarthatták a Parlament és/vagy az ellenzék esetleges engedetlenségi kísérleteit. Figyelemmel a kommunista hatalomátvételre törvényt hoztak az „állam és társadalom törvényes rendjének erőszakos felforgatására” és „valamely társadalmi osztály kizárólagos uralmának” létesítésére irányuló mozgalmak-pártok szerveződésének betiltására, így kockázat nélkül beengedhették a parlamentbe a jó esetben is csupán az 5-10 százaléknyi súlyt képviselő bal- és jobboldali pártokat. Annál is inkább, mert a jobbosokat a kormánypárt a maga konzervativizmusa-revizionizmusa okán kezelhetőnek beépíthetőnek gondolta, és mert a munkásságot megjelenítő szociáldemokratákkal előzőleg megegyezett a játékszabályokban. Mindezek azt is jelentették, hogy a nemesi elit továbbra is politikai monopolhelyzete kiépítésén-megtartásán dolgozott; hogy továbbra is ő akarta meghatározni azon társadalmi-gazdasági problémák, feszültségek, konfliktusok stb. körét, amelyeket a politikai arénába enged, illetve, hogy mely érdekeket és milyen mértékben hajlandó számításba venni. A válságtársadalom bűnbakképző közhangulatában felerősödő zsidóellenessége hatalmuk stabilizálására kihasználó jobboldali politikai erők 1920-ban törvénybe iktatták az úgynevezett numerus clausust, ezzel a hivatalos politika rangjára emelték az antiszemitizmust.

Jóllehet e politikai berendezkedést sokkal inkább a fennálló állapotok konzerválására, semmint modernizálására alakították ki, néhány tényező nagyon is indokolta volna az utóbbi felgyorsítását. Nevezetesen, hogy az új rendszer rövidtávon konszolidációs, távlatosan legitimációs kényszerbe került; továbbá az alaposan megváltozott körülmények a nemzeti azonosságtudat megújításának szükségességét is felvetették.

Aktuálisan konszolidálni kellett a gazdaságot és a társadalmat, hogy a háború óta tartó elszegényedési-lecsúszási folyamatokat és az akut bizonytalanságot-elégedetlenséget kezelni lehessen, így hozzáláttak a pénzügyek rendezéséhez, vagy – az érintetteket elcsendesítendő – házhelyeket, néhány hold földet osztogattak; az utód országokból menekült középrétegeknek lakásokat szereztek, állásokat kreáltak stb.. Hosszabb távon azonban olyan rendszer kiépítésén kellett volna dolgozni, amely a gazdasági, foglalkoztatási, mobilitási, jövedelmi stb. teljesítményével képes bizonyítani (legitimálni) támogatásra érdemesültségét és azt, hogy a „nemzet” javára – mármint amit az érintettek ezalatt értettek – működik. Az előbbi gyors és határozott intézkedéseket, a meglévő erőforrások újraelosztását-átcsoportosítását igényelte elsősorban, az utóbbi átfogó-távlatos modernizációs politikát, és a magánberuházások ösztönzésén túl állami beruházásokat is.

Az első világháborút lezáró békeszerződések olyannyira nem kiérlelt elveken és a realitásokon alapuló hatalmi viszonyokra figyelemmel hosszabb időszakra „készültek” és oly sok aktuális-esetleges, önkényes, indulatos-büntető jellegű elemet tartalmaztak, hogy azzal mindenki elégedetlen volt, így nem megbékélést,

hanem káoszt teremtettek Európában. Ez a trianoni békediktátum esetében is kimutatható – pl.: a demokratikusnak tartott „nemzetállami” elven szerveződő új államalakulatok határait oly önkényesen húzták meg, hogy a magyar lakosság harmada az utódállamokba került – következésképpen ennek az „igazságosság-méltányosság” nevében történő vitatása, megkérdőjelezése és felülvizsgálata belesimult a korabeli általános európai közhangulatba-követelésekbe. A politikai monopóliumhelyzetbe visszakerülő magyar nemesi elit nemzeti identitásának szerves részét képezte a történelmi Magyarország eszménye, melynek szétesését-szétdarabolását maga sem tudta felfogni, így a békediktátum adott formában történő elfogadhatatlansága és Magyarország javára történő felülvizsgálatának követelése nem csupán az ezekért viselt történelmi felelőssége elhárítására nyújtott módot, hanem a Csonka-Magyarország elutasításának az új nemzeti identitásban való felhasználására is. A rendies nemesi elit ugyan pszichikusan hitelesen képviselte a revíziós álláspontot hivatalos beszédeiben, külföldi útjain és személyes megnyilvánulásaiban – alkalmasint színpadiasan-harciasan – ténylegesen azonban nagyon is óvatosan és ellentmondásosan viszonyult hozzá. Ugyanis néhány reálpolitikus pontosan felmérte, hogy áthidalhatatlan szakadék tátong a hivatalos politika szintjére emelt békekorrekciós követelések-várakozások, felszított indulatok és az ezt ütőképes gazdasági, társadalmi, katonai erőforrásokkal és szövetségi rendszerrel alátámasztani képes magyar valóság között. Ha valami, hát ezen ellentmondás feloldása kétségkívül a hazai modernizáció felgyorsítása mellett szólt – ideértve a társadalom és a politika modernizálását is – ez azonban képtelenségnek minősült, hiszen ez a rendszer éppen a társadalom és a politika konzerválására szerveződött.

Mindaddig nem volt gond a propaganda és a reálviszonyok közti szakadék áthidalhatatlanságával, amíg nem fordult „komolyra” az európai hatalmi átrendeződés, amelynek nyitánya az 1929-ben kezdődő világgazdasági válsághoz kötődött. Ez hazánkban egyfelől mérlegre tette az új rendszer tényleges teljesítményét, másfelől felszínre hozta, kiélezte és új irányba terelte a hosszú ideje megoldatlan és felhalmozódott – mert a „csonka országra” is hivatkozva ismét szőnyeg alá söpört – társadalmi problémákat, illetve ezeket újakkal tetéztve felvetette a „neobarokk” berendezkedés folytathatóságának a kérdését. Röviden: a tömeges elszegényedés és munkanélküliség, a pénzügyi gondok, a gazdaság visszaesése stb. kérdésessé tette a bethleni konszolidáció sikerességét; visszavetette az importpótló iparosítás folyamatát; új társadalmi mozgalmakat (pl.: népi írók, fasiszta típusú szerveződések) indított útjára az akut feszültségek mentén; és e politikailag lefojtott világban ismét gyűlölködő-fenyegető közéletet-közhangulatot keltett életre, ami e nemesi-rendies berendezkedés szétmállásához vezetett, az országot sodródó pályára állítva. Szétmállásához, hiszen a politika, nem tudván kezelni a társadalmi-gazdasági problémákat, kettős játszmaiba kezdett: csatlakozott az európai revíziós nagyhatalmi politika számára előnyös folyamataihoz anélkül, hogy

ehhez saját erőforrásokkal rendelkezett volna, és csupán propagandával akarta hihetővé tenni itthon, hogy ez a szegény („három millió koldus”) „kisállam” modern gazdasági-katonai potenciál nélkül is érvényt tud szerezni területi követeléseinek. Ugyanakkor úgy gondolt ehhez szövetségesre lenni, hogy ne kerüljön túlságosan a befolyása alá, ne köteleződjön el túlságosan mellette – netán „semleges” maradjon – de persze ez a számára a legnagyobb haszonnal járjon.

Ez a kétségkívül abszurd, minden realitást nélkülöző politizálás a nemesi elit számára mégis járható útnak tűnt, hiszen az általuk kialakított politikai arénának ténylegesen csak „jobboldala” volt: garantálva a kormánypárt minősített győzelmi arányait választásról választásra és a revíziós ideológiától remélve a még „jobb-oldalibbak” versenyképtelenné tételét. A megtört-megalázott „baloldal” néhány megtört szociáldemokrata, liberális és független statisztából állt, a „törvényen kívülre” került kommunisták helyét pedig a börtönben jelölték ki a parlament helyett, ettől pedig a forradalmárok kiiktatását remélve. Csakhogy a forradalmakhoz vezető feszültségek-konfliktusok a társadalmakban születnek és nem a parlamentben, és ha ezek nem találnak adekvát képviselőt a „baloldali” politikusok/pártok között, akkor – mint a korabeli Európában – vagy jobboldali szerveződések-pártok befolyása alá kerülnek, vagy a társadalom más szféráiban (pl.: irodalom, tudomány, sajtó) keresnek megjelenési formát, vagy eltorzulva „a néma forradalom”-ban¹³⁸ semlegesítődnek.

A szektázás, az egykézés stb. csendes társadalompusztító jelenségei jelenítették meg az utóbbi formát, a népi írók – és a bírósági eljárások – a másikat, míg nyilas és más nácibarát mozgalmak szélsőjobbon a politikai arénába emelték e problémákat szociális érzékenységet mutatva és a fennálló berendezkedéshez viszonyítva valamiféle szociális alternatívát – vagy annak látszatát – kínálva. Nem állítható, hogy a hatalmi elit ne készült volna fel a szélsőjobb „forradalmárjaira”, mivel a kommunisták kiiktatására hozott törvényt felhasználta ellenük is. Azonban az, hogy a magyar területi revíziót a maga módján realizáló náci szövetséges számára a szélsőjobb sokkal „barátibb és megbízhatóbb” szövetségesnek bizonyult, mint a területi „ajándékot” elfogadó, de mellette végérvényesen elköteleződni nem akaró, a „kettős játszójába” belebonyolódó kormány, megpecsételte a nemesi elit sorsát, és kezdetét vette a „nagy hecc”, újabb pusztulást hozva az országra.

A kortárs Márai az alábbiak szerint látta a történeket.

„A magyar határra kiáradt nácizmus, a magyar élet mélyeiben erjedő földkérdés, a trianoni békeszerződés által teremtett gazdasági és társadalmi helyzet mind siettette a tragédiát. De bizonyos az is, hogy a „jobboldaliságot” ez években

¹³⁸ Kovács Imre: Néma forradalom (1937). (A néma forradalom a parlament és a bíróság előtt), Cserépfalvi – Gondolat – Tevan, 1989.

nemcsak ezek a feltételek determinálták. 1848-ban a magyar társadalmi fejlődést elgáncsolta a szabadságharc bukása, 1919-ben elbukatta a tanácsköztársaság forradalmi kísérlete. A „reakció” huszonöt esztendejében a társadalmi fejlődés számára a jobboldalon iparkodtak megnyitni az eltorlaszolt zsilipeket. Bethlen István egyszer azt mondta a parlamentben a nyilasoknak: „Az urak addig mennek jobbra, amíg egy szép napon megérkeznek majd „szélsőbalra”. A „jobboldali” mozgalmak valóban ígérték a tömegeknek egyféle szociális fejlődést: a nagybirtok rendszerrel, a tőkés rendszer kinövésével szemben földreformot, munkásvédelmet szociális egyensúlyt hirdettek. A magyar élet belső szerkezete oly mélyen, szervesen összefonódott a „keresztény, nemzeti” jelszavak szövevényével, hogy egyféle forradalmiság is csak a jobboldaliság jelmezében jelentkezhetett. A jobboldaliak hirdették a magántulajdon szentségét – mint minden fasizmus –, keresztes háborút ígérték a bolsevizmus ellen, de ugyanakkor pedzették, hogy az eltömegesedett világ társadalmának nem lehet a feudális régi és kapitalizmus feltételek mellett életformát ígérni. A magyar társadalom teli tüdőből fújta ez években a bolsevistaellenesség, sőt a bolsevistagyanús demokráciaellenesség szólamait, tódult a templomokba, hallgatta a türelmetlen papok minden baloldaliságot sistergő szavakkal ostromzó prédikációit, s minden elképzelhető módon bizonygatta, hogy „keresztény” és „nemzeti” elvek szerint képzelel a társadalmi együttélést.

Az egyház elégedetten nyugtázta a magyar élet keresztény becsvágát, csak éppen egyről feledkezett meg: nem vetett számot azzal, hogy az eltömegesedett világban mindenütt, így Magyarországon is szívük mélyén cudarabbul félnek az emberek a munkanélküliség, öregség és betegség veszélyeitől, mint attól, hogy fürge ördögök katlanban főzik majd őket a túlvilágon. Az Egyház szembefordult a náciizmus faji elméletével, hirdette az ember természetes és isteni jogait, de elmulasztotta ez években, hogy kilépjen a magyar félfeudális rendszer bástyái mögül, és minden következményével követelje a kereszténység szociális igényeinek megvalósítását. A jobboldali politikai egyesületek eszesebb szervezői megneszelték, hol az a mellékösvény, amelyen haladva a nagy tömegeket a maguk táborába terhelhetik. Kereszténységet és hazafiságot, rendet és bolsevista ellenességet hirdettek, s ugyanakkor nekikezdték [„magyar módra”] – sunyin, álszakállasan – a forradalom barikádjait megépíteni. Nem nagyon hosszú idő múltán, 1944 októberében ezek a torlaszok valóságosan és tapinthatóan ott emelkedtek a budapesti utcákon.

Ez a forradalom a jobboldalról indult, és menthetetlenül beleáradt a bolsevizmusba. Ezt sem gyaníthattuk a napon, amelynek emlékét most idézem. Mindennek az alján az elmulasztott földreform parázslott – ez a mulasztás nemcsak a nagy életformákat tartotta fenn mesterségesen és erőszakkal, hanem felépített és fenntartott a látható és hivatalos magyar állami hierarchia mögött egy láthatatlant, amely a hivatalosnál is valóságosabb volt. A hivatalos díszlet történelmi drapériái között, Szent István koronája és a magyar alkotmány árnyékában látható

volt a királytalan királyság kiskirályainak fellengzős panoptikuma: látható volt a kormányzó, admirális egyenruhájában, fehér lovon, a magas rangú papok, zászlósurak, államférfiak s lefele, az állomásfőnöki, a magyar állami és hivatalos rendtartás különböző, tetszetős egyenruhába bújtatott alkalmazottai: a miniszter, a főispán, a tűzoltó főparancsnok. Ezek a nagy egyéniségek állongtak a kirakatban, tekintélyt és tiszteletet követelő magatartással, mint a máriapócsi búcsún a fából faragott, tarkára pingált helyi szentek, melyeket áhítattal bámul a hívő tömeg. De a kormányzó, a zászlósurak, a főpapok, a miniszterek és főispánok mögött sorakozott a nagybirtok rendszerre felépült, minden tűzön és vízen át annak rendjét és érdekeit védő magyar társadalmi rend második arcvonala: a megyei hivatalnok, a jegyző, a csendőr, az állomásfőnök, a bakter, mindenki, aki egy malachizálás, egy dinnyeszezon vagy kukoricaérés idejében szükséges vasúti vagon, szeszfőzés napján vagy télidőben időszakos uradalmi tüzelő erejéig rászorult a környékbeli nagybirtok segítésére és védelmére.

S ez a függés, rászorulás, mely bonyolult, kicsinyes, mindennél erősebb érdekszövetségeivel áthálózta az egész országot: ez volt az igazi hierarchia a trianoni Magyarországon, ez volt a valóságos hatalom. Az ezerholdas földesúrra nemcsak a jobbágy pislogott áhítattal, akinek szezonélete múltott a tulajdonos vagy az intéző jóindulatán, hanem a helybeli jegyző is, aki téli tüzelőjét vagy malacának a korpát remélte; a kétszázezer holdas nagybirtoktól falvak és megyék állami alkalmazottai éppen úgy függöttek, maguk és pereputtyuk minden életérdekével, mint az államhatalomtól. Ezek a nagybirtokosok nem voltak minden esetben a haladás, a szociális fejlődés ellenségei. [...] Nem a szociális tartalom volt elsősorban gyatra ebben a rendszerben, hanem az úr-cseléd viszony. [...] Talán ez a cselédsors okozta, hogy a magyar társadalom reflexei a döntő, a nemzet egészére végzetesen kiható pillanatokban – amikor a magyar nemzeti társadalom egészétől várt magatartást a világ – bizonytalanok voltak. A nemzet felelt a nagy kérdésekre a maga módján, húzódozva, bátortalanul; az egyének sokszor tisztességesen viselkedtek, a nemzeti ellenállás jelei a német, majd később az orosz önkénnyel szemben nem hiányoztak – de amikor a nagy vizsga, sőt a pótvizsga ideje elkövetkezett, elhangzott a vád, mely szerint a magyar társadalom magatartása az önkénnyel szemben nem volt olyan határozott, mint például a csehek vagy jugoszlávok magatartása. [...]

... s én, a polgári író, mindig úgy éreztem, valami itt nem érett meg, nem intéződött el, a magyar társadalom nem tudja kifejtetni igazi erőit, nem tudja megmutatni valóságos erkölcsét, sem képességeit, mert ebben az országban nemcsak szabad emberek élnek, hanem él másfél millió cseléd is. [...] S hiába gondoskodtak szociálisan erről a cselédségről, igen, hiába iskoláztatták: amíg cseléd maradt,

sorsában, függőségében, alázatos-gyanakvó, megrettent és bosszúálló érzéseiben, én sem vagyok egészen szabad, a polgár.”¹³⁹

Márai alapvető kérdéseket feszeget a magyar társadalom állapotára, szervezettségére, integráltságára, identitására stb. vonatkozóan, továbbá a társadalom és politika viszonyát illetően. Egyfelől beszél a „régfi feudális”, „félfeudális” berendezkedésről, amely a rendies „függőségi” rendszerén keresztül behálózta, magához kapcsolta szinte az egész vidéki társadalmat; melyben „másfél millió” cseléd is élt, nem szabad emberként. Másfelől említést tesz a „kapitalisztikus” feltételekről és az ezeket megjelenítő „polgárról”, aki elvileg szabad – ami öntudatot, méltóságot, identitást, habitust jelent, meg értékeket, sajátos életvitelt is. Azonban ebben a „királytalan királyság kiskirályai” által uralt berendezkedésben – ahol hivatalosan előírt volt a „keresztény, nemzeti”, a „demokrácia- és bolsevistaelenes”, a „revizionista” elvekhez igazodni mindenkinek, aki nem akarta az állását elveszíteni, – ténylegesen nem létezett a „szabadság”, és így „szabad polgárok” sem.

A szintén kortárs Erdei Ferenc „többszörösen összetett szerkezetéről” beszél és „szakadásról” a magyar társadalomfejlődés kapcsán, melyet részben a rendi társadalom folytatásaként modernizálódó és uralmi helyzetben maradó „történelmi-nemzeti”, részben a kiegyezés után dinamizálódó „modern-polgári” társadalomfejlődés” jelenített meg.

„Ennek a két különböző elvű szerkezetnek az egybeszövődése adja a magyar társadalom alapszövetét. De az is alapvetően fontos körülmény társadalomszerkezetünkben, hogy mindkét struktúra csak magas szerkezet, tehát nem általános munkaszerkezete közösségünknek, tehát nem a legalsó fokig kiépült társadalomszerkezet. E sajátos alakulás idézte elő azt is, hogy e két társadalomrendszer alatt mint egy alsó és régi állapotában megmaradt társadalom helyezkedik el a parasztság világa, a nép társadalma. Ebből a szerkezeti elhelyezkedésből nyilvánvalóan kiviláglik az is, hogy társadalmunkban egy sajátos szakadás állott be. Mert míg a felső szinten egyfelől a történelmi-nemzeti társadalom alakult ki és módosult folyamatosan, és a másik oldalon a polgári társadalom épült ki, addig a parasztság alul maradván, továbbra is régi kötöttségében és paraszti társadalomszervezetében maradt meg.”¹⁴⁰

Erdei ugyanazt a két strukturáló tényezőt említi – a „történelmi-nemzeti” (feudálisat) és a „modern-polgárit” (kapitalisztikusat) – mint Márai, hozzátéve azt a szempontot, miszerint a „modern-polgári” nem hagyta érintetlenül a rendi berendezkedést és részben átstrukturálta azt: a volt nemesi elitből sokakat pénzügyi, nagyvállalati, államigazgatási, politikai stb. hatalmi pozícióba juttatott, és a nagybirtok kapitalizálódása is előre haladt: ugyanakkor nem volt képes a saját kapitalista

¹³⁹ Márai Sándor: Hallgatni akartam, i. m., 55-62. o.

¹⁴⁰ Erdei Ferenc: A magyar társadalom, Magvető Kiadó, Budapest, 1987., 36-37. o.

képére átformálni a társadalmat – mert az ehhez szükséges történelmi idő kevésnek bizonyult; a külső tőkékből ennyire futotta, vagy, mert a háború, a két kudarcos forradalom és az új berendezkedés megakasztotta és a politika nem hagyta – így egy vékonyka vagyonos nagy- és középpolgári réteg alakult ki. Ezek jelentették a struktúrák „magas szerkezetét” Erdeinél, míg az „alsó és régi állapotot” a „nép”, a „parasztság világa”: melyet a kapitalizálódás alig vagy egyáltalán nem érintett. Ugyanis elégséges felhalmozás, földforgalom, kereslet, hitel hiányában nincs parasztpolgárosodás, ezt a világot továbbra is a természetes önellátás, a maradékelvű piacosodás, az alkalmi pénzhez jutás, vagy a nagybirtokokon a természetes bérezés (pl.: gabona, fa, szalonna, állattartás) jellemzi. És ez az „alulmaradt”, „régii kötöttségében és paraszti társadalm szerkezetében” megmaradt „nép” a maga tagoltságában hierarchizáltságában éppen úgy kirekesztő-gyűlölködő, más paraszti-falusi-pusztai csoportokat lenéző-elutasító módon szervezte az életét, mint a korabeli magyar társadalom egésze. Nem csupán a módos paraszt nézte le és különböztette meg magát a többiektől, de az 1-5 holdas, a birtokán megélni képtelen kisbirtokos is elkülönült a földtelen falusi sorstársaitól, de lenézte a cselédet is – leányát nem adta feleségül hozzá – jóllehet ez utóbbi alkalmasint „jobban élt”, mint a kisbirtokos.

Szekfű más összefüggéseket boncolgatva hasonló eredményekre jutott az általa „neobarokknak” nevezett berendezkedés tényleges állapotát, integráltságát tekintve.

„Állami rendünk felbomlásával nem volt többé erő, mely a társadalom bomlatozását megakadályozhatta volna. A nemzeti társadalomnak egyáltalában nem voltak szerves, összetartó erői, s ami a kiegyezési korban mégis ilyen erők léteére mutatott, az a valóságban az államnak külsőleg ható, mechanikusan összetartó, egybe kényszerítő hatalma volt. [...] Ezek a sorok nem szándékoznak a trianoni évek politikai és társadalmi történetét nyújtani, s ezért még csak rámutatni sem akarnak arra az igen nagy társadalmi tevékenységre, mely a nemzet egységesítésének többé-kevésbé kimondott céljával pártok, társaságok, szövetkezesek, osztályképviselések alapításában jelentkezett. Ha talán homályosan vagy ösztönösen is, széles körökben ott volt ez években annak tudata, hogy társadalmi összefogásunkban el kell hagyni az addigi szűk, középosztályos felfogást, szélesebb rétegeket kell bekapcsolni a nemzeti életbe, ami csak demokratikus eszközökkel lesz lehetséges. [...] Viszonyok voltak-e rosszak, vagy emberek voltak-e gyengék, nem keressük, amikor megállapítjuk, hogy ez a keresztény, tehát organikus, szervesen építeni törekvő demokratikus áramlat nem tudott magának szélesebb köröket hódítani, sem a felemelkedő néposztályokban, sem a vezető intelligenciában. [...]

Ellenkezőleg, a harmadik nemzedék üres liberális retorikája nemhogy megszűnt volna, egyszerűen irányt változtatva, diametrálisan antiliberalissá válva tovább uralkodott a lelkeken. Trianon után éppúgy a Szó részesült széles körök tiszteletében, mint akár Trianon előtt.

Az emberek gyöngesége és öröklött szokásai mellett a viszonyok is közrejátszottak e folyamat kialakulásában. A forradalmak sok szép jelszót lefoglaltak maguknak, azokat lelkiismeretlenül elhasználták, értéküket tönkretették, s amikor utánuk az állami és társadalmi rend újra szilárdulni kezdett, a nemzeti életre oly fontos fogalmak, mint: nép, demokrácia, munkásság, szociális gondoskodás, szocializmus, állottak itt a forradalmak bűneitől súlyosan megterhelve. [...]

Mindez megérteti, hogy sem a társadalmi tagozódás, sem pedig a társadalmi gondolkodás nemigen változtak, s minden maradt e téren úgy, mint azt már a harmadik nemzedék idején megszokták az emberek. Középosztálybeli intelligenciánk legföljebb ha múltó kívánságokkal vagy formalisztikus beszédekben közeledett az alatta lévő néposztályokhoz és sem a parasztság, sem az ipari munkásság nemzeti öntudatosítása demokrácia útján nem haladt előre lényegesebben. A társadalom tovább élte csoportokra bomlott életét, s borzongva a kommunista forradalmi kor emlékeitől, mindennemű demokratikus fejlődéstől ösztönösen elzárkózott. [...]

„Az „úri” gondolkodásnak nemzeti mintakép magaslatára emelésével már a harmadik nemzedéknél találkoztunk, épp amikor ez a gondolkodás, ritka kivételtől eltekintve, a korlátozódás, az elsatnyulás, összeszáradás útján volt, melyen többé fel nem lehetett tartóztatni. A vidéki nemesség, nagy többségében elszakadva a földtől, csak külsőségekben tudta magát a többi társadalmi osztálytól megkülönböztető, magasabb színvonalon tartani; haza és nemzet fogalmaival épp oly állandó, de inkább külsőleges kapcsolatban volt, és érdekükben épp oly kevés áldozatot hozott, akárcsak a ma vagy tegnap megmagyarosodott zsidó vagy német polgári osztály tagjainak többsége. Az osztályöntudat igazolására alkalmas lelki tulajdonságok lehulltával – melyek pedig oly nagyra emelték a múlt század negyvenes éveinek nemesi társadalmát – maga az osztályöntudat is lesüllyedt egyszerű hatalmi instrumentummá. Az úgynevezett úri társadalom ily módon inkább csak abban különbözött a többi osztálytól, hogy uralkodni akart és az uralom eszközeit lehetőleg csak olyanok kezére bízta rá, akik az ő osztályöntudatát örökölték vagy pedig sikerrel magukévá tették.” [...] „a mai szűk kis országunkban összezsúfolva él egymás nyakán, egymás hátán az „első és második” társaság”, mindenki ismeri egymást, ami annyit jelent, hogy becsülnie, minél magasabbra kell becsülnie egymást, mindenki rokona a másiknak, aminek következtében az atyafiságos alapon való protekció válik a fontosabb, a döntő jelentőségű helyek betöltésének igazi kiválasztó elvévé. [...] „– Trianon óta könnyű egész családi bokrokat látnunk a társadalmi élet magaslatain, atyákat és fiúkat, testvéreket és rokonokat, akik a kis országban, kevés megélhetési lehetőség között, érthető módon egymásnak próbálnak biztosítani ilyen vagy olyan tűrhető életstandardot.”¹⁴¹

¹⁴¹ Szekfű Gyula: Három nemzedék és ami utána következik, i. m., 402-408. o.

Szekfü úgy látja, hogy az a nemzeti „szerves összetartó erő”, amely a reformkorban fontos szervező-dinamizáló tényezőnek bizonyult, a szabadságharc bukása után „elsatnyult”, a középnemesség gazdasági és társadalmi ellehetetlenülésével érvényét veszítette. Ennek kapcsán a nemesi „osztályöntudat” megroppanásáról-kiüresedéséről beszél, amennyiben jelzi, hogy ez már a századforduló idején is csupán tartalmatlan hivatkozási alap volt a politikai monopolhelyzet megtartásának indokaként. És bár a kapitalizálódás jelentősen előrehaladt e szisztémával adekvát társadalmi osztályokat-rétegeket létrehozva és elindítva az emancipálódás, az önszerveződés, érdekmegjelenítés stb. – ha úgy tetszik, az „osztályöntudatosodás” – útján, azonban e folyamat befejezetlen maradt, és a háború kezdetéig politikai-társadalmi mellékszereplői státuszig vitték, ennek megfelelő osztályidentitással a nemzetalkotó szerepüket illetően. A vesztes háborút, a két forradalmat és a trianoni békediktátumot kísérő kiábrándultság-kudarok szintén nem járultak hozzá a polgári osztály sikerorientált öntudatának építéséhez, melyet tovább romboltak a különféle modernizáció-ellenes nézetek-ideológiák, mivel a polgárságot és a munkásságot tették felelőssé e kudarcokért. Mindent egybevéve Szekfü megállapítása szerint már a Monarchia időszakában kialakult az a sajátos helyzet, hogy a rendi-nemesi nemzetfelfogás elvesztette szervező-mozgósító erejét, viszont ennek helyét-szerepét nem vette át egy modern polgári nemzetfelfogás: és persze mindez a politikát uraló nemesi csoportokat mit sem érdekelt-zavarta a saját hivatalos nemzetfelfogását hirdető propagandagépezete működtetésével.

A Trianon utáni bethleni berendezkedés mindezt megtette a kevéske-meg-alázott polgárság ismételt gyermekkorúsításával és a munkásosztály gyakorlati kiiktatásával, vagyis továbbra is merő ábránd-kívánság maradt az, amit Szekfü Széchenyire hivatkozva már korábban is jelzett: „... hogy társadalmi összefogásunkban el kell hagyni az eddigi szűk, középosztályos felfogást, szélesebb rétegeket kell bekapcsolni a nemzeti életbe, ami csak demokratikus módszerekkel lesz lehetséges”. Itt a „demokratikus módszerek” ezen osztályok-rétegek társadalmi-politikai egyenjogúsítását, nemzetbe emelését jelentik, és – bár a forradalmak is hozzájárultak az olyan értékek-fogalmak lejáratásához, mint a nép, a munkásság, a szociális gondoskodás, a szocializmus vagy a demokrácia – mégsem a kialakulóban lévő polgárság, parasztság és munkásság felelőssége, hogy a két világ-háború közti időszakban a „nép” nem vált-válhatott a társadalom, a „nemzet” integráns részévé. A Trianon után berendezkedő nemesi elit felelőssége, hogy a politikai szférát továbbra is csupán uralmi, és nem társadalomintegráló eszközként használta. Továbbá, hogy a középosztály csak „formalisztikus beszédekben” közeledett a „nép”-hez; hogy a társadalom egymást lenéző-kizáró-gyűlölködő csoportokban élte az életét, és hogy a „keresztény, nemzeti” hazafias hivatalos ideológia üres „Szó”-(cséplés) maradt – vagyis a verbalitás szintjén rögzült, – mert „sem a felemelkedő néposztályokban, sem a vezető intelligenciában” nem volt

képes „hódítani”. Legkevésbé a „magyar nép” tehetett arról, hogy a „szociális érzékenység” a jobboldalról érkezhett csak, és a polgári – döntően zsidó – vagyonok fosztogatásával akarta a társadalmi elégedetlenséget-indulatokat levezetni. Még maga Bethlen István is megdöbben a zsidó deportálásokat követő fosztogatások kapcsán: „... a legborzalmasabb korrupció, rablás, tolvajlás forrása lett, amelybe, sajnos, a magyar értelmiség egy része is belekeveredett... [...] hamarosan meg lesz fertőzve az egész keresztény magyar társadalom.” – írja egy levélben 1944-ben.¹⁴²

Mindent egybevéve még a 20. század negyvenes éveiben is egy sok tekintetben rendies, a polgárosodástól éppen csak érintett, sokféleképpen tagolt és sokféle függésben élő, fragmentált, szervezetlen, érdekmegjelenítésben korlátozott, identitáshiányos, önvédelemre képtelen és integrálatlan társadalmat találunk Magyarországon, melyet ugyan szétfeszíteni látszanak a megoldatlan-felhalmozott problémák, de amelyet a nemesi elit éppen e szervezetlenségre építve uralni gondolt. Ugyanis olyan politikai, gazdasági, közigazgatási, igazságügyi, oktatási stb. szférákat és úgy berendezve működtetett, hogy a társadalom egészét ellenőrzése alatt tarthassa, minden feszültség- és konfliktusforrást még a kialakulás állapotában semlegesíthessen, elejét véve az esetleges változásoknak.

Ez a berendezkedés kiválóan kiszolgálta a nemesi elit uralmi igényeit, – amikor azonban a náci Németország, érdekeinek megfelelően, megszállta a „szövetséges” Magyarországot, és a hozzá hűségesebb erőket ültette a hatalomba – az is kiderült, hogy a bethleni rendszer szinte változtatás nélkül kiszolgálja a németbarát csoportokat is. Még a jobboldali ideológián sem nagyon kellett változtatni – csak „hálásabb”-nak lenni a németek által visszaadott területekért, és az antiszemizmust a náci felfogás szerint értelmezni –, a hatalmi intézmények is alkalmazkodtak az aktuális kívánságokhoz, és a fragmentált-frusztrált-bűnbakképző társadalom is önvédelemre képtelenül nézte még a saját vagyonát és lakásátért fosztogatásokat is – nem csupán a „nemzet érdekei” elleni fejleményeket.

Márai így foglalta össze e „szomorú” állapotokat. „Magyarország elnáciasodását hosszú időn át háromszáz ember akadályozta meg: köztük néhány régi arisztokrata. De ugyanez a garnitúra már nem alkalmas arra, hogy megakadályozza Magyarország balkanizálódását. Ezt csak öntudatos, művelt polgárság tudja megakadályozni, tehát egy emberfajta, amely nálunk teljesen hiányzik.”¹⁴³

¹⁴² idézi, Bryan Cartledge: Megmaradni, i. m., 432. o.

¹⁴³ Márai Sándor: Napló 1943-1944, i. m., 132. o.

Márai – a polgár szemszögéből közelítve a magyarországi eseményekhez-változásokhoz – világosan látta azt a „minőségi romlást”, amely a bethleni korszakhoz képest a hazai politikában és közéletben végbement az Anschluss követően, azonban arra is felfigyelt, hogy az uralmi berendezkedés és a hatalomtechnikai eljárások zöme ekkor alapozódott meg, és logikusan következett ezekből, hogy aztán a háborút követő hatalmi vákuumban – más érdekek mentén – folytatódjék.

„A magyar szellem, a magyar politikai akarat ez évtizedekben hasonlíthatatlanul szabadabb és demokratikusabb volt, mint abban az évtizedben, amely az Anschluss után következett; de megközelítően sem volt ez a szabadság oly általános, mint az első világháborútmegelőző liberális korszakban, A nagy sorskérdésekről az írók, újságírók, tudósok, államférfiak most is beszéltek, de a hangjukat, mihelyst a dolgok lényegét pedzették, rögtön lefogta a hivatalos szájkosár. A magyar bíróság a trianoni évtizedekben engedelmesen kiszolgált a nagybirtokrendszer védelméért rettegő legfelsőbb hivatalos hatalmat. A nagy, független bírák korszaka elmúlt. A jogot nem igazi bírák, csak jogászai alkalmazottak mérték, a világnézeti pereket átlátszó elfogultsággal vezették a politikai hatalmasságok. Minden magyar író, újságíró és politikus a börtön, az állásvesztés, a társadalmi meghurcoltatás veszélyeivel nézett farkasszemet, ha írásaiban olyan problémát mert érinteni, melyet a hivatalos tekintélyek „destruktív”-nak bélyegeztek. Az irodalom e korszakban csak akkor volt állami és egyházi áldással dédelgetett jelenség, ha a „keresztény, nemzeti” irányzat szólalmait fújta. Ahogy később a bolsevisták számára minden és mindenki „reakciós” volt, aki nem követte engedelmesen a marxista-leninista eszméket, úgy a trianoni Magyarországon „destruktív” volt mindenki, aki a társadalmi fejlődést másképp képzelte el, mint a nagybirtokosok titkos és nem is titkos társaságai által hivatalba ültetett politikai, kulturális ellenőrök parancsolták. Ha valaki kételkedni mert az üzletszerűen és iparszerűen népszerűsített „keresztény, nemzeti” elvek helyességében, rásütötték a destruktivitás vádját, s ez a vád legtöbbször egyértelmű volt a kenyérvesztéssel, a társadalmi lehetetlenüléssel, mert az igazi értelme mindig ez volt – ha nem is mondták ki –: bolsevista. A „re-akció”, mint ez ilyenkor mindig történni szokott, már régen elfeledte vállalkozásának alibi-jét, az 1919-es Tanácsköztársaság kísérletének ürügyét. Már önmagában és önmagáért élt, hatott, virult és cselekedett.”¹⁴⁴

„Mintegy két esztendővel az Anschluss napja után már nem lehetett felismerni a magyar sajtó régi arcát. Ez az új, náci ügynökök által szerkesztett, írott, és a mind tájékozatlanabb, a német háborús győzelmi hírektől megtévesztett magyar közönség által buzgón vásárolt sajtó nem tisztelt többé semmiféle erkölcsi, emberi meg egyezést: a családi becsületet éppen úgy nem kímélte, mint az emberi tisztességet, [...] –, az életveszélyes fenyegetőzés sajtója volt ez.

¹⁴⁴ Márai Sándor: Hallgatni akartam, i. m., 52-53. o.

A leírott, vádaskodó és hazudozó rágalom mögött ott állott a karhatalom, kézen reá, lesújtani mindazokra, akiket ez a sajtó feljelentett a nyilvánosság előtt, mert egyénisége, munkássága „keresztény, nemzeti szempontból” káros és nem kívánatos: a titkos karhatalom elsőbbben – amely talán még veszélyesebb volt, mint a hivatalos –, majd ahogy múlt az idő, és komorodott a nácik és magyar elvbarátaik számára a világhelyzet, a hivatalos, katonai és közigazgatási karhatalom is szolgálatukra sietett. Nem volt messze az idő, amikor e körvadászaton menthetetlenül terítékre került mindenki, akit ez a sajtó célba vett.”¹⁴⁵

A kortárs, és újságírással is foglalkozó Márai igazán szemléletesen mutatja be azt a folyamatot, ahogy a századelő sokszínű és nyitott sajtója a század közepéig egy egydimenziós, a politikát kiszolgáló embertelen propaganda- és igazságosztó-gépezetté vált, melynek bármely személy, párt, szervezet, csoport, mozgalom, társaság stb. áldozatául eshetett, a mindenkori hivatalos és nem hivatalos hatalom megrendelésére. Leírja, hogy az ország „sorskérdéseiről” a Monarchia időszakában „szabadabban” és „demokratikusabban” lehetett beszélni a sajtóban, mint a Horthy-időszakban, és bár működött a rendi bünbakképző eljárás és megbélyegzés – „nemzetellenes”, „hazaáruló” – ekkor is, azonban alapproblémákról e liberális korban lehetett vitázni – véleményt nyilvánítani és a hivatalostól eltérő álláspontot képviselni. A két forradalmat és Trianont követően mindez megszűnt: volt az öncenzúra, a hivatalos gondolkodásmódtól-ideológiától eltérőknek nekiment a politika vezérelte sajtó, akikre meghurcoltatás, állásvesztés és börtön várt, netán kiutasítás-kiutalás az ország elhagyására. Az Anschluss után méginkább eldurvult a sajtó, hiszen az „... a családi becsületet éppen úgy nem kímélte, mint az emberi tisztességet”, és a párhuzamos hatalom erősödésével – amikor a hivatalos mellett a náci elkötelezettségű csoportok „titkos karhatalmai” nem is titkoltan önállósították magukat – már vérre ment az újságírás. Ugyanis messze túllépve a lejáratás, a gyalázkodás vagy a vádaskodás szerepkörén tényleges igazságosztó intézménnyé lépett elő: akit itt „elítéltek”, annak nem csupán a vagyona, de az élete is szabad prédává vált. Márai jelzi, hogy e folyamat a kommunista hatalomátvétellel sem szakadt meg, egyértelművé téve, hogy bár az egymást követő „jobb- és baloldali” rendszerek és rezsimek verbálisan egymás tagadására, gyűlöletére, gáztetteik elítélésére stb. alapoztak hazánkban, a gyakorlatban nagyon is innovatív módon használták fel elődeik embertelen hatalomtechnikai eszköztárát. E folytonosság a koncepciók perекben is kimutatható – „... a világnézeti perекet átlátszó elfogultsággal vezették a politikai hatalmasságok” már a Horthy-időszakban is, mint később, a Rákosi-rezsimben – de a „polgár” és a „polgárság” elleni több évtizedes hajsza is logikus következetességgel átvitt „jobb- és baloldali” rendszereken.

¹⁴⁵ Márai Sándor: Hallgatni akartam, i. m., 108. o.

„A nációk és német elvbarátaik megfizetett ügynökeik által szerkesztett, írt és nagy tömegek által olvasott lapokban, folyóiratokban elkezdődött a vádaskodás a polgári életforma, a polgári világszemlélet és a polgári műveltség ellen. A faji gyűlölködéssel és származási hengegessel párhuzamosan elkezdtek az osztályizgatást. Ez a folyamat is „történelmi távlatban” érthető csak igazán: kezdték a nációk azzal, hogy zsidónak, s egyáltalán senkinek nincs helye az országban, aki „idegen fajú”, és befejezték, tíz évvel később, a bolsevisták azzal, hogy az országban senkinek sincs joga élni, dolgozni, hivatalt viselni, műveltséget tanítani, kenyeret keresni, aki „osztályidegen”, tehát nem kétkezi mezőgazdasági vagy ipari munkás leszármazottja. ... Ez a folyamat is kérlelhetetlenül logikus, könyörtelenül következetes volt.

A nemzetiszocialista, magyar nyelvű hetilapok és újságok megkezdték támadásukat a „zsidó polgárság” ellen, s a kommunista, magyar nyelvű hetilapok és újságok tíz évvel később – nagyon csekély változtatással, csaknem szó szerint – újra lenyomatták e támadásokat, csak éppen – nem is minden esetben – elhagyták a „polgár” mellől a „zsidó” jelzőt. A magyar nációk elevenen szerkesztett hetilapokban, valóságos polgárelenyes szaklapokban kezdett támadni mindent és mindenkit – nemcsak a zsidó polgárságot –, aki a polgári osztályhoz tartozott, ebben az életformában élt, a polgári műveltség eszmekörében nevelkedett. Először gúnyosan, csipkelődő, lekicsinylő hangnemben, később „szakszerűen”, de zagyván összegereblyélt „tudományos” és „történelmi” érvek segítségével kezdték bizonyítani, hogy a polgárság mint rend, életforma, szellemiség, túlélte önmagát.”¹⁴⁶

Itt is nyomon követhető az önjáró uralom logikája. A Monarchia „idegen-szívű” polgárosodó rétegeiből Trianon után miként vált a kudarcokért liberális bűnbakká előléptetett, és ezzel párhuzamosan politikailag-társadalmilag másodrendűvé lefokozott tényező, amely a harmincas években folytatta vesszőfutását. Előbb faji alapon is gyalázott, de megtűrt társadalomalkotóvá, majd a negyvenes években már vagyonekobbzásra és társadalomkívüliségre kárhoztatott elemmé minősítette a politika. A történelmileg rövid, sikertelen és torzóban maradt pályafutását aztán a kommunista hatalomátvétel után „osztályidegenként” fejezte be, mint politikai akarattal megszüntethető, a társadalomfejlődésből egy tollvonással kiiktatható osztály-réteg. E közel sem épületes hatalomtechnikai eljárást – melyet egyértelműen intézményesített társadalomrombolásnak nevezhetünk – még tragikusabbá teszi az a tény, hogy – mint szó volt róla – hazánkban nem is volt európai értelemben vett polgárság. Így a nyilas idők „polgárelenyesége” kimerült a zsidó és más vagyonok fosztogatásában, de a későbbi államosítások – néhány modern vállalat kivételével – sem jártak különösebb társadalmi haszonnal, hiszen zömében

¹⁴⁶ Márai Sándor: Hallgatni akartam, i. m., 112-113. o.

a korabeli fejlett világtól messze elmaradó technikai-technológiai felszereltséggel rendelkező és néhány főt foglalkoztató kisüzemekről volt szó.

Márai kitűnő megfigyelő, hiszen – a fentiekén túl is – számos olyan jelenségegyüttest és folyamatot jelez, melyek modernitás-ellenes mintázata napjainkig kimutatható a magyar politikában, politikai kultúrában. Közülük az egyik az, amit az „államosított erőszak”, az „intézményesített agresszió”, vagy a „legalizált tyúktolvajlás” problémájaként, mint hosszútávú társadalomalakító tényezőt azonosít. Erről a következő rövid definíciót adja: „Az egyéni kegyetlenség büntudatot szül. Az intézményesített kegyetlenség helyzeteket szül, melyek saját tehetetlenségi súlyuk következtében újabb kegyetlenségekre készítetnek.”¹⁴⁷

Nos, az egymást váltó „jobb- és baloldali” rendszerek, rezsimek, csoportok és személyek az elődeik által elkövetett önkényre, jogtalanságra és „kegyetlenségre” hivatkozva követték-követik el ugyanazon vagy hasonló politikai, gazdasági, társadalmi, jogi vagy erkölcsi visszaéléseiket hazánkban. Számukra a hivatalos politika rangjára emelt agresszióval, kriminalizálással vagy korrupcióval jellemezhető időszakok történelmi tanulságai nem ezeknek a „nemzet érdekében” történő kiküszöbölése a jogállamiság irányába való határozott elmozdulással, ellenkezőleg: az, hogy ha a jogtalanságokat a „jobb- és baloldali” – egyébként „gonosztevőkét” megtagadott – politikai elődeik elkövethették a „nemzet”, valamely ideológia, előjogok stb. nevében, akkor ugyanezek ürügyén saját érdekeik mentén ők is megtehetik. Ebben a politikai kultúrában a történelemnek nincs tanulsága, vagy ha van, csupán annyi, hogy az előző rendszer „gazságaira” és így tagadására kell (lehet) építeni: itt a mégoly „kegyetlen” történelmi eseményeket is csupán ürügyként használja az új politikai garnitúra saját uralma kiépítéséhez. Ha úgy tetszik, fontos politikai érdekek fűződnek a magyar történelem „jobb- és baloldali” rendszerek és rezsimek uralmi egymásutánjaként való felfogásához, hiszen az előzetes „bűnök” utólag is igazolhatók. Továbbá nem kell semmit sem megindokolni, mert elég csupán visszautalni történelmi eseményekre, intézményekre, ideológiákra stb.; nem kell felelősséget vállalni, mert a „bűnöket” ők követték el és nem mi, az „igazi magyarok”; és nem kell építkezni, mert a „nemzeti érdeket” csak a mi rendszerünk-rezsimünk képviseli, az ország romlásának ők az okai.

A másik jelenségkör, amelyet Márai „bugris” problémaként azonosít, szintén beépült a hazai kultúrába és politikai gyakorlatba. „S amikor Hitler bevonult Bécsbe, a magyar reakciós polgári és kispolgári rétegek és a velük lelkesedő, háború utáni katonatiszti és hivatalnoki társadalom minden idegével érezte, szimatolta, hogy elérkezett a nagy zsákmány és osztozás órája.

Reményükben nem is csalatkoztak. Ha rövid időre is, a zsákmányolás és hárcsolás olyan lehetőségei nyíltak meg számukra, amilyent a magyar történelem

¹⁴⁷ Márai Sándor: *Napló 1943-1944.*, i. m., 176. o.

a török- és tatárdúlás ideje óta nem ismert. És még valami elkezdődött ezen a napon: a minőségellenes ressentiment, a fogyatékosági érzéstől kínzott átlagember bosszújának korszaka, amely tartott anschlusson, háborún, ostromon, összeomlás, majd a „felszabadulás”-nak nevezett tragikus és torz közjáték után, a vörös lobogók árnyékában, és tart, különös áttételekkel, ma is. Mint a cseréljünk-fácskát gyerekjáték alkalmával – a játékot mindig mások játsszák, de értelme ugyanaz: – aki szenvedett a társadalmi, gazdasági, szellemi versenyen belül az elől helyezettek vagy az elsőrendűek létezésének ténye miatt, most úgy érezte, elérkezett a pillanat, amikor az erőszak és hamis jelszavak segítségével kárpótolhatja magát minden vélt vagy valóságos mellőztetés, elmulasztott érvényesülési lehetőség sérelmeiért. Ez az erőszakos elégtétel sokak számára éppen olyan fontos volt, mint az anyagi zsákmány. Mindenki, aki nem volt elég erős, tehetséges, szorgalmas és jellemes, hogy megtalálja az életben azt a kárpótlást és elégtételt, amelyre vágyott, de amelyre tudása, képességei és egyénisége nem jogosították fel, úgy érezte, itt a pillanat, amikor elfoglalhat egy állást, társadalmi helyzetet, hivatalt, melyre különben soha nem lett volna jogcíme: a „mellőzöttség” jogán a bugris úgy érezte, jogcíme van a kárpótláshoz és érvényesüléshez. De az élet versenyében minden előjog ellenérzést kelt. Úgy tetszik, az embernek az élet irtózatosa perében nincs joga máshoz, csak igazságossághoz; s ezt a jogot is milyen szűken mérik! ...

Elsőben az történt: a bugris, egy idegen hatalom védelme alatt és akaratából úgy érezte, végre joga van a „mellőztetés” után a „kárpótláshoz”. Mi volt ez a „kárpótlás”? A pallér, aki nem volt elég tehetséges és szorgalmas, úgy vélte, itt a pillanat, amikor versenytárgyalás feltételeinek megkerülésével elkaparinthat egy zsiros repülőpálya építkezést, az orvos, akinek nem voltak betegek, mert nem bíztak tudásában és diagnózisában, egyszeriben módot látott reá, hogy kinevezzék főorvosnak egy közkórházban, az ügyvéd, aki tyúkperekkel bíbelődött eddig, a „számarányos zsidótörvény” jóvoltából elérkezettnek látta az időt, hogy besétáljon valamelyik nagybank vagy iparvállalat jogtanácsosi irodájába. A rossz író, a közepes vagy tehetségtelen ripacs úgy vélte, itt a pillanat, amikor végre ő is kiszarolhatja, származása előjogán, a sikert és a tapsokat. S amikor az esztelen és megalázó faji törvények végül a nemi életet is származási okmányok engedélyének szégyencölöpéhez pellengérezték, a csalódott szerelmes úgy érezte, ütött a pásztoróra, amelyet a fajvédelmi törvények jóvoltából eltölthet azzal a személlyel, aki eddig másnak, zsidónak adta érzelmeit. A groteszk, a lehetetlen is megvalósult e pillanatban. A városligeti cirkuszban egy zsidó származású törpe bohócot ezzel az indoklással tiltottak el szomorú-komikus mestersége gyakorlásától: „Zsidó nem lehet törpe.” Az ámokfutó társadalom szemét valamilyen sárga köd borította el. Amikor néhány évvel később a kommunisták ugyanilyen igazságtalan, jogtalan igénnyel foglaltak el állást, szerepkört, tisztséget: a jobboldali társadalom úgy érezte, a kommunisták jogfosztása igazolja az ő múltbeli bűneit. Ez a gonosz és

tragikus tévedés talán s legmélyebb erkölcsi bukás, amelyben a magyar kispolgári és polgári társadalom ez évtized során elmerült.”¹⁴⁸

Bár Márai a náci Németország által hatalomba juttatott németbarát csoportok és nyilasok általi zsákmányolás kapcsán írja le a „bugris-jelenség” hivatalos politikai rangra emelkedését Magyarországon, ténylegesen ennél jóval összetettebb kérdéskör húzódik meg a háttérben, amit szerzőnk is jelez, amikor egyúttal szóba hozza a „minőségellenes” működésmódot. Ugyanis eleve „minőségellenes”, ha egy politikai garnitúra az addig fennálló félf feudális társadalmi, gazdasági és politikai viszonyok-állapotok megóvására, változatlan módon történő újratermelésére rendezkedik be, miközben a fejlett országok mozgásirányát a modernizáció folyamatai kondicionálják, és a sajátját is ezek feszegetik. Önmagában „minőségellenes”, ha a politika a két kudarcos forradalom után a polgárosulás progresszív képviselőit az ország elhagyására vagy hallgatásra kényszeríti, B-listázza, a kritizálókat bíróság elé állítja, egzisztenciálisan fenyegeti és társadalmilag ellehetetleníti. E zárt-ságra szerveződő berendezkedés további jellemzője, hogy hivatalból korlátozza a társadalmi helyzet megváltoztatásának az esélyeit, vagyis az iskolai, a területi, a politikai, a társadalmi stb. mobilitás szűk keretek közé szorításával fontos ösztönző, motiváló és dinamizáló „emberi” tényezőktől fosztja meg társadalmát. Itt az egyén pályafutását, hivatali előrelépését, szakmai érvényesülését, presztízsét vagy társadalmi elismertségét sokkal inkább valamilyen jogcímen megszerzett-osztoztatott előjogok, családi-rokonsági kötelékek, a rendszer és a hivatalos ideológia iránti hangos elkötelezettség, szolgálalkúság stb. határozza meg, mint kvalitásai, felkészültsége vagy teljesítménye. Egy zárt és a külföld irányába is zárkozó társadalom gazdaságát sem jellemezheti nyitottság, versenyszellem és teljesítményelv, következésképpen e szférát sem a szakszerűség, az innováció vagy a versenyképesség mozgatja-uralja, hanem a politikai, rokoni, baráti, haveri stb. kötelékek, ahogy azt Leopold a „színlelt kapitalizmus”, a „politikai vállalkozások” kapcsán már a századelőn jelezte. A frissen megkaparintott politikai hatalomnak a zsákmány-elv szerinti helyfoglalása-kiépítése szintén kontraszelektív – ahogy arra Márai a negyvenes években felfigyelt – hiszen itt a politikai megbízhatóság, ideológiai elkötelezettség köré szerveződik a kiválasztás. Továbbá e mechanizmus révén a társadalom minden szféráját igyekszik ellenőrzése alá vonni az új uralmi csoport, egyszersmind kielégítve az érdekből, netán meggyőződésből mellé szegődő újságírók, tudósok, színészek, költők, házmesterek, orvosok, tanárok, muzsikuskok, vállalkozók stb. hatalom- és karriervágyát, és persze anyagi igényeit.

A „bugris-jelenség” mindenütt kimutatható: ahol a politika nem engedi a társadalom adott szakterületeit vagy alrendszerait (pl.: oktatás) saját igényeik, szükségleteik és törvényszerűségeik szerint működni-változni-fejlődni; ahol az

¹⁴⁸ Márai Sándor: Hallgatni akartam, i. m., 53-55. o.

egyébként természetes társadalmi sokszínűséget hivatalos egyenruhába kényszerítik; ahol a szakemberek helyére pártkatonákat állítanak; ahol politikai-ideológiai megfontolások felülírják a szakmai szempontokat; ahol nem a teljesítmény és a minőség számít, hanem a pártelkötelezettség, a rokoni-baráti-haveri kapcsolatok, vagy ahol a politikai és/vagy személyes megbízhatóság fontosabb, mint a szakmai felkészültség és a kvalitások. A „bugris-jelenségnek” a modernizációval ellentétes gondolkodás-, kiválasztás- és működésmódja eléggé nyilvánvaló, hiszen nem csupán a politikai szférában érhetők tetten minőség- és teljesítményellenes hatásai és kontraszelektív következményei, hanem a gazdaságban is, illetve a társadalom egészében.

A vázoltak ismeretében röviden érintenünk szükséges a korabeli bürokrácia állapotát, amelynek a kiegyezés időszakától való szerveződését Bibó az alábbiakban foglalja össze.

„Röviden: a magyar igazgatás nagyobb részét a maga eredeti társadalmi feltételeiből kinőtt, de annak uralmi beidegzéseit tovább őrző igazgatási apparátusnak a saját hatalmi helyzetének a fenntartására irányuló erőfeszítése jellemzi. A magyar közigazgatásnak ez az alapjellege hatott ki sok tekintetben az eredetileg gyakorlati, életszerűbb és demokratikusabb városi, műszaki és községi igazgatási szervezetekre is.

Tovább súlyosbodott ez a helyzet az első világháború után, amikor a magyar igazgatásban „középosztály” név alatt egyesült úri és értelmiségi elemek a proletárforradalom visszahatásaként immár tudatos társadalmi önvédelemre rendezkedtek be. Ugyanakkor azt is felfedezték, hogy a laissez faire liberalizmus háttérbe szorulása folytán milyen új hatalmi lehetőségek nyílnak meg a bürokratikus apparátus számára, s ezeket a modern lehetőségeket beállították a maguk legkevésbé sem modern társadalmi önvédelmének a szolgálatába: a bürokrácia erősítésének, tovább növelésének és a gazdasági életre való kiterjesztésének a lehetőségeit tudatosan összekapcsolták a „középosztály” konzerválásának és pozícióerősítésének a műveletével. A harmincas-negyvenes évekre a Hivatal gyakorlatilag már nagyobb hatalom volt a Nagybirtoknál és a Nagytőkénél, csak éppen kevésbé volt ennek tudatában, és nem tudott élni ezzel a hatalommal. Mert a hivatal hatalma kis hatókörű közép- és kisegyzisztenciák sokasága között oszlott meg, amelyek az absztrakt Hatalom szolgálatában és tiszteletében élvén, nem kutatták különösebben, hogy ez a hatalom miből tevődik össze.

Ebben a helyzetben véglegesültek a magyar közigazgatás beteg, zsákutcába szorult voltának a jellemző tünetei, melyeket a következőkben foglalhatunk össze: a kulcspozíciók eldugulása, a hatáskörök harácsolása, a tisztviselők személyes függőségének az elmélyítése, a személyes ügyek központosítása, az ügyintézés végletes elönkényesítése és végül a központi hatalomnak saját omnipotenciájába való belefulladása. Ezeknek a vonásoknak a beható elemzése útján fedezhetjük

fel a magyar közigazgatás problémájának részeleleit, és találhatjuk meg végső megoldását.”¹⁴⁹

A kortárs, és a egyébként a témában szakértő Bibó leírásához-jellemzéséhez aligha lehet valami újat hozzátenni a Horthy-időszak bürokráciájának tevékenységét, szellemiségét illetően: a kormánypolitika szolgálatát – a saját érdekei szem előtt tartásával – hivatali kötelességének tartó bürokrácia működésében nyilvánvalóan felesleges bárminemű szakszerűséget, racionalitást, hatékonyságot vagy szakmai elhivatottságot-teljesítményt keresni. Ez egy, a fennálló politikai berendezkedést szolgáló módon kiszolgáló, klientúráként szerveződő, de saját zsebre is játszó, a társadalomtól élesen elkülönülő, önmagát az uralmi helyzetben lévőkhöz soroló hierarchizált rétegek együttese volt. Mivel a világválság egyfelől kiélezte a társadalmi problémákat, köztük e rétegeket is, másfelől Hitler hatalom-átvételével az európai revízió is erőre kapott, e „középosztály” új tájékozódási pontokat keresett, hiszen – átlátva a Bethlen nevével jelzett nemesi elit és Horthy hatalmi térvesztését, alternatív jobboldali csoportok-személyek előretörését, a többes hatalom valóságában saját helyzete ingatagságát – új protektor után kellett néznie, ha a jelenlegi ténylegesen elveszti a hatalmát. E társadalmi funkcióit, képzettségét, szellemiségét, mintaadó szerepét, a nemzethez való viszonyát stb. tekintve kétségtelenül fontos, de a szolgálai szerepében bármely hatalom által „lecserélhető” „középosztály” viselkedésének politikai kiszámíthatóságát a szintén kortárs Szabó Zoltán szociográfiájában meglehetősen kétségesnek ítélte, amikor ezt írta: „... szolgálni a jelenlegi urat, de egyben szolgálni azt is, aki jövőbeni ura lehet”.¹⁵⁰ A fentiek egyértelműen utalnak a „bugris-jelenség” hatásmechanizmusaira: ha egy ország bürokráciája személyi, politikai és egzisztenciális függőség elve szerint szerveződik-szelektálódik, akkor bármely hatalmi vákuum, rendszer- és rezsimváltás vagy külső függőség időszakában nem azt látogatja, hogy a „nemzet érdekében” mit kell tennie, „... hanem, hogy kihez kell alkalmazkodnia”.¹⁵¹

Márai ezt még szemléletesebben írja le: „Kis nyomorultak: hogy sietnek „résztvenni”, nem elmaradni, nem veszélyeztetni az „állást”, a „fix”-et! Az emberek nem is olyan aljasok, mint amilyen nyomorultak.”¹⁵²

Mint szó volt róla, a vázolt időszak előítéletes, eleve önvédelemre beálló, gyűlölködő-megbélyező politikai-ideológiai propagandájában számos közismert fogalom (pl.: társadalmi fejlődés, tradíció, liberalizmus, demokrácia, forradalom, szabadság, haladás, nép, munkás, polgár) elvesztette eredeti jelentését, kiüresedett,

¹⁴⁹ Bibó István: A magyar közigazgatásról (1947). In: Válogatott tanulmányok, 1945-1949, Magvető Könyvkiadó. Budapest, 1986., 483-484. o.

¹⁵⁰ Szabó Zoltán: Cifra nyomorúság, Szociológiai füzetek 10., 263. o.

¹⁵¹ Szabó Zoltán: Cifra nyomorúság, Szociológiai füzetek 10., 263. o.

¹⁵² Márai Sándor: Napló 1943-1944, i. m., 158. o.

átértelmeződött, kizárólag negatív tartalommal telítődött, hívó szó lett gyűlöltre és kiközösítésre, vagy egyszerűen szitokszóvá vált. Ennek dezorientáló és társadalomromboló hatásaira Bibó számos tanulmányában kénytelen kitérni, részben eloszlatandó az adott fogalom használatával kapcsolatos félelmeket és félreértéseket, részben bemutatva ezeknek a modern nyugat-európai fejlődésben betöltött szerepét. A Nemzeti Parasztpárttal összefüggésben írott tanulmányában kitér például a polgárosodás, a forradalmiság, a tradíció, haladás tartalmi problémáira.

„A tulajdonnak e formái között, a családi ház és a kézipáros-műhely mellett az egyik legfontosabb éppen a mezőgazdasági kisbirtok. A polgárosodás programjának ezek az aktuális tartalmai azonban csupán megnyilvánulási formái egy mélyebb tartalomnak, mely végsőleg az egyetemes európai társadalomfejlődés történeti folyamatából következik, és a gazdasági, kulturális és politikai síkon egyaránt tudatos, önálló, szabadságával élni tudó, kiszolgáltatottságot nem tűrő s emberek, osztályok vagy uralmak pusztá eszközévé le nem süllyeszthető ember ideáljának az elfogadását jelenti. [...] Szükséges azonban, hogy a történeti és termelési formához kötött burzsoá és a jogi fogalommá szárazodó állampolgár között elevenen tartsuk a polgárosodásnak a szabad emberré válást jelentő teljes értelmét. Igaz ugyan, hogy ez az emberideál a polgári társadalmakban alakult ki, azonban csakis a politikai forradalom tüzén keresztülment polgári társadalmakban. [...]

A radikalizmus éles szembenállást jelent a múltat mindenáron megőrizni akaró irányzatokkal. A parasztpárt nagyon világosan tisztában van azzal, hogy politikai és társadalmi fejlődés terén a magyar múlt olyan tévutak sorozata, hogy nálunk a múltra volt közkeletű hivatkozások csaknem mindig meg vannak terhelve kártékony hátsó gondolatokkal, önző érdekekkel vagy megzavart értékszemponatokkal. Különös bizalmatlanságra ad okot az, hogy ma nálunk a múltra való hivatkozás csaknem mindig bizonyos jelszavak tiszteletében, frázisok ismétlésében vagy eszmei formulák proklamálásában áll, melyek mögött nem áll ott vagy legalábbis széles területen megrontott a társadalomnak a szóban lévő eszmével való valóságos átjártsága s a társadalom egészének a mélyen beidegzett valóságos gyakorlata, ami minden igazi tradíció lényege.

Nem jelenti tehát ez a radikalizmus azt, hogy a parasztpárt ne volna tisztában a tradíció jelentőségével. Különösen érzi és mindenekfelett magáénak tudja a szabadság eszme magyar tradícióját. Minthogy azonban erre leginkább áll az, hogy eleven társadalmi gyakorlat nélkül, merő jelszószerűségében semmit sem ér, a parasztpárt döntő fontosságú feladatnak érzi a társadalom elemi, önkormányzati, helyi érdekképviseleti, szövetségi egységeiben a spontán szerveződés, közös munka és demokratikus ügyintézés szabadsággal teljes gyakorlását gyakorlatának a kiegészítését. [...]

A forradalmiság 19. századi lendülete a legújabb időkben némi törést szenvedett. A 19. század első felében uralkodott romantikus forradalmiság

ellenhatásaképpen már a kommunizmus is nagyon erősen kiemelte forradalmiságának tudományos, rendszeres és keményen célratörő elemeit, s amennyit nyert ily módon tudatosságban és gyakorlatiasságban, annyit veszített is félelmek felkeltésével. A forradalmiság eszmeköre azonban az igazi nagy törést a faszizmussal kapta, amely kisajátította a forradalmiság lendületét, eljárás módjait és a tömegekkel való kapcsolatát, azonban ugyanakkor megszakította a forradalmiság ügyének és a haladás ügyének eddig magától értetődő kapcsolatát, s úgy vélte, hogy a forradalmiság erejét megfelelő propagandával bármely tetszés szerinti politikai rendszer érdekében mozgósítani lehet.

Ez a felfogás éppen úgy, mint a propaganda mindenhatóságába vetett hit, végsőleg hamis, s hamis volt az a forradalmiság is, amely ilyen feltevésekből megszületett. Mindez azonban alkalmas volt arra, hogy a forradalmiság gondolatát és gyakorlatát a gonosz és tudatos politikai szervezés fegyvertárának, egyik cinikusan felhasználható eszközének tüntesse fel, és ennek megfelelően mindenféle forradalmisággal szemben az eddiginél nagyobb ellenérzést és rémületet keltsen fel.

Döntően fontos, hogy a forradalmiságot ettől a hitelvesztéstől megtisztítsuk, jelentőségét, igazi tartalmát és határait világosan megállapítsuk. Különösen szüksége van erre a parasztpártnak, több okból is. Először azért, mert a parasztpárt egyik fontos szellemi erőforrása a magyar forradalmiság, mindenekelőtt a nagy paraszt- és magyar forradalmak tiszta hagyományainak az ébrentartása. Ez pedig, ha valóságos ébrentartást akarunk, nem merülhet ki egy olyan történelmi szoborrá merevítésben, amely – az ellenforradalomból jól ismert eljárásmóddal – a múlt forradalmait dicsőíti, de időszerűségüket és tanulságukat minden lehető módon tagadni igyekszik. Másodszor azért fontos a parasztpárt számára a maga forradalmiságának tisztázása és megerősítése, mert ma nagyon előtérben van a demokráciának egy merőben formatisztelő felfogása, ez pedig semminek a számára nem olyan veszedelmes, mint éppen a parasztpárttól képviselt ügy, a parasztság teljes felszabadulása számára. [...]

A forradalmiság mindenekelőtt annak a felismerését jelenti, hogy minden olyan társadalomban, amely hódítók uralma és hódítottak alávetődése útján jött létre – s az északiak kivételével ilyenek az európai társadalmak mind –, a demokráciának, a nép uralmának előfeltétele az, hogy az alávetettek megszabaduljanak a felettük kialakult hatalmi és uralmi szerkezetek társadalmi, és ami talán még ennél is fontosabb, lélektani nyomása alól. Meg kell tapasztalniuk, hogy az úr és szolga viszonya nem szükségszerű és nem megdönthetetlen, hogy a hódítók uralma és egyáltalán minden társadalmi tekintély nem természetfeletti erőkön, hanem az alávetettek alávetődésén, beleegyezésén nyugszik. Fel kell ismerniük tehát, egyedül rajtuk áll, hogy passzív alávetődés helyett aktív közösségi közreműködésen alapuló tekintélyeket emeljenek maguk fölé. Ez a felszabadulás sehol sem történt simán és békességesen, s a felszabaduláshoz mindenütt szükséges volt, hogy a nép

valósággal és láthatóan megtapasztalja a királyok és királyi szolgák hatalmának a lealázását. A nyugati demokráciák bölcsőjénél mind forradalmak állanak, s azok nem voltak sem vértelenek, sem erőszaktalanok.”¹⁵³

Mint látható, Bibó egyfelől alapos társadalomtudományi tevékenységet végez, amikor az olyan politikai célból lejáratott, meghamisított és félelemkeltésre használt fogalmakat, mint a polgár, polgárosodás, radikalizmus, szabadság, forradalom, forradalmiság vagy demokrácia megkísérel úgy tisztázni, hogy eredeti tartalmukat felidézve egyben történelmi-kulturális-politikai jelentésváltozásaikra is utal. Másfelől a második világháborút közvetlen követő európai és hazai hatalmi vákuumban politikai megalapozó munkát is végez – és nem csupán a Parasztpárt számára – amikor a magyar történelem tévútjairól beszél, vagy arról, hogy a politikát hazánkban kizárólag uralmi mechanizmusként – úr-szolga viszonyként – működtették, elhítelve a lakosság jó részével, hogy ez így van jól, mert a hatalom „természetfeletti erőkn” nyugszik. Szól korának politikai manipulációiról: arról, ahogy a fasizmus a forradalmiságot uralmának hatalomtechnikai eszközévé silányította, elválasztva egymástól a forradalom és a haladás ügyét, továbbá másutt arról, hogy tévednek, „... akik azt hiszik, hogy Magyarország akkor szabad, ha pusztán politikailag szuverén; de nem eshetnek azoknak a jó demokratáknak a tévedésébe sem, akik azt hiszik, hogy Magyarország akkor már szabad, ha a szabadság szószólói uralmon vannak.”¹⁵⁴ Vagyis egyértelművé teszi, hogy ezek a fogalmak csupán szép szavak, politikai beszédek üres kellékei, mert a demokrácia, a szabadság stb. tartalmai az emberek napi társadalmi tevékenységében kelnek életre, melyek gyakorlására a magyar népnek azideig nem volt alkalma-lehetősége.

Ebben az összefüggésben talán nem érdektelen feltennünk azt a kérdést, hogy mi az a plusz „magyar”, amit a Horthy-időszak berendezkedése adhatott a visszacsatolt területek lakosságának politikai intézményekben és kultúrában, társadalmi haladásban-viszonyokban, de akár a hazafiságban. Márai, aki kassai születésűként régi ismerősein, barátain keresztül tájékozódhatott a Felvidék visszacsatolását követő hétköznapi valóságáról, meglehetősen keserűen, de kendőzetlenül ír a „rég Magyarországról” húsz év utáni helyfoglalására. „Mi, a trianoni Magyarország képviselői, akik most viszontláttuk ezt a földet, megdöbbenve eszmélhettünk rá, hogy a Duna-medencében a mi hazai életformáink, társadalmi berendezkedésünk, világnézetünk felett elhaladt az idő. Nem a régi Magyarországot hoztuk, hanem egy kísértetszerű, eltorzult változatát annak, amire a felvidéki őslakosok emlékeztek. [...]

¹⁵³ Bibó István: A Nemzeti Parasztpártról (1947), In: Válogatott tanulmányok 1945-1949., i. m., 429-438. o.

¹⁵⁴ Bibó István: A Márciusi Front tíz esztendeje (1947), In: Válogatott tanulmányok 1945-1949., i. m., 465. o.

Ezen a napon nemcsak az elszakított országrész tért haza Magyarországra, hanem visszatért a „méltóságos úr” a Felvidékre, visszatértek a kísértetek, a magyar félmúlt megdőböntő, elevenen maradt árnyai, a műveletlen és orrhangon tárgyaló, pecsétgyűrűs bíró, adóhivatalnok, városi skribler, aki silány fizetését az-zal pótolja, hogy a rácson át az úriember leereszkedő vagy elutasító hanglejtésével beszél a „felekkel”. Visszatért a szigorúan úr-cseléd társadalomra tagolt Magyarország ellenszenves hangja, a hajbókolós köszönetés divatja, a „kérlek alássan” és az „alázatos tisztelettel” udvariaskodó magyar társadalmi divat, ... [...]

A közigazgatási és katonai rendszer, melyet hoztunk, úgy rendezkedett be ezen a területen – rögtön az első óráitól –, mintha nem is haza, egy magas műveltségű, urbánus, a demokrácia alapfogalmaival már megismerkedett magyar közösség életébe térne meg, hanem valamilyen gyarmati területre, ahol korbáccsal, pálinkával és keresztrel kell a bennszülötteket móresre tanítani. [...]

„... hangosan gyanakodott, és ezt a gyanakvást hivatalos, katonai ténykedés közben is kimutatta, hogy az a magyarság, amely ismerte az utódállamokban a demokráciát, megbízhatatlan az úri, a „keresztény, nemzeti” Magyarország szempontjából. [...]

Morogva, gyanakodva ültek be a hivatalokba az „anyások” – a felvidéki őslakosok, keserű humorral, így nevezték el az anyaországból küldött közigazgatási és katonai hivatalnokokat –, s egy türelmetlen, tájékozatlan, mindenképpen idejétmúlt hazafiaskodás jelszavaival nekikezdték a „rendcsinálásnak.”¹⁵⁵

Nos, a középkori polgári hagyományokkal is rendelkező kassai polgárság a Magyarországhoz történt visszacsatolást a politikai-társadalmi-kulturális modernizáció szempontjából inkább történelmi visszalépésként élte meg, mint bárminemű haladásként. Ugyanis az őslakosok emlékeiben a Monarchia-beli századforduló dinamikus fejlődő, polgárosodó, demokratizálódó, liberális stb. Magyarország képe élt, és amit húsz évvel később viszontkapott, az ennek „... egy kísértetszerű, eltorzult változata” volt, a maga „úr-cseléd” tagoltságával, a „méltóságos úr”-ával és a hivatalos úri „keresztény, nemzeti” ideológiájával. Az anyaországhoz való visszatérés korabeli indulatgazdag, megható ünnepi eseményei a hivatalos politika és az őt követő „anyások” tevékenységében „rendcsinálást”, ha úgy tetszik, a „bugris” helyfoglalását jelentette, ahol a mindenkori uralmi csoport írta elő – mert a nemesi csoportot a náci barát csoport követte –, hogy számára mi a „hazafiság”, a „magyarság”, és ki a „hazafi”, és ki a „magyar”, és persze, mi a „nemzeti érdek”.

„Húsz év után először tértem ez este szülővárosomban nyugovóra. Otthonom már nem volt ebben a városban, s ezért a régi szállodában nyitattam szobát. Amikor éjfél felé a szálloda előcsarnokába léptem, nagy botrány fogadott: részeg, fiatal tisztet karjánál fogtak idősebb, józan vagy kevésbé italos tiszték, és csitították, mert

¹⁵⁵ Márai Sándor: Hallgatni akartam, i. m., 90-93. o.

a részeg fiatal tiszt mámoros, hazafias indulatában meg akarta pofozni a szálloda öreg portását, aki – az italos hadfi szerint – „megsértette őt”, „nem köszönt tisztességgel”, „szemtelenül válaszoltatott” stb. „Majd megtanítlak én téged demokráciára!” – üvöltözte, boros csuklások közepette, a fiatal katonatiszt. Idősebb társai elhurcolták. A portás, akit még gyermekkoromból ismertem, a felvidéki magyar családoknak ez az öreg ismerőse, aki a cseh időkben végig a régi szálloda portásfülkéjében, posztján maradt, bizonyosan nem volt tiszteletlen új vendégéhez, a fiatal magyar tiszthez, de valószínű, hogy nem köszönt „alázatos tisztelettel”, mert a cseh időkben megszokta, hogy az egyszerű „jó estét” is megteszi vendégeinél a kívánt hatást. Ez a „majd megtanítlak a demokráciára!”, melyet az ünnepi estén a hazatért városban elrikkantott egy részeg fiatal tiszt, alaphang volt: a visszacsatolt területekre akkor és később kivezényelt „anyások”, hazuról küldött közigazgatási és katonai egyeniségek legtöbbszörének lelkében visszhangzott ez a pedagógiai fenyegetés. Ennek a félelmes-utálatos csatakiáltásnak visszhangjával a fülemben és lelkemben mentem fel a szállodaszobába, hogy húsz év után először álomra hajtsam a fejem szülővárosomban. Riadozva aludtam, és kínos, szorongásos álmaim voltak. Amikor a hajnal megvirradt, nemcsak az éjszaka, hanem húsz elmúlt esztendő álmaiból is felébredtem. Hogyan is mondta Churchill: „A tények többet érnek, mint az álmok.” Egy álommal szegényebbek lettünk, szembe kellett nézni a tényekkel.”¹⁵⁶

A II. világháború befejeztével – hasonlóan az elsőhöz – úgy zárul le egy történelmi korszak hazánkban, hogy nincs folytatása, pontosabban folytathatósága. Először is azért, mert olyan célokra szerveződött a két világháború közti rendszer, amelyekkel vagy a győztes hatalmak vagy a magyar társadalom többsége – netán mindkettő – nem értett egyet. Ezt Márai röviden így foglalja össze: „Mi történt itt huszonöt éven át? Egy érdekszövetkezet, a feudális nagybirtok védelmében, Trianon ürügye alatt prolongált huszonöt éven át egy rendszert, mely finom és kevésbé finom terrorral elnyomott, elsikkasztott mindent, ami minőségi törekvés volt. Mindenki zsidó volt, vagy zsidógyanús, vagy zsidófeleséges, vagy dekadens angol- és franciabarát, szabadkőműves és kommunista, akit joggal lehetett gyanítani, hogy minőséget akar. Az érdekszövetkezet nem akart minőséget; Kolozsvárról és Kassáról kiabáltak, hogy itthon ne változzon semmi, s nem mondhatta el senki, hogy Kolozsvárt és Kassát csak úgy lehet visszaszerezni, ha itthon olyan minőségi

¹⁵⁶ Márai Sándor: Hallgatni akartam, i. m., 97-98. o.

Magyarországot építünk fel, melynek vonzereje van a környező államok népeire és az elszakított magyarságra is.”¹⁵⁷

A történeti határok Magyarország javára történő visszaállításának törekvéseivel egyetlen nagyhatalom sem értett egyet – sőt a trianoni határok némi módosításának reménye is inkább a hitegetés-vágyakozás kategóriájába sorolható, mint a realitásokéba – így a szövetségesek határozottan meg akartak szabadulni attól a magyar politikai garnitúrától, amely uralmi rendszerét alapvetően erre a revíziós propagandára építette. És ugyanettől az „érdekszövetségtől” akart egyértelműen megszabadulni a magyar társadalom többsége is, amely a földkérdés megoldását az ország egyik legalapvetőbb problémájának tekintette, és ennek részeként a feudális nagybirtokrendszer olyan típusú megváltoztatását, amely nagyságrendekkel több nincstelen magyar család számára biztosított volna valamiféle megélhetést. Tekintettel arra, hogy mindezek egyben a társadalom polgári típusú átalakítását-átalakulását is feltételezték – a földbirtokviszonyok gyökeres politikai újrendezése, az „úr-cseléd” viszony, a földforgalom „szabaddá” tétele stb.– a nagyhatalmak és a hazai népesség zöme egyetértésre jutott a társadalom ilyen irányú változtatásának szükségességében is.

Másodszor azért sem volt folytatható a két háború közti berendezkedés, mert ennek nem volt egyetlen olyan elitszerepe sem – politikai, katonai, igazgatási, rendészeti, értelmiségi stb.– amely a háború forgatagában és a német megszállás idején képes és hajlandó lett volna a szuverén Magyarország érdekeiért kiállni. Következésképpen mind a lakosság, mind a Szövetségesek meglehetősen bizalmatlanok voltak irányukban. Sőt, mivel közülük nem kevesen hatalmaskodtak, visszaéléseket, bűncselekményeket, esetenként háborús bűnöket követtek el, inkább elszámoltatásra-felelősségvönásra számíthattak, semmint arra, hogy pozícióikban a következőkormányok-rendszerek számítanak rájuk. Aztán azért sem volt folytatható, mert a győztes nagyhatalmak új elvek és új érdekek-hatalmi viszonyok mentén próbálták rendezni Európa térképét, melyek egymással sem harmonizáltak. Ugyanis a győztesek közt ült a kapitalista országokkal kinyilvánítottan is rivalizáló szocialista Szovjetunió, amely a két háború közti időszakban meglehetősen elszigetelten élte mindennapjait, azonban a kapitalista Szövetségesek oldalán elért hadi sikerei okán nem csupán Berlinig jutott, de az attól keletre eső balti, közép-kelet-európai és balkáni területeken is katonái állomásoztak. E katonai realitásoktól ugyan nem teljesen függetlenül folytak a párizsi béketárgyalások, melynek sikerében a Szovjetunió is érdekelt volt, hiszen az egyes országok által aláírt békeszerződések a győztesek ellenjegyzésével nemzetközileg kötelezővé és jogilag támadhatatlanná váltak függetlenül attól, hogy az adott ország később mely befolyási övezetbekerült. Így aztán egyetlen kelet-európai ország sem mondhatta,

¹⁵⁷ Márai Sándor: Napló 1943-1944., i. m., 195-196. o.

hogya a Szovjetunió egyoldalúan kényszerítette rá a békeszerződést, legfeljebb azt, hogy a nyugatiak cserbenhagyták őt.

És az anschluss után megerősödő többes hatalom, illetve a háború végétől kialakuló hatalmi vákuum okán sem volt folytatható a két háború közti rendszer. Egyes személyek, csoportok, mozgalmak és pártok már a háború alatti határozott kiállással a hatalmi mező szereplőjévé váltak – kvázi alternatívát kínálva a fennálló berendezkedéshez képest – míg mások csak akkor jelezték igényüket politikai megmérettetésre, amikor a háború már elsodorta az előző uralmi garnitúrát. Ez utóbbi azt jelentette, hogy a győztes hatalmak előírták a velük ellenséges politikai erők feloszlatását, tiltását és üldözését – ideértve a politikához, pártokhoz áttételesen kapcsolódó ifjúsági és más szerveződéseket-mozgalmakat is – továbbá határozottan igényelték a velük együttműködni hajlandó új politikai szereplők megjelenését: így sokakban olyan érzetek alakultak ki, mintha a politika „tisztalappal” indulhatna a történelem sodrásában, illetve mintha az ország „jobbá tételé” csak az emberi szándékokon múlna, azt csupán „akarni kell”.

Pedig az örökség súlyos volt: az ország nyolc hónapon át hadszíntérré vált, és a német és a nyilas kiszállítások, illetve a szovjet és a román csapatok rekvirálásai következtében a nemzeti vagyon mintegy 40%-a ment veszendőbe. „A gyáripari berendezések 54%-a a sínhálózatnak 40%-a, a mozdonyoknak több mint kétharmada, a marha-, ló-, sertés- és juhállományuknak 44 80%-a pusztult, illetve veszett el. Az emberéletben elszenvedett veszteségek ennél is megrendítőbbek voltak. A 21 milliós lakosságból az első világháborúban odaveszett 530 ezer fő, azaz 2,5%. A második világháborúban a 14,5 milliós lakosságnak mintegy 6,2%-a, azaz körülbelül 900 ezer pusztult el.”¹⁵⁸ Emellett jóvátétel fizetésére kötelezték az országot; a német tartozásokat a szovjeteknek kellett kifizetni; a magyarországi német vagyon is szovjet érdekeltségbe került, továbbá a szovjet csapatok ellátásáról is az országnak kellett gondoskodnia: mindezek együttes összege megközelítette az 500 millió dollárt. Már a vázoltakis jelentős terhet jelentettek a lepusztult ország számára, melyeket tetézték a helyreállítási szükségletek (pl.: hidak, utak, épületek), a halaszthatatlan beruházások, az éveken át tartó rossz mezőgazdasági terméseredmények, a pénzügyi nehézségek, a társadalmi-politikai bizonytalanság, a külföldi segélyekből való kimaradás, és végül a szovjet minta szerinti szocialista rendszerre való áttérés, amely kezdettől a szovjet nagyhatalmi érdekeknek megfelelően a háborús készülődés jegyében szervezte-működtette gazdaságát és társadalmát.

Hangsúlyoznánk azonban, hogy az örökség más vonatkozásai sem voltak kevésbé súlyosak. Bár a szegénység és az alultápláltság már a háborút megelőzően is tömegeket érintett, azonban a háborús kiszállítások, a kényszergazdálkodás és a pusztítás időszakában szinte a lakosság egészére kiterjedtek az ellátási nehézségek,

¹⁵⁸ Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században, i. m., 268. o.

melyet a hatóságok fejadag- és jegyrendszer bevezetésével gondoltak meg orvoslani, természetesen kevés sikerrel. A beszolgáltatási kényszer vagy a rekvirálások szintén ismert hivatalos intézmények voltak a háború alatt, melyek a jegyrendszerrel együtt különféle okok folytán – rossz terméseredmények, jóvátételi szállítások, az itt állomásozó csapatok ellátásának kényszere, majd a tévesztés stb. – a háborút követően jószérivel egészen az 1950-es évek közepéig fennmaradtak. Röviden: hazánkban a lakosság megélhetési és ellátási körülményeit mintegy másfél évtizeden át a háborús időszakra jellemző állapotok és intézmények uralták, melynek indokoltságáról a politikusokon túl senki sem volt meggyőződve, így az jelentősen megterhelte a népesség közérzetét, teljesítő- és tűrőképességét.

Az örökség politikai vonatkozásai hasonlóképpen rásütötték bélyegüket a háborút követő időszakra. Mint arra Bibó, Márai vagy Szekfű megjegyzései utalnak, a politikai szféra élesen elkülönült a társadalomtól és a gazdaságtól, és nem akor kihívásaival és saját fejlettségével-fejlődési lehetőségeivel adekvát célokat követett a különféle osztályok-rétegek érdekét-törekvéseit képviselni hivatott pártok közvetítésével, hanem bizonyos nemesi-úri elitcsoportok különös politikai akaratát jelenítette meg. E berendezkedésben a „nemzet” még mindig az „úri osztály” volt, így a „nemzeti érdeket” is kizárólag ő fogalmazhatta meg és képviselhette, hiszen olyan politikai szisztémát működtetett, ahol csak a kormánypárt győzhetett, ahol a baloldal tiltott volt, illetve csupán „bűnös” statisztaként lehetett jelen, és ahol a forradalom is csak jobbról jöhetett. Továbbá, ahol a társadalom alapvetően identitás nélküli alattvalókból állt, mert az eltérő osztályok-rétegek önszerveződését-érdekmegjelenítését korlátozták-tiltották, és a politikai elit „bölcs belátásán” múlt érdekeik figyelembe vétele-beszámítása, alkalmasint, ha az állam által engedélyezett-felügyelt „szakmai szervezeteik” ennek hangot adhattak a politikusok előzetes egyetértésével. Láthatóan a rendszerben már Trianont követően olyan hatalomtechnikai eljárásokat vezettek be és működtettek – pl.: politikai megbízhatóság, elszámoltatás, tisztogatások, B-listázás, meghurcoltatás, a pártok (ez esetben baloldali) és szerveződések törvényben megfogalmazott tiltása, a szakszervezetek állami vezénylése, ellenőrzése – melyeket előbb a németbarát és nyilas csoportok, majd a háború után a „demokratikus” erők, aztán a kommunisták használtak. „fejlesztettek” politikai nyomulásaik során és hatalmuk kiépítésénél. Nyilvánvalóan tartalmi, ideológiai szempontból, az ország javát-érdekeit, a politikusok felkészültségét, tisztességét és céljait stb. tekintve számottevő különbségek voltak eme hatalomtechnikai eszköztár megokolását-bevetését illetően, azonban az sem vitatható, hogy a népesség egésze, különösképpen a hagyományos elképzeléseket, értékeket, habitusokat hordozó falusias-agrárius lakosság képtelen volt követni a gyorsan és szélsőségekben mozgó politikai ideológiai hullámverést, amely állandó bizonytalanságot és félelmet keltett. Még hozzá évtizedeken át, hiszen a társadalom és a gazdaság mesterséges, vagyis kimondottan politikai-ideológiai indíttatású

„megőrzésére” avagy éppen „megváltoztatására” irányuló törekvések már jóval a szovjet szocialista modell bevezetése előtt jelen voltak hazánkban – gondoljunk a nagybirtokrendszer mindenáron való „megőrzésére”, majd mindenáron való felszámolására, a kisajátításokra, államosításokra, kitelepítésekre stb. –, hogy aztán a kommunista totalitárius rendszerben „összegződjenek”. Mindent egybevéve a vázoltak – rendszerektől és háborútól-békétől függetlenül – a tulajdon-, a vagyon-, a termelés-, a megélhetés- és a jogbiztonság hiányára, egzisztenciális kiszolgáltatottságra, a kiszámíthatatlan jövőre, a fenyegetettség és félelem évtizedeken át tartó állapotaira utalnak. Ezekre az alattvalókba mélyen beívódó tapasztalatokra, érzésekre, indulatokra, félelmekre stb. ne csupán a háborút követő bizonytalanság éveiben meglóduló tömeges kivándorlás, az 1956-os robbanás és az ismételt tömeges országelhagyásfelidézése kapcsán gondoljunk, hanem amikor azt látjuk, hogy rendszer-, de kormányváltásokkor is lökészerűen megugrik az „erőt” felmutatni és/vagy félelmet kelteni képes agresszív pártok taglétszáma és támogatottsága. A mögöttes történelmi tapasztalat azt jelzi, hogy a pártok máshonnan meg nem szerezhető előnyöket, „előjogokat”, hatalmat, alkalmasint kézzel fogható gazdasági hasznot, vagyont, tulajdont stb. kínálnak tagjaiknak-támogatóiknak, és persze védelmet, akár törvénytelen ségek elkövetése esetén is. Tény, hogy a választók „politikusabb” része mindmáig jobban „érti” és fogékonyabb a lejárató, gyűlölködő, fenyegető hangú stb. propagandára-programokra, mint ahogy az is, hogy a másik részük viszont igyekszik távol tartani magát a politika „hazug és szennyes” világtól visszahúzódva a privát szférába – már amennyire ez lehetséges. Egy további nem elhanyagolható hányaduk pedig változatlanul politikától „érintetlen”, de általa ide-oda sodort alattvalóként viseli a hazai rendszer- és/vagy kormányváltások csapongásait: ők nem részei még a politika (állam) által szervezett társadalomnak sem, legfeljebb, ha a szolgáltató állam irányába módosítják funkcióit.

Arra vonatkozóan, hogy a Szovjetunió mikor határozta el az általa megszánt közép-kelet-európai országok – köztük hazánk – saját képére formálását, többféle utalással találkozhatunk. Milovan Djilas, aki többször is beszélgetett Sztálinnal efféle témákról a háború alatt, azt állítja, hogy ez már ebben az időszakban is eldöntött kérdés volt. „Ez a háború nem olyan, mint a régiek; aki elfoglal egy területet, az arra saját társadalmi rendszerét rákényszeríti. Mindenki addig terjeszti ki saját rendszerét, ameddig a hadserege eljut. Másként ez nem lehet.”¹⁵⁹ Mások – más adatok alapján – úgy látják, hogy Magyarország nem szerepelt sem a „bekebelezendő” (pl.: balti államok, Besszarábia), sem a „vazallus kommunista” országok (pl.: Lengyelország, Románia, Bulgária) listáján, e területen egy 10-15 éves „átmenettel” számolt a szovjet vezetés. Nyilvánvaló, hogy ezen előzetes elképzelések, a katonai térfoglalás vagy a békeszerződések mellett olyan

¹⁵⁹ Idézi Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században, i. m., 274. o.

fejlemények is szerepet játszottak a végső döntésben, mint az atombomba léte és Japán területén történt bevetése, és, természetesen, Nyugat Európa – ide értve Angliát is – hatalmi-gazdasági kifulladásáé és leértékelődése, kiszolgáltatottá téve ezen országokat is ellenségnek és szövetségesnek egyaránt. Churchill fultoni beszéde egyértelmű jele volt eme felismerésnek és ösztönzője egy merőben új hatalmi rend kiépülésének, jelezve, hogy Európa nyugati részének társadalmi-gazdasági berendezkedése, biztonsága stb. egy kontinensen kívüli szövetséges kapitalista nagyhatalom – az Egyesült Államok – érdekeitől-jóindulatától függő tényező lett csupán, mely nagyhatalom viszont érdekeitől és a katonai realitásoktól vezérelve a szintén szövetséges és győztes kommunista nagyhatalomra volt kénytelen hagyatkozni a megszállt közép- és kelet-európai országok jövőjét illetően. Ez utóbbi térség államai a szovjet szándékok-intelmek alapján már nem fogadták el az Európa gazdasági újjáépítését célzó Marshall-terv ajánlotta gazdasági segítséget – melyet a szovjet vezetés olyan kihívásnak tekintett, amely gazdasági eszközökkel gondolta felborítani a kialakult katonai realitásokat – így aztán felgyorsultak a befolyási övezetek szervezésére irányuló folyamatok. Mivel a nyugati együttműködés szálai a politikai befolyáson, a katonai szövetségen (NATO), a társadalmi-gazdasági berendezkedésen túl a gazdaságra is kiterjedtek, a Szovjetunió követte ezt a mintát, hatalmi helyzetbe hozva az általa támogatott kommunista pártokat, megszervezte a Varsói-szerződést és a gazdasági együttműködés (KGST) intézményét.

Nos, a vázoltak a magyar modernizáció jövője szempontjából sajátos, egészen pontosan abszurd helyzetet teremtettek: olyat, amelyet a következő rendszerváltásig – jóllehet közben a Szocialista Munkáspárt rendszerkorrekciót hajtott végre – nem is tudott a hatalom feloldani, így az ország ismét sodródó pályára került. Az abszurd szituáció egyik eleme az, hogy a Szovjetunió a magyar kommunista pártot nem valamiféle, a hazai gazdasági-társadalmi fejlettséggel adekvát szocialista vagy kommunista berendezkedés kialakítására ösztönözte, hanem az általa Moszkvából ide telepített emberekkel a saját, a „lenini elveken” nyugvó és az 1920-30-as években Sztálin által „bejáratott” totalitárius kommunista rendszerét vezettette be. Mint szó volt róla, Lenin eredendően egy elmaradott, gazdaságilag-társadalmilag fejletlen, falusias-agrárius stb. országot gondolt a nyugat-európai értelemben vett polgárosodás nélkül – vagyis polgárság és munkásság hiányában –politikai forradalommal-eszközökkel és ipari modernizációval gyors ütemben „átrepíteni” egy „fejlett, egalitárius és kizsákmányolásmentes” világba. A politikai mozzanat alapvető volt a hatalom megszerzésén és a politikai monopolhelyzet kialakításán túl – ez a munkásosztály nevében történt –a társadalom ezen ideológiára hivatkozó átalakításában is, hiszen ily módon tulajdonokat-vagyonokat lehetett államosítani, társadalmi osztályokat-rétegeket lehetett egy tollvonással megszüntetni, egyenlősíteni (proletarizáció) vagy kinevezni: miközben erre a fejlett társadalmakban évszázadok kellettek. Az iparosítást, pontosabban a gyors („erőltetett”) iparosítás

elsőbbségét szintén kizárólag politikai döntésnek tartották, melynek realizálását a terv-utasításos rendszer hivatott garantálni. Jánossy Ferenc a szovjet modellel Magyarországra is áttüztetett „erőltetett iparosítás” formulájának a kialakulásáról és működéséről 1969-ben a következőket írta:

„A Szovjetunióban lényegében biztosítva voltak az erőltetett iparosítás alapvető előfeltételei, s ezek a következő tényekből adódtak:

- A) A népesség a háborút és a polgárháborút követő időkben végtelenül igénytelen és áldozatkész volt.
- B) A mezőgazdaság – bár jelentékeny mennyiségű munkaerő-tartalékokat adott át az iparnak – továbbra is el tudta látni a népességet élelmiszerral (még ha az ellátás színvonala átmenetileg csökkent is).
- C) Az ország természeti kincsei elég bőségesek voltak ahhoz, hogy az ipar nyersanyagigényét és energiaszükségletét fedezzék.
- D) A természeti kincsek bősége következtében a nyersanyagok exportja a gépek és berendezések importját is fedezni tudta.

E négy körülmény következtében a Szovjetunióban a gazdasági egyensúly – súlyos átmeneti nehézségek ellenére is – hosszabb távon fenntartható volt még az erőtetés olyan üteménél is, amely mellett az ipar éveken keresztül jóformán csak önmagát látta el (és csupán minimális mértékben a lakosságot). Az ipar, az energia-termelés, a bányászat és szállítás évekig egymást kölcsönösen ellátó üzemek csaknem teljes körét alkotta. Ez a kör el tudta ugyan látni a Szovjetunió hadiiparát, a lakosságnak és a mezőgazdaságnak viszont csak a legszükségesebbet nyújtotta.”¹⁶⁰

Ez a magyar iparosítás deklarációján – az 1960-as évek végén – készült Jánossy tanulmány, amely a korabeli új gazdasági mechanizmust volt hivatva „támogatni”, a maga diplomatikus megfogalmazásában világít rá a szovjet szocialista modell jelzett eklektikus jellegére. Arra, hogy ennek a lenini szocialista-kommunista vízió elvi-ideológiai alapvetései csupán egy részét képezték, hiszen emellett megjelenik e fejletlen („színlelt kapitálista”) ország gazdasági (netán katonai) függőségi helyzetbe kerülése kivédésének szükséglete a fejlett országokkal szemben (imperializmus), aztán a cári Oroszországtól örökölt nagyhatalmi státusz megőrzése és a katonai versenyképesség fenntartása, továbbá a modernizáció ezen szükségleteknek való megfeleltetése és bármilyen áron történő gyorsítása. Mint az idézet is rávilágít, a gazdasági függőség elkerülése és a nagyhatalmi pozíció fenntartása oly mértékben megterhelték a hatalmas kiterjedésű elmaradott ország gazdaságát, hogy ezt csupán a lakossági ellátás terhére és a mezőgazdaság – meg persze az oktatás,

¹⁶⁰ Jánossy Ferenc: Gazdaságunk mai ellentmondásainak eredete és felszámolásának útja, Közgazdasági Szemle 16., 1969/7-8., 814-815. o.

egészségügy stb. – rovására volt képes a „szocialista állam” teljesíteni. Az „igénytelenség” és az „áldozatkészség” finom megfogalmazásban a kommunista ideológia humanista, jóléti, életszínvonalbeli és messianisztikus ígérvényei „átmenetinek” jelzett felfüggesztésére utalnak. A lakosság élelmiszerekkel való ellátásának „csökkenése” viszont már azt a más forrásokból ismert tragikus tényrt rögzíti, hogy ez a tömeges éhezés, éhhalál, padláslesöpprésék, kényszerbeszolgáltatások, lázadások, internálótáborok stb. formáját öltötte, mely állapotok évtizedeken át a szocialista modernizációs modell jellemzőiként állandósultak. A magyar lakosság ebből kapott mintegy fél évtizedes ízelítőt a Rákosi által átültetett szovjet modell bevezetésekor, amely itt is lázadáshoz-robbanáshoz vezetett, csak hogy ezt már nem lehetett eltusolni a nyugati világ előtt.

Könnyen belátható, hogy mindezek az állam jelentős felértékelődését hozták magukkal, hiszen egy fejletlen ország sikerrel kecsgető modernizációja csak úgy megköveteli az állam aktív és hatékony közreműködését, mint a katonai versenyképesség biztosítása vagy a lakosság elemi ellátási szükségletei kielégíthetlensége okán állandósult elégedetlenségek, feszültségek, lázongások stb. kordában tartása. Az állam, az azt uraló párt, az általuk meghatározott szükségletek elsőbbsége minden más előtt vitathatatlan tényré rögzültek – ez utóbbiakat a terv-utasításos rendszeren keresztül ellenőrizni-garantálni is tudták – annál is inkább, mert a különféle fórumok-dokumentumok gondoskodtak ezeknek a „nemzeti”, a kommunista ideológiából következően „össztársadalmi érdekként”, „szocialista célként” való felmutatásáról. Meg természetesen annak egyértelművé tételéről, hogy az „össztársadalmi érdekek-célok” megfogalmazására kizárólag az előbbieket, a párt-állam jogosult(ak), és mindazok, akik ezt vitatják, netán kétségbe vonják akár kül-, akár belföldön, a „haza”, a „nép”, a „haladás”, a „szocializmus ellenségei”, és ennek megfelelő elbánásban részesítendőek.

Jánossy Ferenc utal e szocialista modell autarch jellegére – a hazai közgazdászok-politikusok számára ez nem volt ismeretlen korábról sem – ugyanis az ország hasonlóképpen versenyképtelen iparral rendelkezett és devizahiánnyal küzdött, mint a Szovjetunió. Azonban amíg az utóbbi gazdag nyersanyagkészleteinek köszönhetően ellentételezni volt képes a nyugatról beszerzett, fejlett technológiát hordozó és versenyképes terméket produkáló ipari berendezéseit-gépeit, addig hazánk ennek (is) hiányában modernizációs mókuserékbe került, melyet a szerző extenzív iparosításként ír le:

„Ez az állapot spontánul alakult ki az erőltetett iparosítás első felfutási szakasza közben és azt követően, mégpedig a következő módon: Az ipar extenzív bővítése – új gyárak építése, valamint a már létezők extenzív tovább-bővítése (az a bővítés, amelyet félrevezető módon az üzemek „rekonstrukciójának” neveztünk) – már kezdetben igénybe vette úgyszólván a teljes beruházási kapacitást, olyannyira, hogy a meglévő üzemi berendezések modernizálására beruházási kapacitást

egyáltalán nem maradt. Az iparnak ily módon történt extenzív bővítése folytán egyre nőtt az importszükségletünk nyersanyagokban, anélkül, hogy exportképességünk – legalábbis a fejlettebb országokkal szemben – ennek megfelelően növekedett volna. Avégett, hogy az importszükséglet exportfedezetét mindezek ellenére biztosítsuk, kísérletet tettünk az ipari termelés még erőteljesebb fokozására, de ismét csak az ipar további extenzív bővítése útján. (...) Az így kialakuló – látszólag elkerülhetetlen – spirális folytán mindenekelőtt a gépek és üzemi berendezések egyre növekvő állományának modernizálása szorult háttérbe. Különösképpen szűkült ezáltal – legalábbis az ipar tartósan elhanyagolt és így felhalmozódott korszerűsítési igényeihez képest – az a lehetőség, hogy iparunkat Nyugatról importált gépekkel fejlesszük.

A folyamat következtében tehát jelenleg érvényesül ugyanaz a hatalmas makrostrukturális feszültség, amely a mezőgazdaságból az iparba irányuló gyors munkaerő-átvándorlás folytán alakult ki. Ez a feszültség előnyös annyiban, hogy ezrek számára teremtette meg az ipari munka tapasztalatai és ismeretei elsajátításának lehetőségét. Egyidejűleg azonban ma is nagy számban léteznek olyan üzemek, amelyek technikai felszereltségét már évtizedek óta alig korszerűsítették, amelyekben tehát az ismeretek kibontakozásához minimálisan szükséges feszültség is hiányzik.”¹⁶¹

Miután Jánossy e tanulmányát 1969-ben írta – amikor az ország már túl volt a Rákosi-korszakon, a Hruscsov-beszéden, az 1956-os forradalmon, a szocializmusról vallott kánonok korrekcióján, a fogyasztói társadalom kibontakozásán, az űrverseny kezdeti időszakán, a posztindusztriális társadalom ígérletén, az új gazdasági mechanizmus előkészítésén, de a „Prágai tavasz” bukásának árnyai még nagyon is kísértettek – felteszi azt a kérdést is, hogy vajon az iparosítás vázolt „szocialista” modellje alkalmazható lenne-e az „igazi” kapitalizmus – melyet ő „tisztá piacgazdaságnak” nevez – körülményei közt is. Erre nemleges választ ad.

„Kézen fekvő, hogy a „tisztá” piacgazdaság, vagyis a rentabilitási követelmény korlátlan érvényesülése elvileg kizárja az erőltetett ütemű iparosítás útjának még a lehetőségét is. Tőkés vállalkozó számára ez az út nem járható. A tőkés nem engedheti meg magának a „gazdaságtalan beruházást.” Aztán felteszi azt a kérdést is, hogy az iparosítás ezen útja – amelyben az ipari foglalkoztatottság nemzetközileg is magas aránya nem egy fejlett-modern ipari államot takar, hanem mögötte csupán egy kvázi-fejlett”, kényszerpályán mozgó iparosuló társadalom rejtőzik – hazánk esetében folytatható-e és hova vezet. „A tervgazdálkodás kétségtelen előnye, hogy a fejlődés olyan útjait is megnyitja, amelyek a tisztá piacgazdaság számára szóba sem jöhetnek: így az erőltetett ütemű iparosítás útját is. Ez az előny

¹⁶¹ Jánossy Ferenc: Gazdaságunk mai ellentmondásainak eredete és felszámolásának útja, i. m., 814-815. o.

azonban magában rejti azt a veszélyt, hogy ez az út akkor is választható, ha – bizonyos konkrét körülmények folytán – nem vezet a remélt eredményhez, hanem idővel zsákutcának bizonyul.”¹⁶²

Az idézet arra a sajtószerűsége is rávilágít, hogy a szovjet modellben a modernizáció alatt elsősorban a gazdaság, ezen belül is az ipar modernizációját értették, és az 1950-es évek szovjet háborús készülődései okán ezt szinte kizárólag a nehéziparra szűkítették. Mindezekre némi magyarázatul szolgál, hogy az elmaradottság valóban a gazdaság és az ipar területén volt szembeötlő, míg az ideológia-utópia összefüggésében a munkásosztály nevében történt hatalomátvétel és -gyakorlás igényelte az ipari munkásság létszámbeli gyarapodását egy agrár-falusias társadalomban. Az azonban, hogy az ipari üzemek számának és az ott foglalkoztatott munkásság létszámának a gyors növekedése és magas aránya a „szocialista” gazdaság és társadalom fejlettségének a mutatójává vált – függetlenül az ipari berendezések, technológiák stb. modernségétől, valós teljesítményétől, az azokat működtető munkások felkészültségétől stb. – egyfelől – ha ez lehetséges – kiürítette és értelmetlenné tette a modernitás, a fejlettség vagy a szocializmus fogalmait. Másfelől a propagandisztikus fogalomhasználat nyomán a politikai apparátus és elit (egy része) is dinamikus „fejlődési-fejlettségi” ábrándokban ringatta magát, holott a munkásság nagyobb hányada döntően elavult, évtizedekkel korábbi – alkalmasint muzeális – műszaki-technológiai felszereltségű üzemekben dolgozott, zömében igénytelen, alacsony felkészültséget-munkakultúrát igénylő, szakmai előmenetelt és kihívást nem biztosító körülmények között; ennek megfelelően a fejlett országok piacain eladhatatlan termékeket előállítva. Jánossy Ferenc tanulmánya ezen állapotok ismeretében beszél „kvázi-fejlett” szocialista „ipari társadalomról” – mint ahogy egy fél évszázaddal korábban Leopold Lajos leírta a „színlelt kapitalizmus” korabeli magyar variánsát –, ahol a faluról bejáró munkásság és/vagy falun lakó családjaik az „első gazdaságbeli” tevékenységüket befejezve mezőgazdasági termelést végeztek a „második gazdaságban”, és ahol a nyári-őszi csúcsmunkák idején alkalmanként szintén üzemek álltak le napokra a földekre kitóduló „ipari” munkásság hiányában. Fontos tény tehát, hogy a hazai szocialista elit egy része nem csupán felismerte, de a továbbiakban az élére is állt a rendszerkorrekció lehetőség szerinti realizálásának: mert nem gondolta a kvázi-fejlettséget (gazdasági fejletlenséget) reprodukálni. Így a modernizáció fogalmát a gazdaságban a piaci mechanizmusok, a fejlesztések-innováció és az érdekeltégi viszonyok megváltoztatása stb. irányába is kiterjesztette és a mezőgazdaságot szintén bevonta e fogalom alá, iparszerű modern termelési rendszerek kialakítását szorgalmazva az 1970-es és 80-as években.

¹⁶² Jánossy Ferenc: *Gazdaságunk mai ellentmondásainak eredete és felszámolásának útja*, i. m., 809. o.

Miután tehát e felfogásban a modernizációt a gazdaság, az ipar és műszaki területre próbálták leszűkíteni – hasonlóképpen a Horthy-időszak gyakorlatához – egyszersmind azt is jelezték, hogy a politikai szférában és a társadalomban nincs szükség erre, hiszen a hatalom munkásság nevében történt megszerzésével és a társadalom politikai-ideológiai átalakításával (pl.: államosítás, osztályok-rétegek megszüntetése, proletarizáció) a szocialista társadalom „alapjait” lerakták: a rendszer legfelsőbb némi csiszolásra-szépítésre szorul. A párt politikai monopolhelyzete az utópiával igazolható volt, a legitimálását alátámasztandó azzal, hogy nem csupán a nép és a szocializmus ügye iránt elhivatott és küldetéstudatos, de tudományosan is felkészült, az elméletet-utópiát fejleszteni képes és karizmatikus vezetői is vannak. A „kizsákmányolás” és a társadalmi „egyenlőtlenségek” szélsőséges formáinak a megszüntetését szintén alapvetően megoldottnak tekintették – két osztály, egy réteg elmélet – és a lakosság különféle intézményeken át (pl.: iskola, szakszervezet, szemináriumok, ifjúsági szervezetek, agitáció)történeti ideológiai-tudati meggyőzését, átnevelését, szocialistává alakítását vélték már csak megoldandó feladatnak. Mindent egybevéve e téren is a hatvanas évektől indultak meg az áttörési kísérletek, amikor a jóléti ígérvények és az életszínvonal, az oktatás stb. szempontjai kerültek előtérbe hazánkban. A társadalomtudományok fellendülésével (pl.: szociológia, történelem, pszichológia, politológia) aztán már a nyolcvanas évek elejétől jelentős politikai-gazdasági tényezők körében általánosan elfogadottá vált az a felismerés, hogy az ország modernizációja nem képzelhető el egyetlen szférára (gazdaság) szűkítve, ez igényli a politika és a társadalom egyidejű modernizálását is. Ez praktikusán a párt politikai monopolhelyzetének és az államosított „első” gazdaság kizárólagosságának a feladását, az érdekmegjelenítés különféle formáinak életrekelését, a társadalom önszerveződésének ösztönzését, az állampárt társadalom feletti mindenhatóságának a felszámolását stb. jelentette.

További fontos fejleménye hazánk korabeli modernizációjának, hogy a „Szovjetunió vezette szocialista tábor” megalakításával az országot mesterségesen és minden átmenet nélkül elszakította a fejlett országoktól, amelyek eddigi modernizációja során természetes tőke-, termék-, nyersanyag- és technikai-technológiai piaci voltak, és amelyekkel kialakított vállalati-állami kapcsolatai ösztönzőleg hatottak gazdaságának-társadalmának fejlődésére. Ezzel Magyarországot a szocialista tömb részeként össze is zárta a vele hasonló fejlettségű vagy fejletlenebb környező országokkal, amelyek szintén tőkehiánnyal, technikai-technológiai lemaradással küszködtek és a centrum országok tőkekihelyezéseitől függtek, méghozzá úgy, hogy a Szovjetunió nem volt képes a korábbiakkal akár csak megközelítően is egyenértékű modernizációs közeget kínálni. Vagyis a KGST keretében nem gyorsult hazánkban a felhalmozás, nem szűnt meg a tőkehiány, állandósult az eladósodás, az országok közti munkamegosztás remélt előnyei a politikai akarat szintjén rekedtek meg, mint ahogy az innováció dinamizálása is propagandafogássá

silányult. Ez utóbbi azért figyelemre méltó, mert a szovjet hadiipar, atom- és űrprogram kutatások-fejlesztések, technikai-technológiai újdonságok stb. nélkül versenyképtelenné vált volna, a szocialista újratermelődési modell azonban alkalmatlannak bizonyult e vívmányoknak a polgári gazdaságba történő átvitelére és terítésére.

Mindent egybevéve azt látjuk, hogy a szovjet modell a modernizációra nyitott, annak kihívásaira érzékeny és abban aktívan részt vállaló rendszer volt, és nem feltétlenül azért, mert ideológiájában a kapitalizmust meghaladni kívánó, annál minden tekintetben fejlettebb kommunista társadalmat vizionált, hanem mert örökölt nagyhatalmi pozíciója, majd a győztes második világháború után kialakított „birodalmi” helyzetének stabilizálása modernizációs kényszer alatt tartották a mindenkori szovjet vezetést. Innen nézve ez a rendszer mindvégig kettős mintát követett és kettős mércét használt. Az egyiket a szocializmus elvi-ideológiai alapvetéseinek elvileg zárt rendszere szolgáltatta, a másikat a kapitalizmussal együtt folytatott modernizációs verseny nyitott és folytonos gazdasági, katonai, műszaki, társadalmi stb. erőfeszítésekre, megújulásra és kompromisszumokra kényszerítő világa. Tény, hogy a Szovjetunió ebben a versenyben alulmaradt; Jánossy előrejelzése – miszerint a modell a „zsákutcás” modernizáció útját követte – beigazolódott, mint ahogy a nagyhatalmi státusz megtartásának vitathatatlan elsőbbsége is. Ugyanis a kommunista vezetés mind az általa követett ideológiát, mind a szocialista reprodukciós modellt feladta, pontosabban át- és visszacserélte a korábban elitélt-támadott nacionalista ideológiára és kapitalista rendszerre, csak hogy nagyhatalmi pozícióiból mentse, ami még menthető.

Fontos tény, hogy a korabeli „szocialista” rendszerváltás, amely az addig fennálló „feudál-kapitalista” rendszer gyors, totális és osztályharcos átalakítását kizárólag politikai eszközökkel, a gazdasági és társadalmi alapintézmények – tulajdon, elosztás, állam stb. – gyökeres cseréjével gondolta realizálni, súlyos zavarokat okozott a társadalmi újratermelődési történetileg kialakult rendjében. A tulajdonviszonyok teljes átalakítása például nem írható le egyszerű államosításként vagy a társadalom átstrukturálódásaként, hiszen az érintettek körében egyfelől megélhetési-egzisztenciális bizonytalanságot keltettek. A parasztgazdaságok erőszakos tévesztését kísérő egzisztenciális gondokról könyvtárnyi irodalom szól, kiemelve, hogy az államosított föld, ló, tehén, juh stb. nem egyszerűen felhalmozott vagyonelemek voltak, hanem olyan jószágok is, melyek elvétele a család-háztartások gazdálkodásán vagy életnívóján túl az érintettek napi megélhetését közvetlenül is veszélyeztették. E családoknak-egyéneknek tehát más megélhetési források után kellett nézniük, a paraszti világban megszerzett státuszukat és presztízsüket fel kellett adniuk, netán lakóhelyüket el kellett hagyniuk e politikai döntés (proletarizáció) miatt. Így, amíg a világ tán boldogabb országaiban a történeti parasztság megszűnése évszázados folyamat volt, itt e rendszerváltáskor erre néhány

év is elegendőnek bizonyult, de a polgárság is hasonló gyorsasággal került ki a társadalomalkotó osztályok-rétegek köréből. (A Márai által említett „államosított erőszak” ekkor már senkit sem kímélt.)

Másfelől a megszüntetett osztályok-rétegek vagyonukon, vállalkozásaikon és tevékenységükön túl sajátos tudások és habitusok, alkalmasint évszázados megélhetési-felhalmozási stratégiák hordozói, státuszok-presztízsek átörökítői voltak, melyek e társadalmi tökékek mellett kiterjedt kapcslathálókkal, ezeket mozgatni és működtetni képes eljárások ismereteivel is rendelkeztek, továbbá sajátos, csak rájuk jellemző identitással-öntudattal bírtak. Ezek a fontos társadalomalkotó tényezők „kiiktatásukkal” veszendőbe mentek, ami szintén nem írható le csupán úgy, mint amelyekkel a társadalom „szegényebb” lett, ugyanis ezek a tulajdonnal egyenértékű társadalomalakító tőkefajtáknak tekinthetők. Aligha véletlen, hogy a vázoltak okán a magyar társadalom számottevő része gyökértelenséggel és identitászavarral küszködik: az egymást követő rendszerváltások megszakítottságai nyomán társadalmilag-családilag talajvesztett lett, mert nem tudja, hogy honnan jött és hova megy; hol a helye és mi az értéke a társadalomban. Itt nincsenek tervezhető jövőképek, kiszámítható átmenetek és ezeket kísérő áthagyományozódások: a rendszerváltások nem adnak módot a „valahová tartozás” átélésére, a „valahonnan származás” és a „valamit elérés” büszkeségére, mivel a mindenkori új politikai elit ideológiai alapon dönti el, hogy mely osztály-réteg „értékes”, melyik támogatandó és melyik üldözendő. Hol a nemesség, hol a polgárság, hol a munkás-ság került ilyen helyzetbe, hol a származás, hol a vállalkozás, hol a munka volt a fő értékképző, és mindez úgy, hogy a helyzet- és értékcserekre, a támogatottságra és üldözöttségre egy ember életében akár többször is sor kerülhetett. Nyilvánvalóan az ilyen törések súlyos károkat okoztak és okoznak a társadalom szövetében és önképének alakításában: sajátos viszonyt alakítva ki a politikához, az államhoz, más rétegekhez, a saját és a társadalom múltjához, tekintve, hogy sem történetileg, sem aktuálisan nincsenek biztosnak vélhető pontok, kapaszkodók, érvényesnek tűnő magyarázatok, értékek vagy értelmezések. Az aktuális politikai nyomulások propagandisztikus önkénye uralja ezt a szférát is.

Aztán az is rengeteg zavar forrása lett, hogy a tulajdonviszonyok gyökeres átrendezése nyomás a társadalmi helyzet átörökítésének addig szokásos és bevett formái társadalmi méretekben „érvényüket” veszítették. Ugyanis, ha a parasztbirtokok, néhány hold föld, az igavonók, a cipész- és kovácsműhely, a vegyesbolt stb. államosításával-téeszesítésével megszűnt ezen javak átörökítésének lehetősége, de a társadalom jelentős osztályai-rétegei körében továbbra is gondot fordítottak az utódnemzedékek társadalmi helyzetének stabilizálására-javítására, akkor nyilvánvalóan felértékelődtek azok az intézmények és csatornák, melyek ezt elvileg biztosítani tudták. Az iskolarendszer ennek megfelelően kítüntetett helyzetbe került, mivel azonban az egyik napról a másikra jelentkező tömegigények fogadására ezt,

pontosabban a középfokú oktatási-képzési hálózatot nem készítette fel az állam, még évtizedeken át hiány mutatkozott épületben, tanteremben, gyakorlóteremben, tanárban, szakoktatóban stb., mely hiányosságok az oktatás színvonalában is kimutathatók voltak. A társadalomban versengés indult a gyerekek versenyképes iskolákba történő bejuttatására – javítandó a mobilitási esélyeket – annál is inkább, mert a felsőoktatás áteresztőképessége nem követte a középfokú iskolarendszer tömegessé válását: oda csak kevesen és felvételi vizsgát követően juthattak be. Megjegyeznénk, hogy a fiatalok és családjaik számára mindenestre történelmileg rövid idő alatt természetessé vált a magasabb iskolai végzettség megszerzésének követelménye, mint amellyel jó szakmához és álláshoz, magasabb keresethez, presztízst biztosító foglalkozáshoz lehetett jutni és karriert lehetett építeni. Az, hogy a magasabb iskolázottság és szaktudás a társadalmi érvényesülés és mobilitás alapkövetelménye lett, számottevően átértékelte a korábbi szocialista időszak megbízhatóságon alapuló egyoldalú szelekciós rendszerét, ami még a politikai-bürokrata elitbe való be- és előrejutásra is vonatkozott.

Hangsúlyozni szükséges, hogy a tulajdonviszonyok politikai-ideológiai alapvetéseken nyugvó átalakítása nem csupán erőszakos és nem ritkán embertelen volt – kötelező beszolgáltatás, padláslesöprések, verések, megfigyelések, internálótáborok stb. – de többnyire nélkülözött mindenféle racionalitási szempontot is, vagyis pazarló módon bánt a felhalmozott gazdasági-társadalmi erőforrásokkal. Például olyan egyéni-családi erőforrásokra is kiterjedt, amelyek az államosított gazdaságban használhatatlanok voltak, nem növelték annak potenciálját-hatékony-ságát: gondoljunk a szegény falusi családok tehénkéjére, amely legfeljebb néhány liter tejet adott, a téeszben azonban sem tenyészállatként, sem igavonóként nem volt hasznosítható, így rövid időn belül kiselejtezték, holott az adott család élelmezésében még hosszú időn át szerepet játszhatott volna. Vagy gondoljunk az ötvenes évek kisiparosaira, akik saját munkaerőjük és kézműves munkaeszközeik kicsi tára felett rendelkeztek csupán, és szerény megélhetésük biztosítására többnyire mezőgazdasági tevékenység végzésére is kényszerültek. Ugyanakkor jelentős termelési kapacitások mentek veszendőbe, amikor a nagybirtokok nagyüzemi felszereléseit – pl.: istállók, gabonátárolók, szeszgyárok, gatterek, silók, gépek, tenyészállatok – elbontották, szétverték, elhordták, kibeletzték, elhajtották vagy egyszerűen az enyészetre hagyták. Ezeknek néhány évvel később a téeszek gazdálkodásának a kialakításakor jó hasznát vehették volna az illetékesek (is), hiszen jelentős beruházási kapacitásokat lehetett volna kiváltani általuk, azonban hazánkban a „nemzet”, a „nép”, a „szocializmus” vagy a „piac-magántulajdon” nevében eljáró politikai-ideológiai propaganda fogások – ez esetben előbb a földosztás, majd a téeszésítés – felülírták a kevéske „nemzeti vagyonnal” való gondos, takarékos és ésszerű gazdálkodásra vonatkozó „királyi” intelmeket. E politikai mintázatban a korabeli rendszerváltó politikai elit a nagybirtokot (és gazdasági tartozékait) nem tekintette

„nemzeti vagyonnak”, csupán „bűnös, idejét múlt” és prédául szolgáló javakként kezelte, hogy aztán az 1989/90-es rendszerváltás új politikai garnitúrája szintén megtagadja a „nemzeti vagyon” minősítést a „bűnös állami-szövetkezeti” szféra javaitól, és azt szétverhető, széthordható, felélhető, meg persze privatizálható prédaként hívei-támogatói számának növelésére használja.

Az államosítások és a téeszésítés nyomán a politika megteremtette a saját gazdaságát – ez kezdetben a „szocialista”, a 80-as években már inkább az „első” gazdaság nevet viselte –, kiépítve intézményrendszerét, foglalkoztatási, felhalmozási és elosztási viszonyait, működésmódját, igazgatási és érdekeltségi rendszerét. A politika számára hosszú ideig ez volt a „gazdaság”, hiszen minden erőforrást ide csoportosítottak, erre készültek az ötéves fejlesztési tervek és ennek a teljesítményét mérték. Ettől elkülönítették a magángazdaság politika által még tolerálható formáit-ügyleteit, míg az ezek „alatti” gazdálkodási és gazdasági tevékenységeket, megélhetésmódokat stb., mint hagyományosokat és a megélhetéshez nélkülözhetetleneket engedték-elnézték-megtűrték. Ez utóbbiak főként a parasztság és a falusi lakosság körében voltak elterjedtek, tekintve, hogy aki vidéken zöldséghez, gyümölcshöz, tojáshoz, zsírhoz, csibéhez, kacsához stb. hozzá szeretett volna jutni, az kénytelen volt ezeket a háztartás-gazdaság keretei közt magának megtermelni, mert a falusi üzletek ilyen termékeket nem árultak. A fentiek kapcsán figyelmet érdemel, hogy az „első” gazdaság fejlettségét hosszú ideig a Horthy-időszakból örökölt gazdaság állapota-fejlettsége határozta meg, ugyanis államosítani úgy az iparban, mint a kereskedelemben vagy a mezőgazdaságban csak azt lehetett, ami volt: ha nemzetközi hírvű és piacképes árukat előállító üzem, akkor azt; ha városifalusi vegyesbolt és cipésműhely, akkor azt; és ha 5 hold föld meg egy ló, akkor azt. Így módon az „első” gazdaság nem írható le valamennyire is egységesnek mondható-számító gazdasági ügyletekkel, ugyanis keretei között a redistribúció, az áru- és pénzviszonyokra jellemző eljárások és folyamatok csakúgy fellelhetők voltak, mint a naturálgazdálkodáséi. A paraszti-falusi naturálgazdálkodás örökségének a súlyát mutatja, hogy a hatvanas évek végéig hivatalosan is a naturális ügyletek – pl.: munkaegység, maradékelvű gazdálkodás – sokfélesége uralta az ideológiailag egyébként „fejlettebbnek” hirdetett „első” gazdaság agrárszektorát. A gépesítés felgyorsulásával, a növénytermesztés és állattenyésztés fejlesztésével, új eljárások és az iparszerű termelési rendszerek elterjedésével, a felvásárlás, feldolgozás, forgalmazás stb. modernizálásával aztán az áru- és pénzviszonyok irányába jelentős elmozdulás történt, de például a téeszék és tagjaik közti „második” gazdaságbeli ügyletek – állatok kihelyezése a háztájiba; a közös művelésű háztáji

földek szakosodása paprikára, hagymára, uborkára stb. – sokasodásával még az 1980-as években is számottevő naturális ügylettel találkozhattunk.

A „második” gazdaság szintén nem volt egységes, hiszen mindenféle gazdálkodási forma, megélhetési mód, gazdasági ügylet és tevékenység ide sorolódott, ami nem csupán hivatalosan, de ténylegesen sem fért be az „első” gazdaságba. Ugyan a „második” gazdaság kiterjedtsége, állapota, a résztvevők köre, ügyleteinek formái, hivatalos megítélése és funkciói az államszocializmus időszakában folytonosan változtak, az alapvetően a történetileg örökölt modernizációs deficittel, az „első” gazdaság alacsony teljesítményével („hiány”) és az áru- és pénzviszonyok fejletlenségével függött össze. Elsősorban is azzal, hogy mivel a lakosság nagy része az „első” gazdaságbeli alkalmaztatása ellenére sem volt képes az onnan származó jövedelmeiből megfelelő szinten élni és családját eltartani – nyugat-európai mércével semmiképpen sem – tényleges szükségleteit és/vagy a tartós fogyasztási javak iránti növekvő igényeit kielégítendő túlmunka vállalására kényszerült. Egyének és családok milliói tehát kénytelenek voltak megélhetésüket többféle erőforrás köré szervezni: sokan másodállást is vállaltak; a hivatalos munkaidő előtti vagy utáni munkavállalás szintén elterjedt volt; a hétvégi pluszmunka – a szabad-szombat bevezetésével – pedig milliókat kötött le magánépítkezéseken, lakásmodernizálásokon, hétvégi házakban, kertekben, gyümölcsösökben, szőlőkben stb. A „második” gazdaság mezőgazdasági formáinak a megélhetésben betöltött szerepére utal az a tény, hogy a KSH munkatársainak számításai szerint a szövetkezeti parasztháztartások jövedelmeinek 1967-ben 52%-a, 1972-ben 40, de még 1981-ben is mintegy 25-30%-a a háztáji és kisegítő gazdaságokból származott. Tömegeket mozgató társadalmi elterjedtségére pedig az utal, hogy még az 1980-as években is 1,5 millió család – kb. 4,5 millió ember – vett részt a mezőgazdasági kistermelésben.¹⁶³

Az „első” gazdaságbeli munkavállalás – még ha az extenzív iparosítás körülményei teremtettek is lehetőséget erre – alapjaiban változtatta meg tömegek életét a korábbi falusi-paraszti önellátáshoz-naturálgazdálkodáshoz, maradékelvű piacosodáshoz, eseti-alkalmi munkához jutáshoz képest. Ezzel ugyanis rendszeres havi pénzbeli jövedelemhez, fizetett szabadsághoz, kedvezményes üdüléshez jutottak, és jogosultak lettek egészségügyi és nyugdíjbiztosításra, továbbá járt nekik a családi pótlék és a gyerekvállalással kapcsolatos különféle juttatások is, a munkahely biztosíthatott bölcsődei-óvodai ellátást, jó esetben lakásépítési támogatást. Másként fogalmazva a társadalom „alatti” vagy „kívüli” létből tömegek kerültek

¹⁶³ Andorka Rudolf: A magyar községek társadalmának átalakulása, Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1979.; Andorka Rudolf – Harcsa István: A magyar társadalom modernizációja hosszú és rövid távon, társadalmi jelzőszámokkal mérve (1970-1984), Budapest, MKKE Szociológia Tanszék, 1986., (Szociológiai Műhelytanulmányok 1. sz.); Oros Iván: A mezőgazdasági kistermelés, Statisztikai Szemle, 1983./12. sz.

modern „alkalmazotti” viszonyok közé. Az „alkalmazotti” lét azt jelentette, hogy ezeknek az embereknek a munkavállalását törvények szabályozták, melyek előírták az alkalmaztatás és a munkahelyi előrejutás módját, a napi, heti és havi munkaidőt, és szabályozták a túlmunkát, a felmondás vagy elbocsátás kritériumait. A különböző munkakörökhez és beosztásokhoz eltérő iskolázottságokat és szakképzettségeket írtak elő, melyekhez eltérő bérezés is tartozott. A bérből és fizetésből élők rétegei-csoportjai hierarchikus és differenciált világot alkottak, az „alkalmazotti” lét azonban munkavállalásukat és általában életüket hasonló módon szabályozottá és kiszámíthatóvá tette. Ez a korábbi évtizedek önkényesen és következetlenül változó, megélhetési nehézségekkel és egzisztenciális fenyegetettséggel, agresszióval, gyűlölködéssel és félelemmel teli világához viszonyítva gyökeres fordulatot jelentett: a hatvanas évek rendszerkorrekciós törekvéseiben a „kapitalizmus legyőzése” mögött már nem harcias-háborús indulatok munkáltak, hanem ismét megjelent – most szocialista megfogalmazásban – a „kapitalista” nyugati életszínvonal és életminőség elérésének és meghaladásának az ígérete.

A bérek és keresetek növekedésével megváltozott a fogyasztás szerkezete, megugrott a különféle tartós cikkek és az autó iránti kereslet, a lakásépítési kedv – ide értve a lakások modernizálása, a hétvégi házak és üdülők építése iránti igényeket is – fellendült, a városokba áramlás felgyorsult, csökkent a kötelező munkaidő, és számottevően átalakult az életmód is. Mindezek új irányt adtak az egyéni-családi törekvéseknek, hiszen új értelmet nyert a túlmunka vagy a különmunka vállalása, a takarékoskodás és a felhalmozás: az így szerzett jövedelmeket be lehetett fektetni, ami szerencsés esetben – pl.: üdülők bérbeadása, lakások-szobák kiadása a nyári szezonban – további jövedelemforrássá vált. A mezőgazdaságban a modern termelési rendszerek megkezdték a termelés kiszervezését és a kistermelők különféle csoportjait – pl.: télesztagok, nyugdíjasok, a községben lakó ipari munkások, tisztviselők, értelmiségiek – igyekeztek bevonni a hálózatukba: új növényi kultúrákat és termelési eljárásokat meghonosítva, alkalmasint beruházási lehetőséget is biztosítva számukra. Vagyis a vendéglátáshoz és a kereskedelemhez hasonlóan itt is megjelenik a magánvállalkozás és a magántulajdon irányába való elmozdulás, és természetesen az ezek működtetéséhez-fejlesztéséhez szükséges kapcsolatok, ismeretek stb. is felértékelődtek. Az 1960-1980-as évek korosztályai már ebbe a kiszámítható, az alapfoknál magasabb iskolai végzettséget és szaktudást a társadalmi előmenetelben megkívánó, a korszak szocialista állapotaihoz képest gyarapodást is kínáló világba születtek bele, és ezt természetesként kezelték.

A vázoltak kapcsán négy összefüggést mindenképpen szükséges röviden érintenünk. Egyrészt azt, hogy a magyar gazdaság szocializmusbeli leírása „első” és „második” gazdaságként nem utal semmiféle rendszerspecifikus torzulásra, ugyanis a történeti kutatások bizonyítják, hogy egyetlen társadalom gazdasága sem írható le „egy gazdaságként”. Itt a modern közgazdaságtan szemléleti korlátairól van

szó, amikor például a gazdaságilag legfejlettebb országok gazdaságait egyszerűen „piacgazdaságként” írják le, vagyis „... a gazdaságot a körülötte zajló életből tettségük szerint kiemelhető homogén valóságnak tekintik”¹⁶⁴, holott ez nem fedi a realitásokat. Ugyanis a piac „alatt” ott az „elemi alaptevékenységek” fantasztikus sokfélesége – pl.: a saját fogyasztásra termelés; a lakással, a házzal és a háztartással kapcsolatos mindennapi tevékenységek; a rokonsági és szomszédsági segítség, a feketemunkák –míg a piac „felett” van egy nemzetközi szinten szerveződő gazdaság. És persze a köztük lévő viszony folytonosan változik, hiszen gazdasági fellendülésekkor és jólét idején sokféle tevékenység piacosodhat, míg válságok és szegényedés-szegénység esetén e tevékenységeket a háztartás keretében végzik, illetve azok visszahúzódnak a „fekete gazdaságba”. Másrészt azt, hogy a „második” gazdaság nyolcvanas évekbeli hazai „felfedezése” nyomán a szociológiában ismét megjelent a magyar modernizáció korábról ismert „kettős” vagy „többsz” struktúrájának a problémája: Kolosi Tamás és Szelényi Iván is kidolgozták a maguk kettős – redistribúció és piac – alapon szerveződő szocialista társadalomképét.¹⁶⁵ Aztán figyelmet érdemel az a más összefüggésben már jelzett tény, hogy miután az emberek sokasága az „első” gazdaságbeli munkavállalása mellett kénytelen volt megélhetését további erőforrások-tevékenységek („második” gazdaság) köré szervezni, a magyar társadalom az „első” gazdaságbeli szerkezet alapján „fejlettebbnek” látszott, mint amilyen valójában volt.

És végül azt, hogy a „második” gazdaság nyolcvanas évekbeli állapotát sokkal inkább a naturálgazdálkodás, az „első” gazdaság „hiánygazdasági” réseibe való benyomulás, a tőle való függés, az élőmunka túlsúlya és az önkizsákmányolás jellemezte, semmint a piaci ügyletek dominanciája; így az „első” gazdaságot felváltani-kiváltani képes fejlődési alternatívaként sem jöhetett szóba. Így módon a korabeli „polgárosodásról” – „szocialista polgárosodás”, „félbeszakadt polgárosodás”, „parasztpolgárosodás”, „szabadidős polgárosodás” stb. – szóló elképzelések is sokkal inkább a vágyak, mint a realitások közé tartoztak, jöllehet a legutóbbi rendszerváltáskor a „polgár(osodás)” fontos hívószónak számított, és a „hazafias” ideológiában máig fel-feltűnik, mint a magántulajdonon alapuló társadalom „ön-tudatos” hordozója. Harcsa István, aki a KSH munkatársaként számos ezirányú kutatást szervezett-vezetett a nyolcvanas években, tapasztalatairól a következőket mondta egy kilencvenes évek eleji „polgárosodás”-vitán:

„A tömegarányokat tekintve a második gazdaság gerincét a túlmunka szektor jelenti, ezen belül is a mezőgazdasági kistermelés. Ennek a szektornak korábban alapvető funkciója a jövedelemkiegészítés volt, az utóbbi időben a hangsúly egyre

¹⁶⁴ Brandel, Fernand: Anyagi kultúra, gazdaság és kapitalizmus a XV.-XVIII. században. (A mindennapi élet struktúrái), Budapest, Gondolat Kiadó, 1985., 13. o.

¹⁶⁵ Kolosi Tamás: Strukturális csoportok és reform. Valóság, 1986/7. sz.; Szelényi Iván: Új osztály, állam, politika, Budapest, Európa Könyvkiadó, 1990.

inkább eltolódik, és sok esetben a megélhetés meghatározó formájává válik. Az e szektorban ténykedőket alapvetően a túlélés és egy lebomló modell változó viszonyaihoz való alkalmazkodás kényszerűségei vezetik. Ezen alkalmazkodás során természetesen számos olyan magatartásminta, attitűd figyelhető meg, amely bizonyos mértékig emlékeztet a piaci viszonyok közötti magatartástípusokhoz. Így például itt is jellemző a haszonszerzésre, mint a gazdálkodói magatartás közvetlen céljára való törekvés, azonban ez szükségszerűen rövid távra szóló, és a felhalmozás nem befektetési célú, hanem alapvetően értékmegőrző szerepet játszik.

A mezőgazdasági kistermelésben érdekelték széles tömegei egyszerűen csak „élni akarhattak”, és kihasználni a rendelkezésre álló lehetőségeiket: másra nem volt módjuk. Ezért ez inkább tekinthető megélhetési stratégiának, mint valóságos gazdasági magatartásnak. [...] Tény, hogy a megélhetési kényszerből fakadó „ellenálló képességre” a polgárosodás körülményei között is szükség van, azonban ez még csírájában sem jelent polgárosodást, hanem annak csak előfeltételét.”¹⁶⁶

Az idézet egyértelművé teszi, hogy a „második” gazdaság ebben a formájában – az agrárium túlsúlya; a termelés alacsony műszaki színvonala és az élőmunka alapvetése; az alacsony termelékenység és az árutermelő gazdaságok alacsony aránya; az önellátás és csere kiterjedtsége stb. – nem volt alkalmas egy olyan történelmi léptékű fejlődési alternatíva kihordására, mint a polgárosodás. Egyébként is a fogalom jelölte modernizáció történelmi korszakokhoz kötött: a merkantilizmus idején, a 19. században és még a 20. század első felében is volt tartalma a kifejezésnek. A globalizáció időszakában – amikor nemzetközi hálózatokba szerveződő cégcsoportok uralják a piacokat – eléggé abszurd e keresetkiegészítő, önellátó stb. megélhetési stratégiákat (még ha tömegeket mozgatnak is) jövőbe mutató, sikerrel biztató és versenyképes modernizációs formaként felmutatni, mint ahogy ezt a rendszerváltó új politikai csoportosulások propagandájukban felhasználni igyekeztek. Az pedig, hogy valaki haszonra törekszik, gazdagodni-vagyonosodni szeretne, kiválni az állami (vagy kapitalista) cégek uralta gazdaságból és önállósodni stb., önmagában még szintén nem utal polgárosodásra.

Mindent egybevéve remélhetően sikerült felvillantatnunk az államszocialista reprodukciós modell produkálta modernizáció rendkívül ellentmondásos, alkalmassint felemás és zagyva – tudatos, de erőszakos; a szovjet modellt szolgáló követni kényszerülő és hazai adottságokkal, lehetőségekkel, racionalitásokkal kezdetben mit sem törődő; az iparosodást (nehézipar) hajszólo stb. – jellegét, amely sikereket is felmutatott a sok-sok kudarc, elsősorban is a „zsákutcás” végkifejlet mellett. A Rákosi névvel jelzett első, letartóztatásokkal, verésekkel, megfigyelésekkel, kitelepítésekkel, koncepciók perekkkel, tömeges nyomorral stb. jellemezhető totalitárius korszak látványos kudarccal végződött, melyet a legutóbbi rendszerváltást

¹⁶⁶ Harcsa István: Polgárosodás. Kérdések és kétségek. Századvég, 1991., 2.-3., Századvég Kiadó, 179. o.

követő politikai propaganda rendszertipikusként próbál bemutatni. Ez természetesen messze nem fedi a valóságot, hiszen a hatvanas évektől megindított rendszerkorrekció nyomán kialakult Kádár-kori berendezkedést külföldön is csak „gulyáskommunizmusként” és „puha diktatúráként” emlegették, mint amely számos tekintetben eltért a korabeli létező szocializmusoktól. E korszak modernizációs teljesítményei közé sorolhatjuk, hogy a magyar társadalom emancipációja felgyorsult a Horthy-időszak rendies és a Rákosi-korszak totalitárius világához képest; hogy az extenzív iparosításnak megfelelően átstrukturálódott; hogy a gazdaság és társadalom határozottan elmozdult az áru- és pénzviszonyok irányába, és a fogyasztást – a nyugati társadalmakhoz hasonlóan – rendszerlegitimáló eszközként kezdték használni. Továbbá, hogy az „első” gazdaság keretei közt az „alkalmazotti társadalom” kiszámítható és biztonságos világát kínálta tagjainak; hogy nemzetközileg is versenyképes iparszerű termelési rendszereket és integrációs formákat (hálózatok) honosított meg a mezőgazdaságban, és, hogy belépve a Nemzetközi Valutaalapba a nyolcvanas évek közepétől határozott lépések történtek a piacgazdasági intézmények – pl.: bankrendszer, magánvállalkozások – kiépítésére. Nyilvánvalóan e modernizációs teljesítmény az ország adott gazdasági fejlettségi szintjén, a szocialista reprodukciós modell működés módja és politikai keretei által kondicionáltan, a szovjet befolyás és érdekek, továbbá a KGST gazdasági igényei-lehetőségei stb. által meghatározott keretek között értendők. E viszonyokhoz az alacsony bérek és az emiatt kialakult többkeresős családmodell csakúgy hozzátartoztak, mint a túlfoglalkoztatás, a „hiány”, a szegénység adott formái, és persze a Kornai János által „koraszülött jóléti államnak” nevezett formációra nehezedő szolgáltatások, melyeknek nem volt gazdasági fedezete. És e felemás modernizáció sajátossága, hogy miközben számos területen jelentős előrelépés történt, a fejlett nyugati világhoz képest nőtt a modernizációs szakadék.

Végül is a nyolcvanas évek közepére a Kádár-korszak – amely szintén nem volt demokratikus, politikai ellenfeleit ez is üldözte, és az állam társadalom feletti kizárólagossága is domináns maradt – jelentős, ámbar felemás modernizációján átessett államszocialista rendszere került válságba. Súlyos gondot jelentett – sok más mellett – hogy a gazdaság intenzív fejlődésre történő áttérése évtizedeket késett, emiatt szerkezete és felszereltsége elavult, és e potenciál változatlan formában való fenntartása rengeteg pénzbe került. A rendszer azonban a váltsához szükséges forrásokat önerőből képtelen volt kitermelni, külső tőke pedig csak a nyolcvanas évek első harmadától kezdett nyugatról csordogálni. A piacgazdaságra jellemző megfontolások, racionalitások és intézmények bevezetésének a szükségessége halaszt-hatatlanra vált; a különböző érdekcsoportok növekvő igényei a döntésekbe történő beleszólásra a szűk politikai-bürokrata elit hatalmát kezdték ki; az „első” gazdaságbeli túlfoglalkoztatás megszüntetése és a munkanélküliség intézményének a kialakítása pedig aktuálpolitikai kérdésekké váltak. A lakosság körében nőttek

a feszültségek; az alacsony bérek és fizetések, a fogyasztást korlátozó „hiány”, a vállalkozások előtti ideológiai-politikai korlátok, és persze a rendszert mindvégig jellemző demokratikus deficit miatt. Mivel az ország képtelen volt kitermelni a rendszer dinamizálására-modernizálására felvett hitelek törlesztőrészeit is, nőtt az eladósodás, amelynek kiegyenlítésében a Szovjetunió már nem kívánt-tudott részt vállalni, hiszen a fegyverkezési versenyben kifulladt, és azt is felmérte, hogy a második világháború után kiépített, de válságba került európai befolyási övezetét képtelen források hiányában egybetartani, így hazánkhoz hasonlóan ezen országokat is „futni” hagyta. Az ország tehát ismét sodródó pályára került, tekintve, hogy a felgyülemlett problémahalmazkezelése elől nem lehetett kitérni, azok újszerű megoldása nem tűrt halasztást, és miután jól érzékelhető hatalmi vákuum keletkezett, a rendszer ellenzői, kritikussai, reformerei stb. körében megindult a kiutak keresése, nyilvánosan is szervezkedni kezdtek, majd pártok alapításába fogtak.

Bár nem volt háború, a legutóbbi rendszerváltás időszakában Magyarországon bizonyos tekintetben nagyon hasonló állapotok alakultak ki, mint az első és a második világháború idején-után, melyekre a válság, a sodródás vagy a problémahalmaz kifejezésekkel próbáltunk utalni. Pontosabban a problémahalmazból számos elemet igyekeztünk is felvillantani, elsősorban is a gazdaságiakat: a gazdasági szerkezet elavultságát, az elöregedett gépparkot, az alacsony hatékonyság és versenyképesség okozta gondokat, vagy a tőkehiányt. Aztán a szocialista újratermelődési modell működési jellegéből következő zavarokról is szót ejtettünk – pl.: a tervutasításos rendszerről és az általa kialakított foglalkoztatási, érdekeltiségi, ösztönzési és bérezési viszonyok tarthatatlanságáról; a fogyasztás korlátozásáról; az „alkalmazotti” érdek megjelenítés hiányáról; a tulajdonviszonyok megváltoztatásának elkerülhetetlenségéről – továbbá ennek a közéletet és kimondottan a politikai szférát érintő olyan vonatkozásairól is, mint a szólás-, vélemény- és sajtószabadság; a szabad választások vagy az egypárti politikai monopolhelyzet megváltoztatásának a szükségessége.

Nos, mindezek valóban súlyos belső, a magyar gazdaságot, a politikát, a társadalmat és a szocialista újratermelődési modellt érintő válságra utalnak, mely mögött azonban egy, az egész világra kiterjedő modernizációs válság húzódott meg, modernizációs korszakváltást előidézve. Vázlatosan arról van szó, hogy a 20. század utolsó harmadának fejlődését két fő világfolyamat: a gazdasági paradigma-váltás és a globalizáció határozta meg.

Ami az első összefüggést illeti, köztudott, hogy a múlt század hatvanas-hetvenes éveinek a fordulójára fokozatosan kimerültek annak a nagyszériás, futószerű jellegű ipari tömegtermelésnek a fejlődési lehetőségei, amelyet az amerikai

autógyáros Henry Ford nevével „fordizmusnak” jelöl a szakirodalom. Az olajválság és a kelet-ázsiai országok versenye felszínre hozta e szisztéma gyengéit: a nyersanyag- és energiapazarlást, a gazdasági szerkezet elavultságát, a termelés rugalmatlanságát, a minőség és a differenciált igények iránti érzéketlenséget, a technológiai megújulás és a kutatás-fejlesztés lassúságát. A „fordi” típusú ipari tömegtermelés válságával egyidőben megkezdődött a kiutak keresése is: ez jelenthette egyfelől a lemaradó iparágak (bányászat, nehézipar stb.) leépítését és modernizálását, a kutatás-fejlesztés előtérbe állítását; másfelől a „legjobb gyakorlat” átvételét-másolását, továbbá a kis szériában és fejlett technológiával termelő ágazatok kiépítését; új vállalatközi formák (pl.: közös kutatások, fúziók, kiszervezések) kialakítását, vagy a gazdasági szolgáltatások kínálatának szélesítését. A „posztfordi” felhalmozási, szervezési és működésmódok karakteressé válása nyomán átrajzolódtak a fejlett országok társadalmi: megjelenik a tömeges munkanélküliség, amely aztán tartósan fennmarad; az addig harcos szakszervezetek meggyengülnek; hagyományos ipari régiók és városok hanyatlásnak indulnak, miközben az új ipar a korábban perifériának tartott területekre települ; előretör a dereguláció és a privatizáció; a jövedelemkülönbségek nőnek és a szabadpiaci konzervativizmus dominánssá válik. Az átrendeződés világméreteket ölt, melynek során megkezdődnek a multinacionális cégek termelés-kihelyezései a fejlődő országokba – ez a kilencvenes évektől már a volt szocialista országokat is érinti – és együttműködésük a kutatás-fejlesztés terén, illetve együttes fellépésük bizonyos piacokon.

A gazdasági paradigmaváltás ezen megnyilvánulásai és sajátosságai már utalnak a századvég másik nagyjelentőségű irányzatára, nevezetesen a globalizációra, illetve annak gazdasági dimenzióira. Arra, ahogy e jelenség fő hordozói és hasznélvezői, a transznacionális vállalatok megszervezik és működtetik kontinenseken átívelő kutatási-fejlesztési és termelési-bedolgozói hálózataikat, piaci integrációikat; és ahogy őrkdnek hálózataik nemzetközi versenyképességének fenntartása felett: szükség szerint élve az átszervezés, a kiszervezés, a versenyezetés, a minőségjavítás, a képzett és olcsó munkaerő felderítése, az államok által kínált kedvezmények kihasználása, a köztük lévő állandó mozgás, vagy a hálózatba való felvétel vagy kizárás eszközeivel. Olyan szerveződési formákról van szó, amelyekben hosszabb távon nincsenek bérelt helyek, pótolhatatlan partnerek vagy nemzeti-földrajzi korlátok: a minőség, a megbízhatóság, az olcsóság stb. számít, ami a beszállítókat is folytonos erőfeszítésekre-megújulásra kényszeríti.

A multinacionális cégek a világot átszövő hálózataik kialakításánál részben a 80-as évektől meglőduló információs és kommunikációs technológia rohamos fejlődésére támaszkodhattak, részben azokra a gyors megtérülést remélő és mobilizálható tőkékre, amelyek a fejlődő országok jó részének is szüksége volt nemzetközi versenyképessége eléréséhez és fenntartásához. A tőkéket a második

világháború utáni gazdasági növekedés kedvezményezettjei – a fejlett országok népes és jómódú középrétegeit is ideértve – halmozták fel bankokban, befektetési, biztosítási és nyugdíjalapokban, melyek aztán kedvező befektetési lehetőségeket kerestek szerte a világban, tekintet nélkül az igénybe vevő ország társadalmi berendezkedésére, ideológiájára, kultúrájára, vallására, netán az „ellenséges táborba” tartozására. Mivel a multinacionális cégek mind piacukat, mind gazdasági partnereiket, mind stratégiájukat tekintve túlléptek a nemzeti kereteken, a termelési tényezők korlátozás nélküli világméretű áramlásában voltak érdekelték. Például abban, hogy az egyes országok nagyon is eltérő beruházási törvényei, tulajdoni preferenciái, vám- és adózási előírásai stb. közti különbségek az egységesülés irányába mozduljanak el, hasonlóan az üzleti gondolkodáshoz, a pénzügyi normákhoz és szolgáltatásokhoz, a fogyasztási szokásokhoz és az értékekhez: így mindezek számottevően hozzájárultak a világméreteken zajló és az élet minden területét átható liberalizációhoz, amely egyik fontos eleme a globalizációnak.

A fentiekből következően számottevően megváltozott a nemzetállamok szerepe és illetékessége a jelzett irányzatok hatására, hiszen érdekük fűződött a fejlesztési források és a világcégek kínálta fejlett technológiák megszerzéséhez, hogy bekerüljenek a nemzetközi vérkeringésbe. Ugyanakkor komoly engedményeket kellett tenniük a beruházások, a vámok, az adózás, a profittranszfer, a szakszervezeti érdekmegjelenítés stb. területén, amely mozzanatok csakúgy érintették az állam gazdasági-jóléti-újraelosztó tevékenységét, mint a szuverenitás kérdését, és a „nemzeti érdek” újragondolásának szükségességét is felvetették.

A vázoltak témánk szempontjából fontos összefüggésekre irányítják a figyelmet. Mindenekelőtt arra, hogy e két hosszútávú trend Európa nyugati részét már a rendszerváltás előtt alapjaiban átstrukturálta: gondoljunk a fejlett Anglia elavult gazdaságának látványosan konfliktusos le- és újraépítésére, vagy versenyképességét fenntartandó belépésére az Európai Unióba, de ezen átrendeződés része a kontinens perifériáján és félperifériáján elhelyezkedő országok (pl.: Portugália, Spanyolország, Görögország, Írország) útkeresése szintén az Unió irányába. Nyilvánvalóan a közép- és kelet-európai szocialista országok gazdasági kríziseinek az állandósulása, elavult gazdasági szerkezetük megújításának kényszere, külső eladósodásuk növekedése stb. mögött ugyanezek az irányzatok munkáltak, gyengítve a szovjet pozíciókat, majd megkérdőjelezve a második világháború után kialakult nagyhatalmi-katonai status quo-t, és egyértelműen „sugallva”, hogy a válságnak és az elkerülhetetlen átrendeződésnek nincs katonai megoldása. A szovjet „birodalom” és az államszocialista rendszerek összeomlása – és általában Európa hatalmi-gazdasági-területi át- és újrarendeződése – ily módon hosszú idő után először a háború elkerülhetőségének reményében indult, azonban a térségben még fontos szervezőerőnek számító „nemzetállami” törekvések – pl.: szlovák vagy

ukrán elszakadás, Jugoszlávia szétesése – esetenként történeti sebeket felszakítva nemzeti gyűlölködésbe és háborúkba torkolltak.

Figyelmet érdemel, hogy hazánk a Nemzetközi Valutaalap tagjaként már a nyolcvanas években bekapcsolódott a vázolt folyamatokba, vagyis a kapitalizmus, a magánvállalkozások stb. irányába történő nyitásról még az államszocializmus idején döntött a korabeli politikai elit, ami a rendszerváltáskor és azt követően komoly előnyöket biztosított a versenytársakkal szemben.

Ez utóbbi azért volt reménykeltő, mert Magyarországnak a rendszerváltást követően – most már önállóságát visszanyerve és társadalmi-gazdasági reprodukciós rendszerét a fejlett világhoz igazítva – ehhez a gyorsan változó, megrázkódtatásokkal és bizonytalanságokkal terhes versengő világhoz kellett alkalmazkodnia, ott helytállnia, méghozzá számottevő modernizációs hátrányok és egyenlőtlen versenyfeltételek körülményei között. Gondoljunk a történetileg felhalmozott modernizációs lemaradásra; arra, hogy mind a kapitalizmus-, mind a szocializmus kori modernizációs erőfeszítések sikertelenek voltak és nem hoztak áttörést a probléma megoldásában; hogy hazánk évszázadok óta más fejlődési-fejlettségi pályán mozog, mint a legfejlettebb országok, vagy, hogy a rendszerváltással egyszerre kellene válaszolni az új modernizációs irányzatok kényszereire, illetve az ezektől jelentősen elmaradó hazai fejlődés nem kevésbé súlyos gondjaira. Aztán az sem volt titok, hogy Magyarország „kimaradt” az 1950-80-as évek kapitalizmusának gazdasági növekedési, felhalmozási, munkamegosztási és integrációs-hálózatosodási folyamataiból, továbbá „kiszorult” piacaikról és „beszorult” a szovjet zóna kevésbé igényes piacaira: pontosan azokból a modernizációs folyamatokból „maradt-szorult” ki, amelyek a globálkapitalista korszakváltást megalapozták. Továbbá közismert volt, hogy a gazdaságilag legfejlettebb országok és a félperiférián-periférián elhelyezkedő országok közt gazdasági és politikai szempontból aszimmetrikus az alkupozíció, és függőségi viszonyok vannak – lásd Leopold Lajos korabeli feljegyzéseit! – így azzal is számolni lehetett, hogy az „elmaradott”, tőkeszegény és eladósodott Magyarország gazdasági függősége-kitettsége mit sem változik csupán a rendszerváltással. Az időszak nyers valóságát még a nemzeti függetlenség és szabadság, a jólét és a demokrácia vágyának eufóriája sem volt képes feledtetni, hiszen a „szocializmus megdöntésében segítő kapitalista barátaink” azonnal kemény és kíméletlen versenytársként jelentek meg a volt szocialista piacokon, kiszorítva onnan vállalatainkat. Természetesen saját piacaikat nem „nyitották” meg számunkra, mint ahogy a magyar kölcsönöket sem engedték el, és sem segély-, sem szanalási programot nem kínáltak. Ezzel egyidejűleg olyan privatizációt ajánlottak és támogattak, melynek során az állami (nemzeti) vagyon legmodernebb, nemzetközileg versenyképes, azonnali hasznot hajtó, stratégiaiilag fontos vagy távlatosan annak ítélt részét kivásárolhatták, miáltal a hazai piac mérvadó részét a globalizáció elvei szerint szerveződő vállalathálózataik ellenőrzése alá vonták. Hamar

kiderült az is, hogy az általuk ajánlott és támogatott liberális gazdaságpolitika nem bizonyul különösebben hatékonyak az eladósodottság és az elhúzódozó válság kezelésében, illetve a „szocializmus-kapitalizmus” csere sikeressé tételében. A világban zajló folyamatos tőzsdeválságok, a különböző országok fizetéképtelenné válása és az ezeket kísérő tömegmozgalmak, az erőforrások megszerzéséért folytatott állandósult háborúk stb. jelezték egyfelől, hogy legfeljebb néhány hatalomvágyó-rendszerváltó kelet-európai politikai tényező számára ütőkártya a „szocializmus legyőzése”, a világ nagyobb fele ezen már rég túllépett, és kizárólag az új világrendbeli versenyhelyezete érdekli. Másfelől egyértelművé vált, hogy ez a kapitalizmus már nem a második világháború utáni „szolidáris” kapitalizmus, amely akár legyőzött vetélytársainak is segítséget nyújt a gazdasági, társadalmi és politikai konszolidációhoz. És az is kiderült, hogy ez nem is a mintául szolgáló joviális „szociális piacgazdaság”, amely saját polgárai számára biztonságot, jólétet, demokráciát, széles körű szociális jogokat stb. biztosító „alkalmazotti társadalom” magyar – netán közép- és kelet-európai – meghonosításán munkálkodik.

Joggal vetődik tehát fel az a kérdés: vajon a magyar rendszerváltásban részvevő politikai elitscsoportok kiigazodtak-e a vázolt problémahalmazban; fel tudták-e mérni a válság jellegét-léptékét; a reálviszonyoknak megfelelően értelmezték-e a modernizációs korszakváltás kihívása-it, vagy programjaikat-teendőiket ezekhez igazítva alakították-e stb., avagy ... Avagy kihasználva a hatalmi vákuumot a politikai szerepvállaláshoz, hatalom- és karrierépítéshez, elegendőnek látták belevetni magukat az általuk kreált és manipulált hatalmi harcba és ott sikereket elérni – vagyis az ország távlatos érdekeit alávették aktuális hatalmi nyomulásaiknak, azokat az éppen kormányon lévő ellenfelekre hagyták, ezzel is gyengítve pozícióikat – és maguk csak akkor foglalkoztak velük, amikor már elkerülhetetlen volt. A politika ilyenén felfogásában-művelésében így a nemzeti függetlenség visszanyerésével – melyben a magyar politikai elitek egyetlen csoportjának, az ellenzéknek sem volt semmiféle szerepe – újra felszínre kerültek az évszázados kudarcos modernizációt kísérő különféle sérelmek, elfojtott indulatok és gyűlölködések, kibeszéletlen és eltorzult formákat öltő társadalmi problémák, alkalmasint zavaros, idejétmúlt és népboldogító ideológiák-nézetek társaságában. Ezekből az új politikai szereplők előnyt kívántak kovácsolni maguknak, ilyenformán sokan nem csupán a „szocializmusból a kapitalizmusba” való átmenet aktuális politikai aktoraként definiálták magukat, hanem a szocializmus előtti múlt örökösiként, felkent folytatóiként, akár évszázados nemzeti problémák „igazságtevőiként”, akiknek a történelem „helyrezökkentésének” magasztos feladata a küldetése. Ismét szép számmal megjelentek a „küldetést” sugalló politikai szerepek, hiszen ezek önmagukban bizonyítják-legitimálják az érintett személy – és pártja – politikára való alkalmasságát. A „forradalmár” – e műfaj sokadik generációját megjelenítő posztmodern-forradalmár –, aki lázadt az előző (kommunista) rendszer („puha

diktatúra”) ellen, ezzel személyes kockázatot vállalt, részt vett annak „megdöntésében” – még ha „bársonyos forradalom” volt is – és tudja, hogy mit kell tenni, mert a forradalmár biztos jövőképpel rendelkezik. A „hazafi”, aki a nemzet nevében lép fel, mert a nemzeti folytonosság letéteményese, a „nemzeti érdek” megfogalmazója és védelmezője, a „hazaárulók” leleplezője, továbbá a nemzeti felemelkedés tudója-öre. Az „igazságszót, aki egyéneket, csoportokat, társadalmi osztályokat-rétegeket ért sérelmek-megtorlások orvoslásán túl intézmények, korszakok, rezsimek, sőt, a történeti Magyarország stb. rehabilitálását is igéri valamiféle „történeti igazságtétel” keretei közt. A „technokrata-reformer”, akit egy modern Magyarország képe hajt, ... Folytathatnánk a sort, de csupán azt kívántuk érzékeltetni, hogy miközben a hivatkozott politikai tényezők jogról, jogállamról, igazságról, demokráciáról stb. beszéltek e szerepek megtestesítésével, „erkölcsi felsőbbrendűségükre” is utaltak, társadalmi „előjogokra” és különleges „megítélésre” formálva igényt-jogot, hiszen „küldetésük” akár jogsértésre és erkölcstelen lépés megtételére is „rákényszerítheti” őket az előző rendszer jogtalanságainak és erkölcstelen világának a felszámolása során.

A fentiekből következik, hogy a hatalmi vákuumba beözönlő új politikai szereplők úgy értelmezték a rendszerváltást, ahogy azt szerepfelfogásaik, indulataik, törekvéseik, érdekeik, aktuális nyomulásaik, változó pozícióik stb. éppen megkívánták, vagyis ismét kezdetét vette a „nagy hecc”, a rendszerváltás önkényes és önkényesen változó értelmezése-bonyolítása.

A legfelkészültebbek úgy gondolták, hogy amennyiben a szocialista „köztulajdon” „magántulajdonba” adják, a „redisztribúciót” „piaccal” váltják fel, továbbá az egypártrendszerrel áttérnek a többpártrendszerre – amelyek automatikusan biztosítják a „diktatúra” felcserélését a „demokráciával” –, akkor megtörténtnek tekinthető a rendszerváltás. Itt a rendszerváltók a társadalmi, gazdasági és politikai alapintézmények – tulajdon, elosztás, pártrendszer, állam stb. – gyors és totális megváltoztatását tűzték zászlajra, ami kísértetiesen hasonlított a negyven évvel korábbi kommunista rendszerváltás forgatókönyvére, csak fordítva: ott a „magántulajdon” helyett a „köztulajdon” kizárólagosságát gondolták helyénvalónak, a „piacot” „bürokratikus koordinációval” kívánták felváltani, és a (szocialista) demokráciát egyetlen párttal is megjeleníthetőnek vélték. És még a jelzett eljárásokat kísérő-índokló politikai-indulati-ideológiai töltet sem változott: akkor úgymond „az ország minden bajáért felelős” és „bűnös” kapitalizmust (feudálkapitalizmust) a „jó”, a „jövőt képviselő” és a „megoldást” biztosító szocializmusra gondolták felcserélni, most „az ország minden bajáért felelős” és „bűnös” szocializmust kívánták felváltani a „jó”, a „jövőt képviselő” és a „megoldást” biztosító kapitalizmusra.

Ha ez a társadalmi alapintézmények azonnali és totális cseréjére irányuló politikai-ideológiai beavatkozás – melynek ez esetben sem voltak gazdasági-társadalmi

alapjai – a korabeli „kapitalizmus-szocializmus” rendszerváltásnál is csupán a „szocializmus alapjainak a lerakására” volt elegendő, akkor a „szocialista-kapitalista” rendszerváltásnál sem várható ennél több a jelzett eljárástól. Arra például, hogy a műszakilag elmaradott magyar vállalatok miként tudnának piacképes termékeket gyártani csupán attól, hogy magántulajdonba adják őket, senki sem tudott-akart választ adni, avagy ez már legyen a tulajdonos gondja... Vajon milyen teljesítmény várható el az évtizedeken át autarch újratermelődesi modell és tábor keretei közt működő hazai vállalatoktól, ha egyik napról a másikra kikerülnek a globalizáció gyakorlata szerint szerveződő világpiacra? Elvárható-e, hogy a centrumországok évtizedes munkamegosztási, kutatás-fejlesztési, piaci stb. integrációs folyamatain „kívül rekedt”, tőkeszegény és az állam által magukra hagyott magyar vállalatok – pusztán a „kapitalizmusra” való áttéréssel – egy csapásra versenytársai és/vagy együttműködő partnerei lehetnek a nemzetközi piacokat uraló és tőkeerős vállalathálózatoknak? Vajon életszerű-e a rendszerváltás olyan levezénylése, melynek eredményeként hazánk néhány százezer, őstermelői és vállalkozói igazolvánnyal rendelkező „magánzóval”, tőke nélküli bt.-vel, vagy néhány tízezer egymillió forintos alaptőkével bíró kft.-vel akar beszállni és sikerrel helytállni a globálkapitalista versenyben?

A vázoltak – sok más mellett – arra utalnak, hogy a rendszerváltó politikai csoportok-pártok nem rendelkeztek a reálviszonyokkal adekvát kapitalizmusképpel, melyet követve az ország siker reményében képes lett volna a gyorsan változó globálkapitalizmus követelményeihez és versenyfeltételeihez alkalmazkodni. Ebben az intézményi csere – pl.: köztulajdon-magántulajdon – nem adhatott eligazítást, annál is kevésbé, mert a politikusok az állami-szövetkezeti tulajdon (egyéb-ként közvagyon, vagy nemzeti vagyon) prédaként kezelt kárpótló-osztogató és trükkös privatizálásával letudottnak vélték a gondot: ha minden magántulajdonba kerül, az már kapitalizmus. A felkészültebbek a 19. századi liberális teoretikusok írásaira hagyatkoztak, mások a tankönyvek ideáltipikus „piacgazdaságát” gondolták megvalósítani, megint mások megelégedtek a „piac mindent megold” tétellel, míg sokaknak minden kapitalizmus volt, ami nem szocializmus. A gondokat áthidalandó, a meglehetősen homályos „piacgazdaság” lett a hívószó. A sérelmekben és elégtételben gondolkodóknak nem volt szükségük kapitalizmusképre, mint ahogy a vagyont szerzőknek sem, ha gond nélkül hozzájutottak a kiszemelt javakhoz; ha nem, hangoskodtak, hogy nem ilyen kapitalizmust akartak, avagy érdekeiket más eszközökkel (pl.: politikai kapcsolatok, leszámolások) érvényesítették.

Tisztázatlan maradt, hogy a kapitalizmus mely társadalom- és gazdaság-szerveződési formáját – pl.: szabadverseny, állam-, jóléti vagy globálkapitalizmus – lehet és kell, illetve kényszerül megcélozni az ország az adott szocialista fejlettséggel, hiszen, ha a rendszerváltás mögött a globálkapitalizmus erői munkálkodtak, meglehetősen félrevezető és önkényes „jóléti kapitalizmust” ígérni a népnek.

Aztán az államszocializmus használható-fejleszthető modernizációs teljesítményeire sem fordított gondot az új politikai garnitúra. Így az ott kiépült élet- és versenyképes, globalizációkomform vagy kevés befektetéssel azzá szervezhető gazdasági-társadalmi potenciálokat kótyavetyélt el, rombolt le vagy hagyott veszendőbe menni – a versenytársaink nagy örömeire –, miközben ebbéli tevékenysége nyomán a globálkapitalizmusnak megfelelő versenyképes struktúrák és potenciálok alig vagy egyáltalán nem épültek ki a helyükön.

Bárhonnan is közelítünk, a rendszerváltás önkényes értelmezése szembeötlő. Mert hát önkényes, ha azt kizárólag a szocializmus „osztályharcos” felszámolása-ként, elitje leváltásaként, revánssal keveredő hatalom-megragadásként, ötlet- és elégtételszerű tulajdon osztogatásként, saját politikai-gazdasági klientúra-építés-ként stb. fogják fel és bonyolítják le az új hatalmi elitet, miközben mellékesnek tartják – netán „ördöginek” minősítik – a globálkapitalista betagozódási kényszert. És az is önkényes, ha az ország korábbi modernizációs-civilizációs eredményeit lerombolva, a tényleges foglalkoztatási, jövedelmi, megélhetési állapotokat figyelmen kívül hagyva, népességének jelentős csoportjait elszegényítve stb. akarnak „igazi piacgazdaságot” kiépíteni. Továbbá önkényes, ha az állami (nemzeti) vagyont „osztogatás-fosztogatás” formájában, az államszocializmus versenyképes javait-potenciáljait prédának használva hajtják végre a rendszerváltást, és azt nem a felemás modernizáción átesett magyar gazdaság és társadalom globalizációs célú válságmenedzseléseként fogják fel. Az a kevés politikus, aki átlátta, hogy az ideológiai vagy érzelmi-indulati indíttatású szocializmusrombolás még nem sikeres kapitalizmusépítés, hogy a politikai-igazságtételi alapú tulajdonosztogatás még nem hatékony világgazdasági integrációs eljárás, és az államszocializmus kiátkozása, vagy a „piacra”, mint kizárólagos rendező-, gazdaság- és társadalomszervező elvre való hagyatkozás még nem távlatos nemzetépítés, magára maradt és felmorzsolódott az állandósult hatalmi harcokban.

Nos, a rendszerváltás jelzett politikai felfogása és gyakorlata sokkolta az amúgy is sodródó országot, rövid idő alatt karakteressé téve a magyar újkapitalizmus strukturális és működési jellegzetességeit. Aligha meglepő, hogy a rendszerváltás súlyos gazdasági válsággal párosult: a GDP mintegy ötödével esett vissza; a vállalatok sokasága ment (vitték) csődbe és zárt be; több mint másfél millió munkahely szűnt meg néhány év alatt; kétszámjegyű infláció alakult ki, a bérek és fizetések jelentősen csökkentek; az életszínvonal számottevően visszaesett; tömeges és tartós munkanélküliség alakult ki; az elszegényedés és lecsúszás társadalmi méreteket öltött. Bár az országban időközben megjelentek a külföldi beruházók új munkahelyeket teremtve, új technológiákat telepítve, vagyis növekvő követelményeket és igényeket támasztva az alkalmazott munkaerővel szemben – melyek előnyeiket és dinamizáló hatásait nem szükséges fejtegetni – ezek azonban enyhíteni sem tudtak a válságon, annál is kevésbé, mert betelepülésük mindössze

néhány „kapuvárosra” korlátozódott. Az ezredfordulóra valamelyest „rendező-dött” a helyzet – pl.: a GDP elérte a rendszerváltás előtti szintet, az infláció is enyhült – az ország azonban mindezek ellenére nem az ígért és vágyott „jóléti kapitalizmus”, hanem a globálkapitalizmus „félperifériás” állapotokkal jellemezhető irányába mozdult el.

Egyfelől a fejlődő országokra jellemző duális gazdaság alakult ki, amely egy külföldi tulajdonban lévő versenyképes részből, és egy magyar és külföldi tulajdonban lévő, alacsony műszaki-technológiai színvonalon álló, kis piaci részesedéssel bíró, tőkeszegény, elaprózott és döntően versenyképtelen részből áll. A szakemberek megállapították¹⁶⁷, hogy a két rész között alig vagy egyáltalán nem alakult ki szerves gazdasági kapcsolat. A piaci szektor eme dualitása mellett jelen van a hazai gazdaságban egy számottevő „szürke” vagy „fekete” szegmens, továbbá a munkanélküliség, alacsony jövedelmek és nyugdíjak, elszegényedés stb. okán – főleg a falvakban – tömegek rászorulnak-rákényszerülnek arra, hogy kiterjedt természetes önellátást folytassanak. Ha ezeket összevetjük az államszocializmusbeli állapotokkal, akkor változatlanul egy dezintegrált gazdaságot találunk: melyet a rendszerváltás meghaladni ígért.

Másfelől az ország területileg is fragmentált állapotokat mutat: ahol összeomlott a gazdaság, kizárólag hazai vállalkozók maradtak és új beruházásokra nem került sor, ott állandósult a stagnálás és a leépülés, míg a külföldi tőke által elért „kapuvárosokban” és körzetükben kevéssé volt érezhető a válság, élénk maradt a gazdaság és fellendülés következett be. Ez szintén a fejlődő országokra jellemző állapot, hiszen a külső beruházók elsősorban azokat a városokat keresik meg, amelyek közúton, vasúton, vízen stb. jól elérhetők, képzett és motivált munkaerőt kínálnak, illetve ennek utánpótlását biztosítani tudják, és emellett magas szintű üzleti szolgáltatásokat is nyújtani képesek. Az ezredforduló idején e kritériumoknak szinte kizárólag dunántúli városok – pl.: Győr, Székesfehérvár és, természetesen, Budapest – feleltek meg, és csak az infrastrukturális fejlesztéseket követően került sor jelentősebb külföldi beruházásokra az ország észak- és dél-keleti, illetve az alföldi régióiban. Mindent egybevéve az ezredforduló első évtizedében az ország területének alig több mint egytizede (13%) tartozott a „kiugróan fejlődő” térségek közé és itt élt a lakosság hatoda (17%), míg az ország területének közel kétötöde (38%) „krízishelyzetben” volt, ahol a népesség mintegy negyede (23%) élt. Ez utóbbin belül elkülöníthető volt egy kb. 600 ezer főnyi népesség, amely ekkor már „gettósodó” falusi települések lakója volt.¹⁶⁸A fentiek ismeretében nyilvánvaló,

¹⁶⁷ Lásd pl.: Lóránt Károly: Tíz év túlzott áldozataiból tanulunk-e végre?, Üzleti 7, 2000. június 3., 7. o.;

¹⁶⁸ Lásd pl.: Kovács Katalin: Polarizálódás és falutípusok a vidéki Magyarországon. In: Bognár László – Csiszady Adrienne – Tamás Pál – Tibori Tímea (szerk.): Nemzetfelfogások, falupolitikák, UMK-MTA SZKI, Budapest, 2005., 141.-152. o.; Kovács Imre – Nagy Kalamász Ildikó: Társadalmi és

hogy az ország a rendszerváltást követően területileg sem az egységesülés, inkább a gyors polarizálódás és a szétesettség irányába mozdult el.

Aztán, egységes munkaerőpiacról szintén nem beszélhetünk, hiszen az államszocializmus „első” gazdaságának munkaerőpiaca a rendszerváltást követően „szétesett”, és eltérő állapotú és működési logikájú részpiacokra tagolódott. A „kapuvárosokban” és körzeteikben a fellendülő piaccgazdaság kereslete, igényessé váló képzettségi és munkakultúrabeli követelményei, növekvő bérei stb. szervezik a munkaerőpiacot. A stagnáló körzetekben a gazdaság már nem közvetít új kihívásokat, és a bérek is alacsonyok, míg a „krízishelyzetben” lévő térségekben a munkaerőpiac igénytelen, eseti-alkalmi munkákat kínál, de az „állandó” alkalmazottaknak is olyan alacsony béreket-kereseteket képes nyújtani, melyekből az érintettek nem tudják magukat és családjukat „társadalmilag elfogadható” szinten tartani: a szegénységből kitörni. A vázoltakon túl a munkaerőpiac hivatalos „megkettőzöttsége” is megfigyelhető, hiszen a tömeges és tartós munkanélküliség miatt hivatalosan működtetnek egy „másodlagos” munkaerőpiacot köz- és közhasznú munka formájában. Eme „kényszerfoglalkoztatási” forma funkciója elvileg az lenne, hogy a tartós munkanélkülieket felkészítse-visszavezesse a hivatalos munkaerőpiacra. Ténylegesen azonban e feladatok ellátására alkalmatlan, amit jól mutat, hogy e tömeg zöme gazdasági fellendülések és munkaerőhiány esetén sem mobilizálható alacsony felkészültsége, munkakultúrája, motiválatlansága stb. okán. (Megjegyezzük, hogy ebben a magyar iskolarendszer, közelebbről az alapiskola működésének alacsony hatékonysága is jelentős szereppel bír, ugyanis ebből az iskolatípusból tömegével kerülnek ki a kötelező iskolázás befejezését követően olyan „hátrányos helyzetű” családok gyerekei, akiket sem a család, sem az iskola nem készített fel a munkaerőpiacra való belépésre és helytállásra. Róluk hivatalosan is sokszor úgy beszélnek, mint akik „nem akarnak dolgozni”, pedig csak „nem tudnak dolgozni” úgy, ahogy ezt egy igényes-változó munkaerőpiac szükségletei a 21. században megkövetelnék, mert erre senki sem készítette fel őket.)

Az elmondottak ismeretében nem meglepő, hogy a jelzett folyamatok mögött egy szélsőségesen polarizált és fragmentált társadalom található. A hierarchia tetején van egy 5-7 százaléknyi csoport, amely a hazai erőforrások és vagyon jelentős súlya felett rendelkezik, és amely egy 10-15 százaléknyi „felső-középosztálybelivel” együtt jeleníti meg a rendszerváltás „nyertesét”. Alattuk van egy 30-40 százaléknyi népesség, melynek a helyzete részben javult, részben romlott, de alapvetően nem változott, legalul pedig a lakosság nagyobb hányadát (40-50%) magában foglaló depriváltak és szegények differenciált világa: a „nyomorban élők”, az „átmenetileg szegények”, a „lecsúszással fenyegetett

területi egyenlőtlenségek, In: Kovách Imre (szerk.): Értékek és hatalmi viszonyok, individualizáció és egyenlőtlenség a mai Magyarországon, Napvilág Kiadó, Budapest, 2006., 161-171. o.

szűkölködőké” stb.¹⁶⁹ Ez utóbbi népes csoportokkal nem csupán az a gond, hogy híján vannak az elégséges erőforrásoknak, hanem az is, hogy alig vagy egyáltalán nem integrálódnak a társadalomba: ők a marginalizálódottak, a gettósodó falvakban-térségekben élők, a társadalmon kívül rekedtek stb.

„Ha a KSH által 1982-től 1994-ig számított létminimumot vesszük szegénységi küszöbnek, akkor azt lehet mondani, hogy az 1980-as években körülbelül a lakosság 10 százaléka, 1995-ben 30-35 százaléka volt szegény. Nem szükséges indokolni, hogy igen súlyos akut társadalmi probléma. Még nagyobb azonban azoknak az aránya, akik nem csúsztak ugyan a szegénységi küszöb alá, de „elszegényedtek” abban az értelemben, hogy egy főre jutó reáljövedelmük kisebb, mint a rendszerváltás előtt volt.”¹⁷⁰

Talán a fenti Andorka Rudolf idézet mutatja be legérzékletesebben, hogy a rendszerváltást követő néhány évben (1995-öt írunk) milyen drámai gyorsasággal – szinte robbanásszerűen – nőtt az elszegényedők-lecsúszók aránya, köztük is három-három és félszeresére gyarapodott a mélyszegénységben élők: minden harmadik-negyedik magyar ide sorolódott. (Nem véletlen, hogy néhány év elteltével ez a mutató „elfelejtődött”: propaganda célokra legfeljebb a mindenkori kormányok ellenzéke használta, miután azonban egy évtized alatt minden jelentősebb rendszerváltó párt volt kormányon is, de a problémával nem tudott mit kezdeni, így a politika jobbnak vélte használatának mellőzését.)

Mindent egybevéve a a fentiek arra utalnak, hogy a hazánkban alakulóban lévő újkapitalizmus szélsőségesen polarizált – kevés jómódúból és sok-sok szegényből álló – társadalmában alapjaiban tér el a fejlett nyugati országok széles és jómódú „középrétegeket” magában foglaló társadalmaitól. Andorka már ekkor jelzi, hogy a korabeli trendek „latin-amerikai” típusú társadalmi szerkezet kialakulását sejtetik: kis és igen gazdag hatalmi és gazdasági elit, gyenge középrétegek és nagy tömegű szegénység.

Figyelmet érdemel az is, hogy az új rendszerben a munkahely elvesztésének, az elszegényedés megszenvedésének, az elhelyezkedés bizonytalanságának, az államszocialista „alkalmazotti lét” alacsony jövedelmet, de kiszámítható megélhetést biztosító világa megszűnésének, a marginalizálódás-kirekesztődés esélyének a tömegfolyamatai társadalmi méretekben elkeseredettséget, kedvetlenséget és rossz közérzetet szültek. A rendszerváltást követően a 16 éven felüli

¹⁶⁹ Lásd pl.: Bogár László: A gazdaságpolitika és a XXI. század, Üzleti 7, 2000. március 13.;

Ferge Zsuzsa: Struktúra és egyenlőtlenségek a régi államszocializmusban és az újkapitalizmusban, Szociológiai Szemle, 2002. 4. sz.; Gászó Ferenc: A társadalmi szerkezetváltás trendjei. In: Földes György-Inotai András (szerk.): A globalizáció kihívásai és Magyarország, Napvilág Kiadó, Budapest, 2001.; Kolosi Tamás: A terhes babapiskóta, Osiris Kiadó, Budapest, 2000.

¹⁷⁰ Andorka Rudolf: A társadalmi integráció gyenge kötése – rendszerátalakulás Magyarországon, Századvég, 1996/1. sz., 12. o.

népesség körében ugrásszerűen megnőtt – az 1988. évi 24,3 százalékról 1995-re 30,5 százalékra – a depressziós tünetekről (mint a tehetetlenség, a reménytelenség, a kilátástalanságérzése) panaszkodók aránya, mely irányzat tartósan fennmaradt elsősorban is a „krízishelyzetű” térségekben.¹⁷¹ Ebben sincs semmi meglepő, hiszen a szélsőséges gazdasági, területi, munkaerő-piaci és társadalmi egyenlőtlenségek összekapcsolódásának természetes velejárója a társadalmi zárványok vagy „krízishelyzetű” térségek kialakulása, amelyekben a reménytelenségen túl a társadalmi és a generációs újratermelődés olyan szintje is rögzül – szegénység, iskolázatlanság, motiválatlanság, alacsony munkakultúra és munkavállalási hajlandóság stb. –, hogy ott a népesség zömét kedvező gazdasági helyzetben sem lehet bevonni a foglalkoztatásba. Gázsó Ferenc e problémahalmazt tanulmányozva a következő következtetésre jut az újkapitalizmus gazdaság- és társadalomintegráló teljesítményét tekintve:

„A társadalmi és a területi egyenlőtlenségek összekapcsolódása szélsőséges megosztottságot eredményezett. Egymástól alapvetően különböző mikrotársadalmak alakulnak ki, s mindezeket semmilyen integráló erő nem mozgatja azonos irányba. A zárványtípusok igen kevésbé hasonlítanak ahhoz a makrotársadalmi képhez, amit számos kutató és politikus, mint az ország egészét jellemző állapotot ír le. Az országot éppen az jellemzi, hogy a makro- és mikro-jellegzetességek a legkevésbé sem állnak össze egységes tendenciába illeszkedő képpé.”¹⁷²

A rendszerváltást követően tehát a társadalmi újratermelődés rendszerében „anarchizált”¹⁷³ állapotok alakultak ki, a legváltozatosabb formákat öltve, a legváratlanabb helyen és helyzetben megjelenve, alkalmasint az abszurditás határait is átlépve. Például sok helyen már akkor elkezdődött az állami-szövetkezeti vagyon széthordása, amikor még jogszabályok sem voltak rá, vagy ha voltak, azokat mindenki saját érdekeinek megfelelően értelmezte, továbbá a „joghézagok” is rengeteg trükkre és a jogi következmények elkerülésére adtak módot. Megszaporodtak az egyéni elbírálások, a kivételezett helyzetek, vagyis aki csak tehette, igyekezett kivonni magát a hatályos jog érvénye alól, ami nem is volt olyan nehéz, hiszen a jogszabályok nem csupán évről évre változtak – lehetetlenné téve a távlatos tervezést-működést – hanem év közben is, sőt sokszor visszamenőlegesen is változtattak rajtuk. Máskor viszont kihirdetett törvényeket „puhítottak” fel, átmenetileg függesztve végrehajtásukat, esetenként pártokat és csoportokat vonva ki hatályuk alól, de az sem volt ritka, hogy a parlament által megszavazott törvényt ugyanaz

¹⁷¹ Kopp Mária – Skrabski Árpád – Lőke János – Szedmák Sándor: Magyar lelkiállapot az átalakuló társadalomban, Századvég, 1996. (ösz).

¹⁷² Gázsó Ferenc – Laki László – Pitti Zoltán: Társadalmi zárványok, MTA Politikai Tudományok Intézete, 2008., 162. o.

¹⁷³ Hülvely István: A politikai elit és az „anarchizált” társadalom, Valóság, 1994./2.

a többségi frakció másnap visszavonta, és még azon melegében egy új, a pártnak és klientúrájának „megfelelőbbel” helyettesítette. Aztán gyakran senki sem akart érvényt szerezni a törvényeknek, mert kilátástalannak tűnt azok realizálása; mert a politikai egyes szereplői nem voltak érdekelték ebben, vagy, mert akinek a kötelessége lett volna, nem vállalta a feloldhatatlan és felesleges konfliktust az amúgy is zaklatott lakossággal, inkább hagyta az eseményeket folyni a saját logikájuk szerint.

Például az, hogy a „piac értékítélete”, a „privatizáció és a magántulajdon szentsége” megkérdőjelezhetetlen igazodási pontokká váltak, lehetőséget adtak arra, hogy bármely nagy összeget ki lehessen fizetni a közpénzekből magáncégeknek, és az állami (köz-, vagy nemzeti) vagyont bármilyen kis összegért és trükkösen magánkézbe lehessen adni. Tény, hogy a bíróságok még a legkirívóbb ügyeket is – ha egyáltalán odakerültek – csupán a „jó erkölcsbe” ütköző tranzakciónak minősítették.

Az „államtalanítás”, az állam társadalmi túlsúlyának a megszüntetése szintén rengeteg zavar forrása lett, hiszen ezt az intézményt a politika a társadalom szinte minden területéről ki akarta űzni, olyan funkciókat is elvitatva tőle, amelyeket más intézmények ténylegesen nem képesek átvenni. Más oldalról viszont az államtól függetlenített intézmények (pl.: önkormányzatok) tevékenység- és hatáskörét kibővítette úgy, hogy közben a feladatok maradéktalan ellátásához szükséges erőforrásokat nem rendelte hozzájuk. Ez súlyos intézményi válsághoz vezetett, hiszen a feladatok teljesítése alól sokszor nem lehetett kibújni – iskola, óvoda, egészségügy stb. – így azonnal megindult a verseny az erőforrások megszerzéséért megkérdőjelezve a működési biztonságot, a tervezést, rontva az ellátás színvonalát, és útjára indítva a feladat- és probléma-elhárítás, az egymásra mutogatás stb. romboló mechanizmusait. Mivel nem voltak átlátható és mindenkire érvényes szabályok, így az erőforrásokhoz jutás lehetőségét-esélyeit a hatalmi helyzet, a politikai-, párt-, baráti- és egyéb kapcsolatok kihasználása és az érdekérvényesítés nyers erői stb. alakították, miközben a bizalmon, a kölcsönös érdekek és előnyök szem előtt tartásán és a kiszámíthatóságon alapuló intézményi együttműködés a mélypontra zuhant. Nem volt jogbiztonság, vagyonbiztonság, működési és termelési biztonság, munka-, jövedelem- és megélhetési biztonság: a mindenkire érvényes szabályok helyét az erőszak, az agresszivitás, a kijárárs, a trükközés, a kivételezés, a kicsinálás, az önkényeskedés, a gyűlölködés stb. vette át.

Bár elvileg – a társadalom normális működőképességét biztosítandó – az anarchizáltság és az intézményi válság mielőbbi megoldása tűnt volna a legkézenfekvőbb eljárásnak, a politika azonban nemhogy nem volt képes, de hajlandónak sem mutatkozott erre, ugyanis jelentős politikai érdekek fűződtek az anarchia fenntartásához, sőt növeléséhez. Még rengeteg privatizálható vagyon maradt az állam kezén, és mivel ezt a procedúrát a mindenkor kormányon lévő politikai erők

bonyolították le, továbbra sem fűződött érdekük annak pontos szabályozásához, átláthatóságához és ellenőrizhetőségéhez. Ezzel azt is jelezni kívántuk, hogy a rendszerváltásban részvevő politikai tényezők – ideológiától, érzelmeiktől, nemzeti indulatoktól stb. függetlenül – már a kezdet kezdetén átlátták azokat az évezredenként is jó esetben egy-két alkalommal adódó hatalmi, befolyási, gazdasági, társadalmi stb. előnyöket-nyereségeket – lásd Márai erre vonatkozó megjegyzéseit –, amelyek egy ország felhalmozott vagyonának-erőforrásainak az újraosztásából következnek azokra nézve, akik ezt levezénylik. Erről gazdag irodalom áll a rendelkezésre a kortársak tollából,¹⁷⁴ melyek közül témánk vonatkozásában Varga István és Banai Miklós 1991-es tanulmányára hivatkoznánk, amely a tulajdonjogi rendezés kapcsán vet fel alapkérdéseket.

„Elkezdődött az a folyamat, ami ma is tart: az állami tulajdon felosztása ad hoc elvek alapján a kárpótlási törvény, az egyházi ingatlanokról szóló törvény és az önkormányzati tulajdonról szóló törvény keretében. (És várhatóan a szövetkezeti és földtörvény is hasonló módon születik meg.) A kormánytagok és a törvényhozók érvelésében nehéz valamilyen általános elvet felfedezni: pillanatnyi érdekek, politikai számítások alakítják az érveket, s a döntéseknél a nyers politikai erő érvényesül.” [...]

„Ha elfogadjuk, hogy a jelenlegi polgári jog alapvető része a „szerződés szabadsága”, a „tulajdon sérthetetlensége” és a „kártérítés kötelezettsége, ha valaki más tulajdonában kárt okoz”, meg kell állapítanunk, hogy mindhárom jogot megsértette a kárpótlási törvény. Ez pedig azt jelenti, hogy a polgári jog területén a törvényhozás a részrehajlás-nélküliség és a morális semlegesség elvének érvényesülése helyett az állampolgári jogokat rövid távú politikai érdekeknek vetette alá, politikai alkudozások tárgyává tette. Vagyis szóhasználatunk szerint az állampolgárok nem a jog uralma alatt vannak, hanem a többségi parlamenti frakciók uralma alatt, s félő, hogy ennek a jogalkotási szemléletnek az alkalmazásáról nem szívesen fog a kormány és a parlament lemondani.” [...]

„A jól működő polgári demokráciákban a parlamenti többség tagjai az őket megválasztók érdekeit figyelembe véve kötnek politikai alkut. Ezzel szemben Magyarországon láthatólag a politikai pártok léggüres térben mozognak, s nem is tesznek semmit annak érdekében, hogy a társadalomnak ezen „politikai szervezetlenségén” változtassanak.” [...]

„Aki nagyobb befolyást tud szerezni a hatalmas állami vagyon egyes részei fölött, akár közvetlenül, akár (bizalmasai és elkötelezettjei révén) közvetve, annak a jövőbeni politikai pozíciói is várhatóan jobbak lesznek. És ezzel párhuzamosan – mint korábban jeleztük – a pártok gazdasági programjai, gazdasági

¹⁷⁴ Lásd pl.: Voszka Éva: A katarzis nélküli átmenet elviselhetetlen könnyúsége, *Közgazdasági Szemle*, 1990. 6. sz.; Szalai Erzsébet: Szerepróba, Valóság, 1990. 2. sz.

törvényjavaslatai sokszor éppen a politikai ellenfelek várható pozícióinak gyengítését célozzák. Ez a hatalmi harc pedig lehetetlenné teszi az egyértelmű politikai, gazdasági és morális elvek követését. Pontosan ez az összevisszaság, kiszámíthatatlanság fordítja el az állampolgárokat a politikától.¹⁷⁵

Nos, ebből az 1991-ből származó idézetből figyelmet érdemel, hogy a korabeli hatalmi vákuumba benyomuló-meghívott politikai szereplők közt már akkor megindult a harc az állami (nemzeti) vagyon feletti jogosítványok megszerzéséért, amikor jószerivel még pártok sem voltak. Ez ugyan érthető a „spontán privatizációt” kísérő trükkök-visszaélések ismeretében, továbbá a pártokat anyagiakkal-befolyással-presztízzsel képes és hajlandó gazdasági-politikai-kulturális klientúra kiépíthetőségét tekintve, azonban ennek kizárólagossá válása, a rendszerváltás minden más fontos összefüggésének e hatalmi nyomulásoknak való alávetése – a rendszerváltás illetően önkényes értelmezése – némi magyarázatra szorul. Ha meggondoljuk, hogy a „szocialista-kapitalista” rendszerváltásnak Magyarországon nem voltak társadalmi „hordozói”, vagyis nem voltak olyan kapitalizálódó-polgárosuló osztályai-rétegei, amelyeket a társadalomtudomány egy ilyen történelmi léptékű változás előkészítőiként-hordozóiként előfeltételez-elvár, akkor érthető a politikai elitek jelzett magatartása. Ugyanis kitüntetett helyzetbe kerültek: a kapitalizálódást szervesen hordozó rétegek hiányában – a politikusoknak ezért lett volna szükségük az említett „szocialista polgárosodásra” – részben nem alakult ki az a gazdaságilag, társadalmilag és politikailag releváns kapitalizmus-törekvés és -kép, amelyet helyzetükből és érdekeikből adódóan képviselhetek volna, részben az a politikai-társadalmi kontroll, amelyet a nevükben cselekvő politikusok-pártok felett gyakorolhattak volna. Ez az, amit az idézett szerzőpáros „légüres térnek” nevez, és ami a felkészültségében, ideológiájában, indulataiban, érdekeiben stb. heterogén és végletesen megosztott politikai szereplők számára szabadkezet (túlhatalmat)biztosított – a politika önjáróvá vált – úgy a modernizációs korszakváltás értelmezése, mint a társadalomban zajló folyamatok megítélése, tennivalóik kijelölése és az újkapitalizmust „hordozó” réteg-osztály „kinevezése” tekintetében. Ez utóbbi előjogokkal is járt, hiszen alkalmasint személy szerinti „kinevezés-re-menedzselésére” adott módot azon politikusoknak, akik ezzel élni is akartak. Mindenesetre az így kialakult hatalmi harc már ekkor – 1991-et írunk – lehetetlenné tette, hogy a politikusok és pártjaik „egyértelmű politikai, gazdasági és morális elveket” kövessenek és oda vezetett, hogy a törvényhozás ne az ország érdekeit, hanem „politikai ellenfeleik várható pozícióinak gyengítését célozzák”, és, hogy „az állampolgári jogokat rövid távú politikai érdekeknek vessék alá”. Ez Varga István és Banai Miklós szóhasználatában azt jelenti, hogy „az állampolgárok nem

¹⁷⁵ Varga István-Banai Miklós: Polgárosodás és tulajdonjogi rendezés, Századvég, 1991/2-3. sz., 13-19. o.

a jog uralma alatt vannak, hanem a többségi parlamenti frakciók uralma alatt”. A szerzők e politikai állapot tartós fennmaradása feletti félelmüknek is hangot adtak, amelyet az azóta eltelt évtizedek igazoltak: betekintést engedve, hogy a kommunista diktatúrát „megdőntő” és demokráciáért „harcoló” rendszerváltó személyek-pártok kezdettől mennyire vették komolyan a jogállamiságot és a demokráciát.

A vázoltakból következik, hogy a pártok csak az aktuális nyomulásaik erejéig foglalkoztak a gazdaságban és a társadalomban kialakult feszültségekkel és konfliktusokkal, hiszen jól láthatóan elképzelésük sem volt, hogy miként lehetnének úrrá e súlyos problémákon, így kézenfekvőnek tűnt a bűnbakképzés és a „káosznövelés”. Ez utóbbi például azt jelentette, hogy ellenzékben felkaroltak fontos (és nem fontos) ügyeket és szervezkedő csoportokat, gyengítendő a kormányt – hiszen politikai súlyt csak a pártok adhattak ezeknek – ezt azonban csak az aktuális érdekeik erejéig tették, majd ejtették őket. Kormányon pedig az ugyan-ezen fontos ügyekért fellépő-szervezkedő egyéneket-csoportokat nemes egyszerűséggel „kommunista ügynököknek”, „hazaárulóknak”, a „demokrácia ellenségeinek” stb. bélyegezték-bélyegzik – ízlés szerint – egyértelművé téve a politika megkérdőjelezhetetlen elsőbbségét és kizárólagos jogosultságát bármely, a társadalomban zajló folyamat megítélésében.¹⁷⁶ Ezzel egyidőben indult meg a társadalom ismételt pártosítása: megszervezték a saját szakszervezeteiket, iparkamaráikat, vállalkozóikat, kistermelőiket, nyugdíjasaikat, polgármestereiket, zöldjeiket, civiljeiket stb., és, ha a szakszervezetek, kistermelők, zöldek vagy civilek szervezkedni kezdtek érdekeiket megjelenítendő, a kormányon lévő pártok velük szemben saját szakszervezeteiket, kistermelőiket, zöldjeiket és civiljeiket vetették be, mint politikai segédcsoportokat. A megoldatlan gondjaival magára hagyott, az érdekérvényesítés szervezeti eszközeitől megfosztott és illúzióit veszített lakosság így csalódottságát és ellenvéleményét a mindenkori kormány országgyűlési választásokon történt leváltásával és a mindenkori ellenzék kormányra segítségével fejezte ki. Néhány szavazás után elfogytak az ígéretgő, indulatokra-érzelmekre játszó rendszerváltó pártok anélkül, hogy a lakosság zömének helyzetében-kilátásaiban érzékelhető javulás állt volna be, így módon a szavazók reálisan gondolkodó része lassan ráébredt e félperifériás újkapitalizmus demokráciájának valóságára: a szavazásával csupán olyan egymást megalázó, lejárató és gyűlölő pártok közt választhat, amelyek nem kínálnak alternatívát a félperifériás újratermelési forma meghaladására.¹⁷⁷ Pedig már hosszú ideje látszott a rendszerváltás válsága: az, hogy a kialakult újkapitalizmus a gazdasági, jövedelmi, fogyasztási,

¹⁷⁶ Bihari Mihály: A magyar politika, 1944-2004. Politika és hatalmi viszonyok, Osiris, Budapest, 2005., 433-434. o.

¹⁷⁷ Gázó Ferenc – Laki László: Fiatalok az újkapitalizmusban, Napvilág Kiadó, Budapest, 2004.

foglalkoztatási, mobilitási, demokratikus stb. teljesítményével képtelen igazolni a rendszerváltás sikerességét, azt, hogy az ezért hozott súlyos társadalmi „áldozatok” nem voltak hiábavalók, és a „nemzet” érdekét szolgálták. Az sem volt titok, hogy a hazai újkapitalizmus nem véletlenszerűen és nem átmenetileg működik dezintegráltan, fragmentáltan, intézményi válságot generálva, hanem távlatosan is csak ebben a dezintegrált, anarchizált és polarizált formában képes a magyar társadalom reprodukálására: vagyis ez rendszerspecifikus teljesítménye. Nyilvánvalóan a politikai elitnek nem tehető felelőssé mindezért, ami a rendszerváltás folyamatában tévesnek vagy sikertelennek bizonyult, az azonban elvárható (volt) tőlük, hogy az újkapitalizmus e súlyos zavarokkal és konfliktusokkal terhes működése ismeretében újradefiniálják a kihívásokat és a teendőket, és – Gázsó Ferencet idézve – „rendszerkorrekciót” hajtsanak végre.¹⁷⁸ Erre nem került sor, sőt ...

Említést érdemel, hogy a politika az államigazgatást is maga alá gyűrte és anarchizálta. Bár egyetlen párt sem vonta kétségbe a szakbürokrácia fontosságát, ténylegesen azonban kormányváltásonként lefejezték azt, ami messze túlmutat a hazai rendszerváltásokkor bevett egyszeri-kétszeri „listázáson, elszámoltatáson és tisztogatáson”. Ez esetben ugyanis minden egyes demokratikusan megválasztott kormány élt ezzel a pártja számára előnyös eljárással („zsákmány-elv”), részben azért, mert ez lehetőséget adott arra, hogy a bürokrácia által hordozott szakmai és társadalmi kontrolltól is megszabaduljon. Részben azért, mert a pártok klientúrájukat – pl.: párttársak, támogatók, rokonok, ismerősök, üzlettársak, barátok – így juttatták be azokba az állami és önkormányzati állásokba, ahol a privatizáció, az állami megrendelések, a beruházások, a támogatások stb. ügyletei bonyolódtak; továbbá az állás biztonsága és az anyagiak is megbecsülendők egy munkanélküliséggel terhelt és alacsony kereseteket nyújtó társadalomban. Így a mindenkori győztes pártok a szakmai, az állami, a tárca- és az önkormányzati érdekeket is megjeleníteni képes bürokráciával szemben az őket szolgai módon kiszolgáló, engedelmes, a párt és a klientúra üzleteit megbízhatóan lebonyolító bürokráciát részesítették előnyben. Ezért aztán az állami és önkormányzati pozíciók döntő részében nincs hivatali folytonosság, nincs, aki az ügyeket továbbvigye, nincs felelős azok teljesüléséért, nincs, aki – jó esetben – néhány évnél tovább gondolkodna, és nincs, aki korlátokat szabhatna a pártoknak, netán megjeleníthetné a „közjót”, a „nemzeti érdekét”. Az az abszurd helyzet állt elő az anarchizált-instabil társadalmi környezetben működő pártok politikai monopolhelyezete következtében, hogy a „magyar köztársaság” tisztviselői nem a köztársaságot képviselik, hanem a kormányon lévő pártok érdekeit szolgálják ki – lásd Bibót! – többnyire éppen a köztársasághoz kötődő „közjót” ellenében. A vázoltak egyértelműen utalnak arra, hogy a politikai

¹⁷⁸ Gázsó Ferenc: Irányváltás a társadalompolitikában. In: Ördögh Szilveszter (szerk.) Magyar jelentés-árnyalatok, Kossuth Kiadó, Budapest, 2004.

megbízhatóság a kommunista diktatúra „megdöntése” után is alapkövetelmény maradt, mint ahogy arra is, hogy a Márai által leírt „bugris” jelenség tömeges megjelenéséhez és felvirágzásához ismét ideális körülmények teremődtek. Szükség mutatkozott hűséges pártkatonákra, akik a pártok aktuális hatalmi nyomulásait képviselik-végrehajtják a társadalom érdekei ellenében, melyekért cserébe befolyást, hatalmat, karriert, szakmai előrejutást, zsiros állást és/vagy üzleti megrendelést, jólétet, presztízst, vagyont stb. kínál-biztosít a párt.

Bár e vázlat közel sem merítette ki a félperifériás magyar újkapitalizmus jellegzetességeinek-működés módjának a bemutatását, nagyon röviden – jelzésszerűen – ki kell térnünk azokra az ezredforduló első évtizedének közepétől bekövetkező változásokra, melyek a hazai modernizációban új fejleményekhez vezettek, és új irányzatokat indítottak újtjukra.

Az Európai Unióba történt belépéssel felgyorsult a külföldi tőke beáramlása, és a szintén az Unióhoz köthető infrastrukturális fejlesztéseknek köszönhetően jelentősen bővült e beruházásokat fogadni képes „kapuvárosok” köre, mára csaknem az ország egész területét lefedve. Az Unió által biztosított további fejlesztési pénzek lehívása nagyon nehézkesen indult, mert a kormány erre nem készült fel, és a társadalmat sem készítette fel – nem voltak bejáratott intézmények, szakemberek, eljárási módok, hiányzott a „saját erő”, és többnyire a szükséges „vállalkozói” körök és „civiliek” is hiányoztak – így igazán csak a következő évtizedben vált folyamatossá az ebből származó előnyök kihasználása. Tekintettel arra, hogy az Unió e fejlesztéseket előre meghatározott projekteken keresztül realizálja, hazánkban is szükség mutatkozott az ezt konstruáló, közvetítő, elbíráló-minősítő, elosztó, ellenőrző stb. feladatokat ellátó szervezet-hálózat kiépítésére, melynek eredményeként egy új társadalmi réteg alakult: a „projekt osztály”.¹⁷⁹ Ez nem kevés gondot okozott a monopolhelyzetre törekvő politikai tényezőknek-pártoknak, hiszen a pénzek elosztása tőlük többé-kevésbé független hatalmi potenciál kialakulásához is vezethet, nem beszélve arról, hogy a hazai erőforrás-hiányos helyzetben milyen előnyökkel jár e pénzeknek a klientúra megerősítésére és fejlesztésére történő felhasználása: pártosításra várt ezen intézmény és „osztály” is.

Jóllehet a nemzeti szuverenitást már a NATO-tagság is korlátozta, az uniós belépéssel számos további kötelezettséget vállalt az ország, miközben bizonyos jogairól lemondott, továbbá a külföldi beruházók is –előnyöket élvezve és ezeket az állam által garantálva – részeseivé váltak e megosztott és korlátozott szuverenitásnak. Sajátos helyzet állt elő, ugyanis az ország gazdasági-társadalmi stabilitása, fejlődése és jövője elsősorban a külföldi beruházóktól és az uniós kötelezettségek-vállalások teljesítésétől függött, így a politikai elit hatalmi helyzete

¹⁷⁹ Kovách Imre: A fejlesztéspolitika projektjesítése és a projekt osztály, Szociológiai Szemle, 2007/3-4. sz.

is elsősorban ezek függvénye, bár megválasztása a szavazópolgárok döntésének eredménye. A külső beruházókat és hitelezőket a profit, az olcsó munkaerő és a stabilitás érdekli, az Uniót szintén a stabilitás, a nemzeti vállalatok és a közös programok betartása, a választókat pedig a foglalkoztatás, a gyarapodás, a fogyasztás és a megélhetés biztonsága stb. A rendszerváltó politikai pártoknak tehát e sokszereplős térben kell(ene) eligazodniuk, az érintettek igényeit-érdekeit összehangolni úgy, hogy mindenki megtalálja a számítását. Ez gazdasági fellendülés idején sem könnyű feladat, hiszen a politika olcsós és a kollektív érdekmegjelenítő eszközeitől megfosztott munkaerőt kínálva vélte vonzóvá tenni Magyarországot a külső befektetők számára és természetesen a hazai vállalkozók előnyére, ami a harcias nacionalizmus ellenére is a választók kiszolgáltatását jelenti. A gazdasági válság azonban e félperifériás „idilli” állapotokat felbolygatva láthatóvá tette – sok más mellett – a választók kiszolgáltatottságából adódó feszültségeket-konfliktusokat, melyek kezelésének fontossága azonban továbbra is alárendelődött a többi szereplő érdekeinek. Az évezred első évtizedének végén útjára induló gazdasági világválság írta forgatókönyvben minden szereplő tette a dolgát: a külföldi beruházók leépítettek, átszerveztek, kivonultak stb., az Unió ragaszkodott a vállalt kötelezettségek betartásához, a munkahelyüket elvesztő, bizonytalanságban élő, és az elszegényedéstől tartó választók pedig csalódottságukban ismét leváltották az éppen kormányon lévő pártokat. Ténylegesen ennél sokkal több történt, és nem abban a propagandisztikus értelemben, hogy a „népharag” elsöpörte a „hazaáruló” bal-liberális pártokat, és kétharmados győzelemre segítette az úgymond „nemzeti érdeket” megjelenítő jobboldaliakat, hanem abban az összefüggésben, hogy megtisztította a félperifériás újkapitalizmus félperifériás demokráciájának pártrendszerét, és eloszlatta a rendszerváltáshoz és a demokráciához fűződő utolsó illúziókat is. Többek közt egyértelművé tette, hogy vége a „légüres térben” való politizálásnak; hogy a pártoknak be kell ágyazódniuk e félperifériás társadalomba és gazdaságába; hogy a pártok feletti igazi kontroll nem a választók, hanem az Unió kezében van; hogy a rendszerváltás nem a „diktatúra-demokrácia” váltásról szólt; hogy az ország nem feltétlenül a „bűnös szocializmusból” az „erkölcsös kapitalizmus” felé halad; hogy a társadalmi érdekmegjelenítés intézményeitől-eszközeitől való megfosztottság nem csupán az „átkosban” okozott kiszolgáltatottságot, de az újkapitalizmusban is; hogy a rendszerváltás ebben a formában csak kevesek, a pártklientúrák érdekét szolgálja stb.

A válság nyomán hatalomba került jobboldali pártok jól láthatóan előbb értették meg a társadalmi beágyazódás és klientúraépítés fontosságát, mint a többiek, mert már az ellenzékben elkezdődött a majdani képviselők olyatén toborzása-kiválasztása, ahogy azt Tisza Kálán tette a maga korában. A miniszterelnök személyes elkötelezettséget kért-várt a „mameluktól”, cserébe zsiros állást, hatalmi- vagyoni gyarapodást, az üzletmenet fellendülését, az erőforrások elosztásában való

részvételt-részesedést és természetesen védelmet ígért-garantált, amely alkalmasint az igazságszolgáltatás alóli mentességet is jelenthette. A választókerületeknek és a választási rendszernek a jobboldali pártok előnyére való megváltoztatására is sor került, és kezdetét vette a „pávatánc”, amelyet e politikai pártok a jelzett sokszereplős térben előadtak. Az uniós előírások-kötelezettségek teljesítése alól nem lehetett kibújni az onnan származó pénzek veszélyeztetése nélkül, így azok teljesültek-teljesülnek, míg a Nemzetközi Valutaalap hatálya alól kivonták magukat, más források után kutatva. A külső beruházók a piaci helyzet javulásával ismét jelentkeztek, és nekik ez a kormány is olcsó és érdek megjelenítő eszközeitől megfosztott munkaerőt ajánlott, állami támogatásokat biztosított, továbbá stabilitást és munkaerő-piaci békét kínált. A választóknak az előző, „nemzetietlen” szociálliberális kormányt ajánlotta fel bűnbaknak, és a multikat – mint az ország gondjai iránt „érzéketlen és felelőtlen” tényezőket, amelyeket csak a „profit érdekel”, és amelyek a „magyar emberek kiszípolozásából” élnek stb. – majd a válság elhúzódásával a bankok, az Európai Unió (a brüsszeli bürokraták), a Nemzetközi Valutaalap és mások is az ország romló helyzetéért, a tömeges munkanélküliségért és elszegényedésért felelős és gyűlölheto intézmények, személyek listájára kerültek. Virágkorát élte-éli a „kettős beszéd”: a kormányfő mást mond(ott) az országról, a szándékairól és tevékenységéről a párthívek előtt, mint a lakosságnak, mást a hazai vállalkozóknak, mást az Unió szakbizottságában és mást a külföldi befektetők rendezvényén: a multik így az „ördögi” globalizáció képviselői a párthívek és a szimpatizánsok körében, míg a parlamentben vagy a szakbizottságban vitán felül a „magyar gazdaság motorjai”. Mindezekkel egyidőben a kormány a szavazók biztosította „túlgyőzelemre” hivatkozva – melyet (önkényesen) nem a válság megjelenési formájaként, hanem jobboldali „küldetése” beigazolódásaként értelmez(ett) – neki látott a rendcsinálásnak, melynek a szavazók maguk is áldozatul estek. Ugyanis a válság kiélezte társadalmi zavarokat-konfliktusokat ez a kormány sem tudta kezelni-megoldani, ugyanakkor a politikai szférába sem akarta beengedni-megjeleníteni azokat – annál is kevésbé, mert „felhatalmazva” gondolta magát a hazai politikai monopolhelyzete uralmi rendszerré fejlesztésére – kemény kézzel fellépett az érdek megjelenítés minden kollektív formája ellen: ide értve a szervezők-részvevők gyalázását, lejáratását, fenyegetését, munkahelyi elbocsájtását, üldözését stb.

Tekintettel arra, hogy – mint szó volt róla – a társadalmi gondok-feszültségek politikai súlyú ügyé minősítése és e szférába való beemelése-képvisellete a rendszerváltás után csakúgy a pártok érdekbeszámító hajlandóságán múltott-múlik, mint az „átkosban”, ezek súlytalan, arctalan felgyülemlett indulatokként bolyonganak az intézményrendszerben. Többnyire az érdekérvényesítésre a legkevésbé alkalmas intézmény szintjén, a családban rekedtek meg és/vagy egyéni problémaként azonosítottak. Másként fogalmazva egyéni-családi zavarodottság látszatát

keltették a depresszió, az iszákosság, a válás, a szektázás, a családon belüli agresszió stb. sajnálatos formáiban. Szembeötlő, hogy írók, tudósok, művészek stb., akik az előző évszázadok vállalkoztak jelentős és megoldást igénylő társadalmi problémák megjelenítésére, most a tömeges elszegényedés, lecsúszás, proletarizálódás, marginalizálódás stb. idején alig vagy egyáltalán nem szólaltak meg, pártokhoz csatlakozva láthatóan nem volt-lehetett mondanivalójuk. Azon keveseknek, akik mégis felkaroltak ügyeket, csatlakozniuk kellett: a különféle pártok csupán hatalmi nyomulásaik erejéig hagyatkoztak rájuk, aztán ejtették őket is és az ügyeket is; a pártosított média propagandacélokra fogadta be a személyeket-témákat, a kevéske „független” média pedig visszhangtalan maradt: a rendszerkritika „megszűnt”.¹⁸⁰ Mindent egybevéve a politikai arénából hosszú ideje kiszorított, a félperiféria anarchizált, polarizált és szolidaritást nélkülöző viszonyai közt azonosítatlan és céltalan indulatként bolyongó kezeletlen problémák tömege a gazdasági világválsággal életre kelt és kiélezett formát öltve kormányváltást idézett elő, de az új kormány – mint jeleztük – ennél több szerepet nem szánt nekik. A feszültségek politikai „levezetésére” felkínált bűnbakképzés-gyűlölködés ugyan sokakat lekötött-leköt, azonban az ennél igényesebb és gondjaikra tényleges megoldást keresők éltek az utolsó felkínált lehetőséggel – amelyet egyébként a rendszerváltó pártok a szocialista diktatúra elitélendő jellemzőjeként definiáltak – az egyéni érdekkijárással. És miután a rendszerváltással nyitottak lettek a határok, az uniós tagsággal pedig elérhető a kedvező kínálatot nyújtó nyugati munkaerő-piacok, a kollektív érdekérvényesítő intézményektől megfosztott, alulfizetett, ismét a politikai rend, az engedelmesség és az alattvalói státusz irányába szorított állampolgárok tömegei az ország elhagyását választva kerestek-keresnek megoldást egyéni gondjaikra: több százezren távoztak külföldre, ami nagyságrendekkel meghaladja a sokat hivatkozott 1956-os kivándorlást. A foglalkoztatás területén ilymódon oldódó problémákat a kormány saját teljesítményének tulajdonítva még a szocializmusbeli teljes foglalkoztatás kísérletét is felidézte, sőt a Nyugat „utolérését” ismét felelevenítette. Azonban az időközben jelentkező általános munkaerő- és szakember-hiány – melyek ugyan jelentős béremelkedéshez vezettek, emellett persze a szolgáltatások minőségének jól érzékelhető romlását is előidéztek az intézményi válságot a végsőkig élezve – merőben más összefüggésekre utalnak, semmint azokat a foglalkoztatás területén lehetne szűkíteni.

A választók alkuhelyzetének a számottevő megváltozására utal, hogy miközben a politika még mindig zárt „nemzet-állami” munkaerő-piacot, olcsó és kiszolgáltatott munkavállalókat tételez, addig az utóbbiak képzett, motivált, mozgékony, fiatal, a maguknak és családjuknak magasabb jövedelmet és jobb életet biztosítani

¹⁸⁰ Farkas Attila Márton: *Arbori, a hazai politikai közbeszéd természetrajza*, Liget Alapítvány, Budapest, 2006.

akaró tömegei számára ez már a múlt. Miután a hosszabb nyugati munkavállalás az adott ország állami ellátórendszerébe – pl.: egészségügy, nyugdíj, oktatás – való betagozódást igényli-kínálja, számolni kell ennek aktuális és távlatos hazai következményeivel. Annál is inkább, mert az a politikából évtizedek óta száműzött problémahalmaz, amely a 90-es évek elején elbocsájtott, a munkaerő-piacról tartósan kiszorult, elszegényedett, marginalizálódott, iskolázatlan, alacsony munkakultúrájú stb. tömegek növekvő reprodukciójához, reszocializálásának és reintegrálásának „elhanyagolásához” kapcsolódott – melyet egy modern társadalom nem engedhetne meg magának – napjainkra kezelhetetlenné vált: e jelentős létszámú népesség ma nem jelent tényleges munkaerő-tartalékot, holott égető szükség lenne rá. Bár a munkaerőhiány a multikat is érinti, még inkább a hazai foglalkoztatókat – alkalmasint felvetve a külső munkaerő „beszerzésének” (migráció) szükségességét – igazán az alkalmazotti szférában éleződtek ki a feszültségek, előre vetítve az állami szolgáltatások romlása okán állandósuló konfliktusokat és a gazdasági-társadalmi-politikai túlhatalom visszaszorítására irányuló kollektív megmozdulásokat.

A kormány látványosan visszalépett a multik megbélyegzését-gyűlöletét szító „kettős beszédből”, és időközben a „stratégiai partner” kitüntető megnevezésben és ehhez illő elbánásban részesíti őket, nem utolsósorban azért, mert a „kapuvárosokat” uraló polgármestereinek nagyon is szükségük van beruházásaikra. A hazai gazdaságban jelentkező törésvonalak azonban egyre markánsabbakká válnak. Ugyanis a jobboldali pártok azon törekvése, hogy kormányra kerülésük óta kizárólag saját klientúrájukat menedzselik, és belőlük gondolják kinevezni-létrehozni a „magyar vállalkozók” (polgár, burzsoá stb.) meghatározó, országosan-regionálisan versenyképes elit-rétegét, egyfelől meglehetősen „nemzetietlen” lépésnek számítanak más pártállású, másként gondolkodó és „független” gazdasági szereplők megítélésében: csupán azért nem kerülhetnek be a kedvezményezetttek közé és e szűk csoportba, mert nem jobboldaliak, és ezért nem is „nemzetiek”.¹⁸¹ Másfelől a politikai beavatkozás ellentétes a gazdasági verseny szellemével, továbbá az általa alkalmazott gazdaságon kívüli kényszerek – pl.: a NAV-val való fenyegetés, zsarolások – ismét hivatalos rangra emelték a Máraitól már idézett „állami erőszakot”, és egyáltalán nem kizárt, hogy kormányváltás esetén hatalomra kerülők hasonló eszközökkelés módon vesznek elégtételt valós vagy vélt sérelmekért. Az „államkapitalizmusnak” a jobboldali „állampárt” klientúra-gazdaságára való leszűkítése, az erőforrásoknak – ide értve az uniós pénzeket is – a klientúra-társadalom szervezését és a sport valóságos önálló „iparággá” fejlesztését célzó önkényes áramoltatása stb. sértette-sérti a gazdasági és társadalmi szereplők

¹⁸¹ Lengyel György: *Elit, apátia, színlelt demokrácia*. In: Bihari Mihály – Laki László – Stumpf István – Szabó Andrea (szerk.), *Iskola, társadalom, politika*, MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest, 2012.

érdekeit-szükségleteit, ily módon határozott törekvések mutatkoznak a gazdaság, a társadalom és a politika kialakult kölcsönviszonyának az előbbiekre javára történő újrendezésére. Ez csakúgy kiterjed az erőforrások feletti rendelkezés megváltoztatására, mint egy ellenőrizhető intézményrendszer kialakítására; a személyes és pártkapcsolatok átláthatatlan hálójának a megszüntetésére; az elosztás gazdasági szempontok és lakossági szükségletek szerinti újragondolására, vagy a pályázat-pályázás átláthatóságára-tisztaságára. Miután a kormány, politikai monopóliumhelyezete birtokában, eme törekvéseket sem engedte megjelenni a hazai politikai arénában, így azok más égető kérdések – pl.: az egypárti uralom kiépülése; az alkotmánybíróóság eljelentéktelenítése; az ügyészség függetlenségének kétségessé válása – társaságában „felcsúsztak” az uniós politika szintjére, és konfliktusos viszonyt előidézve az Unió és a magyar kormány között, ott meg is rekedtek. Megrekedtek, mert a jobboldali pártok alkotta kormány – rendszerváltó öndefiníciójából kiindulva, miszerint ők a magyar jobboldal autentikus örökösei, és felelevenítve a rendi(es) jobboldal azon fikcióját, miszerint ők a „nemzet”, a „magyar nemzet”, és így az országban zajló társadalmi, gazdasági stb. folyamatok vezénylesemegítélése és átpolitizálása kizárólag az ő hatáskörükbe tartozik – életre keltette a hazai modernizáció egyfajta „birodalmi” mintázatát. Ennek megfelelően azok a magyarok, akik ezt vitatják vagy nem fogadják el, egyszerűen „hazaárulók”, „magyartalanok” stb. A „birodalmat” megjelenítő „brüsszeli bürokraták” (Európai Unió) ebben a mintázatban a „magyarok ellenségei”, „külső érdekek”, a „magyar hagyományoktól idegen” eszmék-értékek stb. hordozói, akik „illetéktelenül” beavatkoznak a magyar belügyekbe. Jóllehet nem tesznek mást, csupán az általuk hazánkban átutalt fejlesztési források előírás- és jogszerű elosztását-felhasználását, a korrupció kiszűrését stb. gondolnák hivatalból ellenőrizni, továbbá olyan, a rendszerváltás lényegét érintő társadalmi-politikai törekvések-értékek-működésmódok stb. valóságával szembeállítani a kormányt, melyeknek a jobboldali pártok is élharcosai voltak: „diktatúra helyett demokrácia”, „pártállam helyett jogállam”, az „államilag ellenőrzött információ helyett az információ szabadsága”, vagy a „hatalmi ágak szétválasztása”. A konfliktus itthon magyarkodóan harcias, hangos és gyűlölködő – lásd a plakátháborút –, és rávilágít azokra a szakadékszerű különbségekre, amelyek a nyugat-európai és a magyar jobboldal felfogása, értékrendszere, vagy politikai kultúrája között feszülnek. Ugyanis a nyugati jobboldal polgári konzervativizmusa, kereszténység-, nemzet- és demokrácia-felfogása merőben más tartalmakat hordoz – ahogy azt Bibónál láttuk –, mint a magyar jobboldal rendies-kirekesztő „keresztény, nemzeti” képzetei, vagy „illiberálisnak” nevezett „demokrácia”-gyakorlata. Természetesen a konfliktusban a felek csak addig mennek el, amíg nem veszélyeztetik az érdekeiket: a „magyarok” az uniós védernyőt, főként a pénzforrásokat; a „birodalom” pedig az egységet, a tagországok gazdasági-piaci integrációja biztosította hatalmi súlyát és versenyképességét.

És e mintázat egy nagyon fontos üzenetet is hordoz a magyar választók – polgárok, emberek, lakosság, nép (ahogy tetszik) – számára, amelyet a „demokráciát”, „jogállamot”, „jóléti kapitalizmust” ígérő-vizionáló jobb- és baloldali pártok közül eddig senki sem mert kimondani. Nevezetesen, hogy a kormányzásaik negyedszázada alatt közösen felépített-felépült dezintegrált, fragmentált és szélsőségesen polarizált – sok-sok „vesztesből” és kevéske „nyertesből” álló – félperifériás társadalom (lenne) az, amelyet a rendszerváltáskor megálmodott, annak folyamatában ígért és ma jó szívvvel ajánl mintegy tízmillió honfitársának. A politikai monopolhelyzetbe került jobboldal – e pozíciójában és annak tartós fenntarthatóságában bízva – felvállalta ezt, jelezve, hogy számára ez volt a rendszerváltás „igazi” célja és tétje. Ez világos beszéd és hihető politikai szándék, arra azonban nem ad választ, hogy miként gondolná kezelni és megoldani a társadalomban és gazdaságban felhalmozódott modernizációs gondokat-feszültségeket: már pedig hazánkban az uralmi rendszereket-rezsimeket e makacs tények szokták volt felmorzsolni-mállasztani, és nem a politikai ellenfelek. A történet – a magyar modernizáció sajátos abszurd története – persze folytatódik ...

Kiadta: Belvedere Meridionale, Szeged
www.belvedere.hu
szerk@belvedere.meridionale.hu
Felelős kiadó: Dr. Jancsák Csaba
Műszaki szerkesztő: Szuperák Attila
Nyomta: S-Paw Bt, Üllés