

GAZDASÁG — MŰVELTSÉG — TÁRSADALOMTUDOMÁNY

BEREND T. IVÁN

A címben jelzett három fogalom összefüggése rendkívül sokrétű. Szeretném tehát előrebocsátani, hogy rövidre szabott előadásom keretében számos lehetséges aspektustól eleve el kellett tekintenem. Ezzel, annak ellenére, hogy megkísérlem bekapcsolni a közgazdaságtudomány, sőt tervezési gyakorlat, valamint a szociológia idevágó elemzéseit is, az egyoldalúságok és leegyszerűsítések elkerülhetetlen veszélyeinek teszem ki magam, s ez annál is fokozottabban jelentkezik, mivel e három terület összefüggésében figyelmemet tulajdonképpen eleve *egyetlen* (természetesen önmagában is szerteágazó) kapcsolódásra koncentrálok: az oktatásra. Ez a témaszűkítés természetesen önmagában is a valóság egyetlen metszetének középpontba állítását jelenti ugyan, de a vizsgált téma szempontjából úgy vélem, kétségteljesen központi jelentőségű kérdésről van szó, hiszen a műveltség legfőbb hordozója, közvetítője az oktatás, ami meghatározza, hogy az emberek mit tudnak, vagy mit nem tudnak később befogadni a műveltség más hordozóinak közvetítésével. Kivétel, eltérés nyilván rengeteg van, a tömeges jelenségek esetében azonban mégis ez a folyamatok lényege.

A téma oktatáscentrikus vizsgálatát ugyanakkor az a törekvés is befolyásolta, hogy közvetlenül kapcsolódjon napirendben levő gyakorlati tennivalókhoz. Ma, amikor az 1972-es oktatáspolitikai alapelveknek megfelelően különböző fórumokon és formákban nagyszabású — remélhetőleg nem lesz túlzás az Eötvös-féle, vagy a felszabadulást követő oktatási reformokhoz hasonlítani — oktatási átalakítás előkészítésén dolgozunk, különösen fontos szerepe van a vizsgálódásoknak, vitáknak. Ezeknek tanulságai és eredményei befolyásolhatják az 1990-re tervezett reformot, de részben már a következő évek oktatási gyakorlatát, tanterveit is.

I. Gazdaság és műveltség kölcsönös meghatározottsága

A gazdaságelmélet hosszú ideig negligálta a műveltség, képzettség szerepét a gazdasági folyamatokban. A növekedés tényezői között még az a marxista közgazdaságtudomány is megfeledkezett ezen összefüggésről, mely minden alapfokú összefoglalás legelején, az alapfogalmak tisztázásaként hűsé-

gesen megismételte a marxi gondolatot, miszerint a legfőbb termelőerő az ember *a maga tapasztalataival*, ismereteivel. A polgári közgazdaságtanban nemcsak a statikus szemléleti rendszerű gazdasági teóriák, de a helyükre lépő dinamikus növekedési elméletek is, kikapcsolták e tényezőt. Tőkecentrikus szemléletük ellenére, a munkaerő jelentősége természetesen ekkor sem merült feledésbe, de elsősorban mennyiségi tényezőként jelentkezett. Mi sem szemléletesebb ennek illusztrálására, mint hogy az azóta Nobel-díjas angol közgazda, Hicks 1946-ban megjelent *Tőke és érték* c. munkájának egyik világhírűvé vált lábjegyzetében egyenesen azt a megállapítást tette, hogy az elmúlt 200 év egész iparosodási modernizálódása sajátos konjunktúrahataás következménye, ami a népesség nagyarányú létszámgyarapodása révén következett be.

Ma aligha található olyan egyetemi hallgató, aki ezt az állítást elfogadná. Szélsőséges egyoldalúságát ugyanis semmi sem bizonyíthatja volna jobban mint az azóta eltelt három évtized egyik legsúlyosabb világtragédiája: a fejlődésben elmaradott országok kitörési kísérleteinek kudarcai, a szédületes mértékben növekvő lakosság és munkaerő-létszám fejlődést *gátló* hatásainak kiteljesedése, nem utolsósorban éppen a rendkívül alacsony képzettségi-műveltségi szint, a túlnyomó (és reprodukálódó) analfabetizmus talaján. Ez az összefüggés ma már, részben egy másik Nobel-díjas közgazda, a kiváló G. Myrdal hatalmas erejű „Ázsiai drámá”-ja alapján tudományos közhelynek számít. Az ötvenes évek második felében azonban valóságos forradalomként hatott R. Solow és M. Abramovits fellépése, ami erőteljesen ráirányította a figyelmet a technikai fejlődés növekedési jelentőségére. Innen már csak egy lépés volt Denison, Bertram és követőinek szélsőséges, de mégsem hatás és eredmény nélküli munkássága, amikor is megkísérelték az oktatás, a képzettségi szint emelkedés gazdasági növekedésre gyakorolt hatását kvantifikálni. Ha joggal mosolyogtatónak is ítéelhetjük az olyan kutatási eredményeket, melyek szerint a II. világháborút követő amerikai gazdasági növekedés 23 %-a — Denison végkövetkeztetése —, vagy az 1911 és 1961 közötti kanadai növekedés kereken 25 %-a — Bertram számítási eredménye — a képzettségi szint emelkedéséből származott, nagyon is üdvözlünk kell azt a szemléletet, ami, nem utolsósorban ezen kutatások nyomán is, ma már valóban egyre inkább áthatja a közgazdasági gondolkodást, s a műveltségi-képzettségi szint emelkedését a növekedés egyik központi fontosságú tényezőjének tekinti. Az elmaradott országokban, a modern gazdasági növekedésre való áttérés előfeltételének tartják a képzettségi-műveltségi szint emelését, ami előtt az analfabetizmus felszámolása nyitja meg az utat. A korábban elmaradott, szocialista útra tért országok példája, a legújabbak között Kuba közoktatási forradalma nemcsak rendkívül impozáns, de gyakorlatilag is bizonyít.

A közepesen fejlett országokban ugyan gyökeresen másként jelentkeznek ezek a gondok, de súlyuk — ha más szinten is — ugyancsak nagy. A műveltségi, képzettségi szint különböző fokú lemaradásai helyenként a leg-

korszerűbb technika adaptációja, s mindenhol a korszerű innovációs képesség rovására megy. Ez utóbbi jelenségre hazai közgazdáinktól is egyre több panaszt hallhatunk.

Összegezeként tehát elmondhatjuk: ma már, legalábbis elvileg mindenki nagy jelentőséget tulajdonít a képzettségi-műveltségi szintnek, a gazdaság műveltségi-képzettségi meghatározottságának.

A műveltség gazdasági meghatározottsága — hogy rátérjek az összefüggés másik oldalára — a marxizmus gazdasági-társadalmi formáció és a történelmi materializmus elméletének megszületése óta legfőbb elvi összefüggésében nyilvánvaló. Ma természetesen már erről is bővegebb ismeretekkel rendelkezünk. Nem utolsósorban a közgazdaság gyakorlati kérdései és elméleti kutatásai adtak újabb inspirációt a társadalomtudományok más ágainak is műveltségi-képzettségi normáink elemzéséhez, a korszerű műveltség-tartalom felülvizsgálatához. Nyilvánvalóan messzemenően egyszerűsíti a valóságot, de mégis kielezeten utal annak tendenciáira, ha a következő összefüggésláncra utalok: gazdasági fejlődés — gazdasági szerkezet változások — munkaerő szerkezeti átalakulás — képzési-műveltségi szerkezet módosulás. Bővebben dokumentálhatnám — s a későbbiekben erre még visszatérek — miként határozta és határozza meg a gazdaság a műveltséget és képzést. Hadd utaljak most e helyett arra, hogy legutóbb Ferge Zsuzsa megnyerően és meggyőzően, ismereteim szerint úttörő vállalkozásként kísérelte meg — a témába vágó korábbi kutatásokat nemcsak felhasználva, de jócskán meghaladva is — az iskola által közvetített műveltség meghatározottságát feltárni. Ennek érdekében a jövő iskolájának szolgálatában bemutatott jelenlegi iskolarendszert és annak oktatási tartalmát a középkorig visszanyúló történelmi elemzés összefüggésében világította meg. A gazdaság meghatározó szerepe nem csak abban az összefüggésben nyert világos bizonyítást, hogy a középkorban „felülről lefelé” kiépült szűk elitképzés, ami az egyetem előkészítőjeként teremtette meg közép- és alsófokú előzményét, elcinte elsősorban az ún. ünnepnapi tudás (főként humán műveltség) képzési-műveltségi eszményére épült. A tőkés fejlődés gazdasági igényeihez igazodva vált az elitképzés a magas szintű szakmai tudás és az ezzel máig összekapcsolódó magas szintű „ünnepnapi tudás” intézményes közvetítőjévé. A gazdasági-társadalmi fejlődés követelményei azonban éppen a modern tőkés gazdaság, az ipari forradalomtól kibontakozó folyamatok nyomán termelték ki az „alulról felfelé” épülő népiskolai rendszert, mely először az elemi szintű alapozást biztosította, majd ennek szakmai meghosszabbításával elsősorban az alap- és középfokú szakmai ismereteket, valamint az ezekhez kapcsolódó ún. „hétköznapi ismereteket” hordozza, bár elkerülhetetlenül tartalmazza az „ünnepnapi ismeretek” bizonyos elemeit is. A két rendszer azonban, minden látszólagos közelítése, sőt esetenként egybeépülése ellenére, elsősorban a képzés tartalmát tekintve megőrizte elkülönültségét. Éppen e sajátosan elkülönülő népiskolai tömegképzés és az elitképzés

kettőssége biztosítja a modern gazdaság igényeinek műveltségi-oktatási kielégítését úgy, hogy közben töretlenül (vagy minél kisebb törésekkel) védje az osztálytársadalom princípiumát. Hozzá kell azonban tenni, hogy a modern gazdaság igényei mindenhol lényegesen meghosszabbították a hagyományos népiskolai képzést, sőt felfelé e meghosszabbítás már a középfokú képzésen is túlhaladt (az Egyesült Államokban a megfelelő korosztály 60 %-a kezdi meg tanulmányait a középiskolát követően a college-okban). Ferge Zsuzsa könyvének — melynek gondolatmenetére itt utaltam — legfőbb érdeme azonban éppen annak történelmi bizonyítása, hogy az oktatás determináltsága egyszerre gazdasági és társadalmi, s amikor a gazdaság a képzés idejének hosszabbítását, tartalmának — főként szakmai-gazdagítását igényli, a társadalom osztályfalainak védelmében mégis kitermeli a népiskola és elitképzés elkülönítését, napjainkban leginkább az oktatás tartalmának kevésbé áttekinthető, ravaszabban manipulált megoldásaival. A kettős iskolarendszer ennek ellenére nem is csak a tökécs világ létező valósága, de minden vizsgálat — s ezek között a pedagógiai kutatás is — azt bizonyítja, hogy 1948. évi alapvető jelentőségű iskolareformunk ellenére rejtve nálunk is tovább él a felülről kiépített elit-típusú és alulról kiépített népiskola jellegű iskolázás, s ezen igazán nem változtatott az iskolai zsákutcák formai felszámolása sem.

De ha a szociológia történelemhez forduló kutatásaira utaltam, hadd illesszem e képhez a közgazdasági tervezés jövőbe mutató munkálatainak eredményeit is. A gazdaság szerkezetéhez kapcsolódó munkaerő-tervezés és különösen a hosszútávú tervezés keretében kidolgozott munkaerő mérlegek ma már a műveltség-képzettség olyan gazdasági meghatározottságait tárják fel, melyek alapján nagyjából a század végéig előre láthatjuk, milyen képzettségi szintű (és nagyjából műveltségi felkészültségű) szakemberekre lesz szüksége az országnak. Számítások állnak rendelkezésünkre, melyekből kitűnik, hogy 1970 és 1990 között 146 ezer egyetemi, 166 ezer főiskolai, 680 ezer középiskolai képzettséggel rendelkező munkaerőre lesz szükség. A számítások szerint ugyanezen évtizedek szakmunkás szükséglete 712 ezer, betanított- és segéd munkásszükséglete 788 ezer főt tesz ki. A számítások részletes szakmai bontásban készültek, tehát becslésünk van pl. a mérnök és pedagógus, az ápolónő és ügyviteli szakember igényekre.

Ezek a számítások a népesség létszámadatainak, valamint az iskolázási, képzési létszámoknak figyelembevételével — mint azt Timár János érdekesen kimutatta — egyben azt is megvilágítják, hogy a következő évtizedekben a ma várható (és tervezett) kibocsátás esetén mintegy *egyötöddel több főiskolai végzettséggel rendelkező, 50 %-kal több felsőfokú agrárszakember, több mint egynegyeddal több üzemmérnök, 50 %-kal több szakmunkás* nyer képesítést, mint amire a népgazdaság szükséglete igényt támaszt. Ugyanakkor azonban a *betanított munkás igényeknek csak felét, a segéd munkás igényeknek alig több mint egytizedét* elégítenénk ki (ha a magasabb képzettséggel rendelkezők nem válasz-

tanák ezeket a pályákat, amint a jelenben is a szakmunkások egyötöde betanított vagy segéd munkásként dolgozik). A tervezők pillanatnyilag azt jelzik, hogy az 1970 és 1990 között kiképzett szakmunkásokból mintegy 1,1 millió „felesleges” lesz, miközben nagyjából ugyanilyen számú betanított és segéd munkás hiányzik majd a munkaerő mérlegből.

Ezen nem is kicsiny „zavarok” ellenére, a szakmunkás, középszintű és felsőfokú képzettséggel rendelkező szakemberek iránt jelentkező gazdasági-társadalmi igényt ki tudjuk elégíteni. Legalábbis ami a különböző képzettségi fokozatok iránt jelentkező absztrakt igényeket illeti, hiszen az oktatás tartalma nyilvánvalóan külön vizsgálandó és értékelendő kérdés.

Csupán ez a néhány, hosszabb távra szóló munkaerő mérleg adat is rávilágít azokra a gazdasági meghatározókra, melyek a képzettség és műveltség fejlődési folyamatait — a közoktatási, képzési rendszer keretei révén — befolyásolják.

II. Gazdaság és műveltség meghatározottsága az oktatási rendszer fejlődési útjában

De — s most forduljunk a történelemhez — hogyan is érvényesült gazdaság és műveltség kölcsönös meghatározottsága az európai és magyar fejlődés elmúlt évszázadában?

A most vizsgált összefüggésben felesleges visszanyúlni a tőkés viszonyok, s azon belül is az ipari forradalom nyomán kiépített tömegoktatás kialakulása előtti időszakra (Ferge Zsuzsa már említett munkája bizonyítja, hogy az oktatás tartalmi-szerkezeti analiziséhez nagyon is sokat nyújt a történeti összefüggések teljességére törekvés.) Vizsgálatunk szempontjából elegendő kiindulás, hogy az ipari forradalom előtt, amikor a túlnyomóan mezőgazdasági lakosság a család gyakorlatában sajátította el az élethez szükséges tradicionális szakmai — mezőgazdasági, de bizonyos ipari — és „hétköznapi” ismeretek minimumát, amikor a szűk ipari népesség szakmai képzésének — legalábbis Európa nagy részén és Magyarországon is — merev és szigorú kereteket teremtettek a céhek, a rendkívül szűk egyházi és világi uralkodó-adminisztrációs elit kiképzéséhez elegendő volt az egyetemekre (és egyházi intézményekre) épített elitképzés. A 18. század vége és az I. világháború közötti periódusban azonban nélkülözhetetlenné vált a modern tömegoktatás. Ez alig tett többet ebben az első periódusban, mint hogy — teljesen vagy részlegesen — felszámolta az alfabetizmust. Ha meggondoljuk, hogy a 19. század elején Európa lakosságának még mintegy 2/3-a írástudatlan volt, ez nem is kevés, hiszen ha az írni-olvasni tudás és az egyéb elemi ismeretek önmagukban nem is jelentenek sokat, mégis ez teremtett alapot minden további előrehaladáshoz. Mint az egyetemesebbé váló világ újabb gondjai mutatják, ez az alapozás nem is olyan egyszerű, s mint számításokkal is bizonyítani igyekszem, nem is olyan kicsiny „beruházás”.

A 19. századi világ leggazdagabb és legfejlettebb országai közül gyakorlatilag Anglia, Hollandia, Svájc és Németország tudta csak maradéktalanul felszámolni az analfabetizmust és általánossá tenni az alapfokú képzést a 20. század elejéig. (Franciaországban még az iskolaköteles korú lakosság 1/6-a, Belgiumban 1/5-e, Ausztriában pedig 1/4-e maradt írástudatlan.) Ha még a fejlett európai centrum alapfokú iskolázási eredményei is hézagosak voltak századunk elején, az európai periféria bizony nem sokat tudott felmutatni. Szerbiában és Romániában a lakosság közel 80 %-a, az európai Oroszország lakosságának 70 %-a még változatlanul írástudatlan volt. Tizennégy európai ország összehasonlítható adatai szerint — az iskolai tanulók az össznépesség százalékában — mint Csernok Attila, Ehrlich Éva és Szilágyi György kiváló közgazdánk legújabb együttes munkája (melyre a továbbiakban is építünk még) kimutatta, a 19. század hetvenes éveiben a legjobb iskolázási arányt elért országokhoz képest Ausztria teljesítménye 50 %-os volt és ehhez közelített a magyar, valamint, kissé elmaradva a spanyol is. Görögország azonban még 30 %-ot sem ért el, Portugália pedig mindössze 17 %-os szintet reprezentált. Vagyis az európai periféria délen, délkeleten és keleten egyaránt csak *elindult* az analfabetizmus felszámolása útján. A magyarországi eredmények az európai táblóban jó közepes színvonalat tükröznek, jobban közelítve a fejlettebb országokhoz, mint az elmaradottakhoz. Tekintsük át ezt közelebbről.

A kötelező és ingyenes népoktatás bevezetése Mária Terézia Ratio Educationis-ához nyúlik vissza, de a modern tömegoktatás valódi alapjait csak Eötvös József európai színvonalú 1868. évi 38. törvénycikke vetette meg. Igaz, hogy 1869-ben még a tanköteles korú gyermekek fele sem látogatta az iskolákat 1870-ben a lakosság mindössze 31 %-a tudott írni és olvasni, de ezt követően az analfabetizmus fejlődése rohamosan meggyorsult. Az I. világháború előtt közel 18 ezer elemi iskolában 44 ezer tanító az iskolaköteles korúak majd 90 %-át tanította már és az iskolaköteles korú népesség több mint 2/3-a már tudott írni és olvasni. Az analfabetizmus egyre inkább az idősebb generációkra szorult vissza. A kereső népesség körében még kedvezőbb volt a helyzet, hiszen a gazdaság igényeiből adódóan az iparban foglalkoztatottak között már csupán 12 %, a közlekedésben, kereskedelemben és hiteléletben pedig kevesebb mint 10 % volt az írástudatlanok aránya. Csupán a mezőgazdaságban találhatók még kedvezőtlenebb körülmények: itt az írástudatlanok 40 %-hoz közelítettek még.

Ebből is látható, hogy a lakosság tömegeinek elemi szintű felkészítését célzó népiskolai tömegoktatás elsősorban azt szolgálta, hogy a lakosságot alkalmassá tegye a modern gazdaság gyári, szolgáltatási munkaterületeinek ellátására, illetve az e területeken jelentkező szakismeretek befogadására.

Ennek megfelelően az elemi képzés a legnagyobb tömegek számára nemcsak alapozást nyújtott, hanem egyben a képzés egészét, befejezését is. A továbbtanulás csupán kicsiny töredék útja volt. A középfokú iskolázás rendkívül lassan terjedt és a világháború előtt is csak a megfelelő korosztály 5 %-át érin-

tette. Ellentétben a tömeges népoktatással, a falu osztatlan, zsúfolt iskoláival, a középiskolák, főleg a gimnáziumok jól felszerelt tanintézeiteiben 20 tanuló se jutott egy osztályterembe, s az egy tanerőre jutó tanulók száma nem haladta meg a 14 főt. Valódi elitképzés volt ez, a kor szintjén magasrendű tantervek alapján jól képzett tanerőkkel, magas követelményekkel. Az európai színvonalon álló magyar középiskolai rendszer hagyományos latinos képzési struktúrájával természetesen nem volt gazdasági irányultságú. A középiskolai végzettségűek elsősorban a közszolgálati területeken, esetleg a kereskedelemben, bankokban helyezkedtek el, s 15 %-át sem találhatjuk az ipar és mezőgazdaság területén.

E szűk körű középiskolai elitképzés a legszorosabb összefüggésben állt a felsőfokú oktatással, annak előkészítője volt. Az egyetemi oktatás exkluzív jellegére utal, hogy a mintegy 90 ezer fő középiskolai hallgatóhoz képest is igen kevés, az első világháború előtti csúcsponton is mindössze 14 ezer főre emelkedő egyetemi hallgatói létszám inkább a régi középkorig nyúló egyetemi oktatás jellegére utal, semmint a modernizálódó gazdaság és társadalom követelményeit tükrözné. Ezt támasztja alá az egyetemi oktatás rendkívül elmaradott, hagyományos szerkezete is. Századunk elején a magyar egyetemi hallgatók 15 %-a teológus, 43 %-a pedig jogász volt. Az orvos- és gyógyszerész hallgatók aránya 20 % körül mozgott, a mérnökhallgatóké 12 %-ot sem ért el. Az egyetemi végzettségűek rendkívül szűk köre és korszerűtlen képzési struktúrája folytán a felsőszintű képzés gazdasági jelentősége elenyésző volt, a termelő ágazatokban a foglalkoztatottak körében arányuk százalékosan úgyszólván ki sem fejezhető.

Ezeket az európai mércével mérve tehát jó közepesnek mondható oktatási eredményeket természetesen akkor értékelhetjük csak igazán, ha figyelembe vesszük, hogy Magyarország általános gazdasági-társadalmi fejlettsége — már amennyire az összehasonlítás kvantifikálható — közel sem érte el a jó közepes európai átlagot. Az egy főre jutó nemzeti jövedelem alapján készített számításaink, valamint a gazdaság és a foglalkoztatottak szerkezetére vonatkozó korábban publikált összehasonlító vizsgálataink megalapozottá teszik a megállapítást: Magyarország a gyenge közepes fejlettség színvonalán állt, vagyis közelebb a lemaradottakhoz, mint a fejlettekhez.

Az oktatási rendszernek a kor követelményeivel mért eredményei tehát bizonyos értelemben meglepőek. Ennek történelmi okai, a monarchiai keretek ebben a vonatkozásban vitathatatlanul inspiratív hatása, Eötvös József személyes teljesítményeinek jelentősége stb. túlzottan szerteágazóak ahhoz, hogy megkíséreljem elemzésüket. Egy tényezőt azonban, éppen a gazdaság oldaláról — mint előre is bocsátottam — mégis kiemelek, s ez a beruházások jelentősége. Ha erre a korszakra általában is elmondható ugyanis, hogy a gazdaságfejlesztés középpontjában a modern termelés előfeltételeit biztosító háttérágazat (infrastruktúra) kiépítése állt, ez nemcsak a közlekedésben vezetett olyan eredmé-

nyekre, hogy az európai átlag felétől alaposan elmaradó nemzeti jövedelem szint ellenére a legfejlettebb nyugat-európai szintet nagyjából elérő vasúthálózat épült ki, hanem az oktatási rendszerben is. Ennek megfelelően meglepően nagy oktatási beruházásról adhatunk számot. Az egy tanulóra jutó 1910. évi kiképzési költségen számítva, a dualizmus egész időszakában a lakosság képzésére költött összes közoktatási ráfordítás elérte a 2,5 milliárd koronát. Hogy ez mekkora összeg volt, arra egyértelműen fényt vet, ha hozzáteszem: 1867 és 1913 között az összes *belső* tőkefelhalmozásból ténylegesen a gazdaságba fektetett tőke összege kerekén 10 milliárd koronát tett ki, vagyis az összes *belső* forrásokból eredő investíció összegének mintegy negyedével volt egyenértékű a képzési „beruházás”. E rendkívül magas arány nem is lenne természetesen érthető, ha nem vennénk figyelembe, hogy egyrészt ezekben az évtizedekben az összes magyarországi beruházásnak csak 60 % a eredt *belső* forrásokból, míg 40% külföldi tőke volt, másrészt, hogy éppen ezek az évek az iskolahálózat tulajdonképpeni kiépítésének, a tanítóképzés megalapozásának stb. éve. Mindezekhez járultak azután a nem is túl hosszú időre nyúló kiképzés költségei. Érdemes megemlíteni, hogy az ilyen módon a lakosság iskolázására fordított „beruházás” csak részlegesen vált közvetlen termelési hatóerővé, amennyiben a kiképzett emberekben megtestesülő „beruházások” nem egészen 1/5-e jutott az iparra, s mintegy 1/4-e a mezőgazdaságra. E „beruházási” összegek több mint fele tehát nem közvetlenül a gazdasági, hanem inkább az adminisztratív, szolgáltatási területeken realizálódott. Közvetve természetesen ez utóbbi területek jelentős része is gazdaságfejlődési tényezőnek tekinthető.

A 20. század elejétől, s különösen a két világháború között az európai oktatási rendszer, s ezzel a népesség általános műveltségi színvonala rendkívül nagy előrehaladásról tanúskodott. Ennek gazdasági alapját, igényét elsősorban a nehézipar rohamos térhódítása, az ipar szerkezetében bekövetkező lényeges átalakulás, és a gyakran „második ipari forradalomnak” is nevezett hatalmas technikai előrehaladás határozta meg. Ez nem csak azzal járt, hogy a 19. századi vállalati formákat, a kisszerű „tulajdonosi vállalatot”, vagy a még mindig egyszerű, alapjában a vállalkozó által irányított „vállalkozói vállalatot” egyre jobban felváltották a modern, hivatásos szakemberek vezetésére bízott „menedzseri vállalatok”, melyek igen bonyolult szerkezetet öltöttek, a hosszútávú döntések, fejlesztési tervek csakúgy, mint a gyártmányokkal összefüggő kutatások elkülönültek az operatív termelési és termelés-irányítási folyamatoktól. Kialakult a nagyszériás tömegtermelés és a mindezzel összefüggő tudományos üzemszervezés.

A fejlett tőkés világban lejátszódó átalakulások sorában a 20. század első felében ugyanakkor nem kisebb szerepet játszott az új, 20. századi háttérágazat kiépítése sem, amit a közlekedésben a vasútkorszakot felváltó automobilizmus, az energiarendszerben a villamosenergiahálózat kiépítése, a hírközlésben a rádió és televízió megjelenése fémjelez. Nem feledhetjük azonban el, hogy ezekben az

évtizedekben épül ki a modern értelemben vett egészségügy, a tömeges sportolás „infrastruktúrája” is stb.

Mindezzel szoros összefüggésben már nem volt elegendő a 19. századra szabott elemi népoktatás, az általános írni-olvasni-számolni tudás alapképzése. Rohamosan terjedt a középfokú képzés és a század közepére, a II. világháború éveire Nyugat-Európában a megfelelő korosztálynak már 2/3-a, 3/4-e elvégezte a középiskolát. Ezzel a korábbi, elitképzés részét képező, egyetemet előkészítő képzési forma részben a tömegoktatás meghosszabbításává vált, részben szelesebb „merítést” biztosított az önmagában is jelentősen kibővülő, bár még a megfelelő korosztályoknak csak 3–5 %-át bekapcsoló felsőoktatásnak, ami most már jóval nagyobb mértékben biztosította a bonyolulttá vált gazdaság irányításához értő műszaki-gazdasági szakembereket.

A fejlett tőkés világban tehát valamiféle második képzési-forradalomról beszélhetünk, még akkor is, ha az oktatás tartalmában ez jóval kevésbé jelentkezett mint kereteinek minden irányú kibővülésében.

Úgy vélem, ezen ponton a magyar oktatásügy fejlődésének egyik ugrópontjához érkeztünk. Egyértelművé válik ez, ha a fejlett Nyugat-Európában érvényesülő tendenciákkal szembevetjük a hazai folyamatokat. Míg az előbbi országokban ugyanis minőségi változás következett be, addig Magyarországon csupán a 19. századra jellemző folyamatok — korábbiaknál jóval lassúbb — mennyiségi előrehaladásáról adhatunk számot.

A képzési keretek kibővülésére utal, hogy a két világháború között a tanköteles korosztályoknak már 92 %-a járt iskolába. Az oktatás körülményei is javultak, a viszonylag jelentősebb iskolaépítési tevékenység nyomán az egy tanteremre jutó tanulók száma 60-ról 40-re csökken, az egy tanerőre jutó tanulói létszám 80-ról 42-re mérséklődött. Ez azonban nem változtatott azon, hogy az iskolai képzés továbbra is elsősorban a 4–6 elemi osztály elvégzésére korlátozódott. Amíg a harmincas években az I. osztályokban általában 200 ezer gyermek kezdte meg tanulmányait, a VII–VIII. osztályoknak megfelelő szintű fokozatokban már mindössze 35 ezer körüli tanulói létszámokat találhatunk.

A középiskolai oktatásban sincs minőségi fordulat. Igaz, a képzés keretei itt is bővültek és a megfelelő korosztály 5 %-a helyett már 10 %-a járt középiskolába. A képzés jellege azonban mit sem változott, s az sem, hogy továbbra is megmaradt a szűk körű, jól ellátott, magas szintű elitképzés kereteiben.

A közoktatás legfontosabb eredményének tehát ebben az időszakban még mindig az analfabetizmus visszaszorítását tekinthetjük. Az írástudatlanok aránya a lakosság közel 1/3-áról 10 %-a alá szorult, igaz, ez újra is termelődött, hiszen a tankötelesek 8 %-a ezekben az években sem látogatta az iskolákat.

Az iskolázás közvetlen gazdasági összefüggésére utal, hogy a keresők körében majdnem eltűnnek az írástudatlanok, jelentősebb számban már csak a mezőgazdaságban találhatók, de ott sem haladják meg a keresők 15 %-át.

Hozzátehetjük azonban, hogy a foglalkoztatottak képzettségi szintje a 20. század közepéig is rendkívül alacsony maradt, hiszen ha az analfabéták aránya az összes foglalkoztatottnak már csak alig több mint 3 %-át tette is ki, de további 25 % csak I—V. osztályt végzett és a 8 osztálynál alacsonyabb végzettségűek aránya megközelítette a foglalkoztatottak 80 %-át. Az eredmény tehát kétségtelenül szerény és az előrehaladás ezzel nagyjából ki is merült. A középiskolát végzettek aránya a keresők körében még mindig elenyésző maradt, mindössze 3 % körül mozgott.

Talán jelentősebb az előrehaladás a felsőszintű képzés igényeinek kielégítésében. Ez esetben nem annyira a létszám emelkedés a jelentős, bár az 1930-as évek 15 ezer fő körül mozgó egyetemi hallgatói létszáma a lakosság számát tekintve jóval több, mint kétszerese az I. világháború előtti aránynak. Mégis talán fontosabb előrehaladásra utal a képzési szerkezet modernizálódása. A 14 % orvos és gyógyszerész mellett már 17 % műszaki és közgazdasági tanulmányokat folytat, igaz, a hallgatóknak még mindig közel 40 %-a teológus és jogász volt. A felsőszintű végzettségűek főleg közszolgálati területeken dolgoztak, de már nagyobb számban jelentek meg a közlekedés, a kereskedelem és az ipar területein is. Az egyetemi végzettségűeknek mintegy 13 %-a az iparban és mezőgazdaságban dolgozott.

A két világháború között végbement lassú előrehaladás tehát tulajdonképpen nem tartott lépést a kor növekvő képzési követelményeivel, csupán az I. világháború előtti lemaradás egy részének utólagos pótlásához volt elegendő.

A magyar oktatási rendszer bekövetkezett előrehaladása ellenére is növekvő lemaradásának képe rajzolódik ki a felszabadulás idejére. Az ezt követő időszak, vagyis a szocialista átalakulás három évtizede azonban nem csak azt a teendőt fogalmazta meg, hogy pótoljuk a korábbi lemaradásokat. A fejlett gazdasággal rendelkező országok oktatási-műveltségi szintje ugyanis ebben a periódusban ismét korszakos minőségi változásokat mutatott. Az ún. harmadik szektor, a szolgáltatások növekedésének előtérbe kerülése a gazdasági élet egyik legszembetűnőbb jelenségévé vált. A legfejlettebb országokban ez az ágazat szívta fel a beruházások 2/3-át, s a II. világháború után az egyetlen olyan ágazat volt, mely — az iparból is elszívva munkaerőt — lényegesen növelte létszámát. Az oktatás, egészségügy, a bonyolult-differenciált szolgáltatások, az iparban bekövetkező automatizálási és kompjuterizálási folyamatok, a mezőgazdaság iparrá válásának rohamos előrehaladása a komplex gépesítés-kemizálás-nemesítés és iparszerű állattenyésztés révén ugrásszerűen növelte a képzettségi szint iránti igényeket. Ez az oktatásra fordított összegek gyors növekedésében is kifejezésre jutott. A fejlett tőkés országok 1950-ben bruttó nemzeti termékük 2—4 %-át fordították oktatásra, s a rendkívül gyorsan megnövekedett nemzeti termékből 1970-re az oktatási kiadások aránya már 4—8 %-ra ugrott. A középfokú oktatás úgyszólván általánossá válása mellett a legfőbb új minőségi tényező a felsőfokú oktatás tömegessé válása: a megfelelő korosztálynak a

II. világháború idején megfigyelhető 3—5 %-a helyett 10—18 %-a szerzett felsőfokú képesítést. Hozzá kell tenni, hogy a gazdaság strukturális változásának megfelelően a század első felében előretörő műszaki-jellegű felsőoktatással szemben sajátosan ismét a humán szakok kerültek előtérbe. Nyugat-Európában például már 1955-ben is a felsőfokú oktatási intézményekbe beiratkozott hallgatók 2/3-a humán szakot választott, napjainkra ez az arány már a 70 %-ot is meghaladta.

A modern gazdaság igényei mellett természetesen a felszabadulás utáni oktatási fejlődést erőteljesen meghatározták a szocialista átalakulásból következő preferenciák, melyek, többek között, az oktatási rendszert is a szocialista egyenlőségi elv érvényesítésének szolgálatába állították.

A felszabadulást követő első évektől hatalmas lendülettel, úgyszólván egyidejűleg indult meg a sokféle tennivaló megvalósítása. Az Eötvös-féle iskola-törvényhez fogható új rendelkezések a közel évszázados kereteket is átalakították. Mindenekelőtt megszüntették az alapképzés régi, alacsony színvonalú 4—6 osztályos rendszerét és az erre épülő polgári iskolai zsákutcát és kialakították a 8 osztályos általános iskola egységes alapképzési rendszerét. A kötelező népoktatás kereteit az iskolaköteles korú fiatalság tulajdonképpen csak ezekben az évtizedekben tudta valóban kihasználni és kitölteni. A számszerű fejlődés legfőbb elemeként emelhetjük ki, hogy a tanköteles korosztályoknak már úgyszólván egésze részt vett az oktatásban, s ami még lényegesebb előrehaladásra utal: mind többen végzik el az általános iskola nyolc osztályát. A hatvanas évek végén a nyolcadik osztályt elvégzett 180 ezer tanuló már megközelítette az első osztályba lépők számát.

E történelmi előrehaladás összekapcsolódott a képzés lényeges tartalmi fejlődésével. Míg a korábbi elemi iskolában alig lehetett többről szó, mint az írás-olvasás-számolás alapjainak elsajátításáról, s a legminimálisabb egyéb alapismeretek megszerzéséről, a nyolcosztályos általános iskola a modern tudományos világgép alapjait nyújtja. Ehhez az oktatás feltételei is javultak a közel háromszorosra emelkedő tanerői létszámmal, az egy tanerőre jutó tanulók száma a felszabadulás utáni évtizedekben felére csökkent, az iskolák zsúfoltsága azonban sajnos nem mérséklődött, s még az 1968/69-es tanévben is eggyel több tanuló jutott egy osztályra, mint 1930/31-ben. Az osztatlan iskola azonban eltűnőben van, s míg 20 évvel ezelőtt is a tanulók több mint egynegyede, ma már csak mintegy 1/7-e jár osztatlan vagy részben osztatlan iskolába.

Mindennek nyomán a kereső népesség iskolázottsága ugrásszerűen emelkedett. Az írástudatlanok aránya 1% alá szorult és az 1970. évi népszámlálás adatai szerint a mindössze 1—5 általános iskolai osztályt végzettekkel együtt is csak az összes keresők 1/10-ét érték el. Igaz, hogy a többiek több mint 1/4-e csak a VI—VII. osztályig jutott el, de közel 40 % már nyolcosztályos végzettséggel rendelkezik. Ez kétségtől fordulatra utal a régi lemaradások behozása tekintetében.

Hasonlóan nagy horderejű változás a középfokú oktatás tömegessé válása is. Már az előző adatok is mutatják, hogy a keresők viszonylag milyen nagy hányada rendelkezik az általános iskolánál magasabb végzettséggel.

A megfelelő korosztály mintegy 10 %-át bevonó középfokú elitképzés helyett 1960-ra már a korosztályok 1/3-a tanult középiskolákban. (Talán éppen ez a rohamos fejlődés szolgált alapul 1961-ben olyan döntésekhez, melyek a kötelező középiskolai képzés bevezetését deklarálták és egyben az iskolás korhatárt azonnal 16 évre emelték.) Az időközben eltelt másfél évtized sajnos nem jelentette azonban e tendenciák folytatását, hiszen 1970-ben a megfelelő korosztályoknak már csak alig több mint 1/4-e, 1974-ben 23,6 %-a tanult középiskolában.

A középfokú oktatás eleinte gyors terjedése, tömegessé válási folyamata mindenesetre feltörte e képzési forma korábbi elitista jellegét. Ezt a képzés iránya és tartalma is erőteljesen dokumentálja. Az ötvenes években a középiskolai képzés terjedése még elsősorban a hagyományos gimnáziumi formára épült. Sőt az ebben az iskolatípusban tanulók aránya emelkedett is. 1955-ben az összes középiskolás 60 %-a, 1960-ban több mint 70 %-a gimnáziumokban tanult. Mivel a gimnáziumok tanterve a különféle változtatások ellenére is alapjában a hagyományos műveltség struktúrárt képviselte, az „ünnepi” tudás közvetítésével az általános alapozással tulajdonképpen továbbképzési előkészítő jellegű maradt, a már említett 1961. évi iskolai reform nemcsak általánossá akarta tenni a középiskolai képzést, hanem szerkezetét és tartalmát is alaposan meg akarta változtatni. Ezt szolgálta a gyakorlattal és szakma-tanulással való kapcsolat megteremtésére irányuló törekvés, az ún. 5 + 1-es oktatási rendszer bevezetése és a különböző típusú szakközépiskolák előtérbe állítása. A gyakorlattal való kapcsolat, általános képzés és szakmatanulás koncepciója ugyan meg hiúsult az anyagi feltételek hiányán (nem álltak rendelkezésre iskolai tanműhelyek, szakoktatók, felszerelések, sőt a középiskolák általános felszereltsége és ellátottsága is hanyatlott, a harmincas évekhez képest nőtt az egy tanteremre és egy tanóra jutó tanulók száma stb.), a középfokú képzés szerkezetében azonban valóban hatalmas átalakulás indult meg és van változatlanul folyamatban. Ennek legfőbb mozzanataként a gimnáziumban tanulók arányának állandó csökkenése figyelhető meg: a gimnáziumi tanulók aránya az 1960-as több mint 70 %-ról 1965-re már csak 62, 1970-re 53, 1974-re alig több mint 48 %-ra csökkent a középiskolások között, míg a különböző szakközépiskolákban tanulók aránya ennek megfelelően 30 %-ról közel 52 %-ra ugrott. A szakközépiskolák erőteljesen szakmatanulásra orientált iskolák, melyekben az általános képzés szűk keretek közé szorul, s bár formailag és deklaráltan egyenlő lehetőséget biztosítanak minden továbbtanulási irányban, a valóságban ez csak kevesek számára járható. Egyet kell érteni azzal a megállapítással, hogy ez esetben nem az egységes iskolarendszer fontos intézményéről, hanem sokkal inkább a régi népiskolai tömegoktatás valamelyes szakma-orientált meghosz-

szabbitsásáról van inkább szó. (Ferge Zsuzsa) De csakis ebben a folyamatban értelmezhető az előbb már említett jelenség: a középiskolai tanulók arányának a hatvanas évek második felétől megindult csökkenése, közel 1/3-ról 1/4 alá szorulása a megfelelő korosztályokban. Ezzel a tendenciával egyidejűleg ugyanis az általános iskolai képzést követő szakmunkásképzés rohamos bővülése volt megfigyelhető. 1949-ben a megfelelő korosztálynak még csak 8%-a volt szakmunkástanuló, a hetvenes évekre ez a korosztály 1/4—1/5 közötti szintre emelkedett. A középfokú oktatásnak ebben a formájában, bár van bizonyos általános képzés (az ún. hétköznapi és valamelyes „ünnepnapi” tudás közvetítés is), de értelemszerűen a szakmatanulás dominál.

Végül rendkívül meglepő és sajátos jelenséget észlelhetünk: az egységes, zsákutcákat kizáró iskolarendszer megteremtésének és a minél tömegesebb, sőt általános középfokú képzés bevezetésének törekvése ugyan elvezetett odáig, hogy az 1940-es kereken 20 % helyett napjainkra a megfelelő 15—19 év közötti korosztály 45—50 %-a tovább tanul, de ez a nagy jelentőségű tömegesedés sem változtatott azon, hogy végül is a továbbtanulási előkészítés, az általános alapozást és nem közvetlen szakmatanulást szolgáló iskolázás, ami leginkább a gimnáziumokban valósul meg, úgyszólván változatlan keretek között, a korosztály 10 %-a körül mozgó, vagyis a felszabadulás előtti középiskolai arányt konzerváló elitképzésként különül el.

Ennek ellenére a felsőfokú képzés maga is jelentős előrehaladást tett a tömegessé válás útján. Ez már a létszámból is kitűnik. 1900-ban és 1920-ban egyaránt kereken 10 ezren, 1938-ban 11 ezren tanultak felsőfokú intézményekben. Ez a létszám már 1949-re megkétszereződött, 1960-ra ismét, 1974-re pedig ez utóbbihoz képest is kétszeresére ugrott és a felsőfokú intézmények hallgatóinak száma ezzel napjainkra meghaladja a 100 ezer főt. A leggyorsabb számszerű növekedést tehát éppen a felsőoktatásban tapasztalhatjuk. Ennek ellenére a megfelelő korcsoportokat figyelembe véve a korosztálynak csak nem egészen 7 %-a részesül felsőfokú oktatásban, ami ugyan jóval magasabb, mint korábban, sőt megközelíti a felszabadulás előtti érettségizők arányát, de mégis nagyságrendileg alacsonyabb az európai sinthez viszonyítva. Az észak-európai 16—18 %-os és a nyugat-európai 10—16 % közötti arányt az óriási hátránnyal indult szocialista országok is megközelítették a maguk 10—15 % körüli felsőoktatási arányával. A különleges képzési preferenciát érvényesítő Kuba 100 ezer lakosra jutó egyetemi hallgatói létszáma már elérte a magyar szintet, s mivel dinamikus fejlődésben van, előreláthatóan 5—8 éven belül jelentékenyen, közel kétszeresen túl is szárnyalja majd azt.

Ugyanakkor a felsőszintű oktatás szerkezete teljesen átalakult. A jogászok és teológusok 40 %-os, s a műszaki, közgazdasági tanulmányokat folytatók 20 %-os részesedésével szemben gyökeresen megváltozott képet mutat, hogy az előbbi szakmák részesedése 1974-ben alig haladta meg a 4 %-ot, míg a műszaki, mezőgazdasági és közgazdasági képzésben részesülők teszik ki a felsőoktatásban

tanulók több mint felét. A kép pontosításához azonban meg kell jegyezni, hogy a közgazdasági képzés *arányai* a felszabadulás előtti 8 %-kal szemben nem mutatnak lényeges eltolódást (1965 és 1975 között 8—10 % között mozogtak). A nagy előretörés tehát a műszaki-mezőgazdasági képzésben következett be. Ez a folyamat nagyjából a 20. század első felének nyugat-európai tendenciáira utal, s — érdemes felfigyelni rá — eléggé ellentétes a 20. század második felében kibontakozott folyamatokkal, amikor is, mint említettem, a szélesebb értelemben vett humán szakok előretörése vált jellemzővé. Míg Nyugat-Európában a felsőoktatásban 70 % fölé emelkedett a bölcsészek, jogászok, pedagógusok és közgazdák aránya, ezen szakokon tanulók Magyarországon — a pedagógusképzők adatait is figyelembe véve — csak a főiskolások és egyetemisták 40 %-át érik el, de az óvónő- és tanítóképzők nélkül csak 30 % körül mozognak.

Ez utóbbi jelenség (melyekre a Munkaerő és Életszínvonal Távlati Tervezési Bizottságának Nemzetközi Összehasonlító Tervezési Munkacsoportja „A felsőoktatás fejlődése és ágazati struktúrájának alakulása nemzetközi összehasonlításban” c. 1972-ben készített tanulmányában hívta fel a figyelmet), mind a felsőoktatás létszámadatait, mind szerkezetét tekintve önmagukban is további elemzések, vizsgálatok szükségességét fogalmazzák meg. Hangsúlyozni szeretném azonban, hogy mechanikus és elhibázott lenne minden olyan összehasonlítás, ami két *különböző* gazdasági fejlődési stádiumban levő országot, vagy régiót egybevetve von le következtetést. Mint utaltam is rá, a gazdasági fejlődés meghatározott szakaszában természetesen kerülnek előtérbe a mérnök-agrármérnöki tömegképzés igényei. Nyilvánvalóan ez sem kapcsolhatja azonban ki a szocialista preferenciaelvek érvényesítésére való törekvést, aminek az ember szellemi és fizikai állapotával való különleges törődésben, az ennek megfelelő szakemberek képzésének preferálásában is érvényesülnie kell. Ez azonban a legkevésbé sem egyszerűen oktatáspolitikai elhatározás, hanem csakis együttes *gazdaság- és oktatáspolitikai* döntés lehet. Ha például megfelelő kórház és iskolaépítés nélkül növelnék az orvos- és tanárképzés arányait (mert az 1974. évi orvos- és gyógyszerész-hallgatói arány, az összes felsőoktatási létszám 8 %-ával a lényeges, mintegy négyszeres, illetve kétszeres mennyiségi növekedés ellenére is elmarad az 1940-es, illetve 1950-es 12—14 %-os arány mögött), akkor nyilvánvalóan felesleget képeznénk. Ha felsőoktatásunk szerkezeti fejlődési tendenciái tehát lényeges korszerűsödést mutattak a 20. század első felének *akkor* elmaradt folyamatai pótlása tekintetében, de nem tudták követni a század második felének tendenciáit, akkor ez elválaszthatatlan attól a gazdasági stratégiától, mely a növekedés különlegesen gyors ütemével (elsősorban az iparosítás révén) törekedett a viszonylagos elmaradás felszámolására és ehhez elsősorban a korábban kiépített háttérágazat (infrastruktúra) kereteit igyekezett maximálisan kihasználni. Fejlődésünk mai szakaszán azonban a gazdasági és társadalmi igények már másként jelentkeznek. A termelő és ún.

nem termelő ágazatok fejlődése közötti különbségekből eredő konfliktusok, a háttérágazat legkülönbözőbb területeinek (hírközlés, közlekedés, egészségügy, oktatás) lemaradása nyilvánvalóan a gazdaság további fejlődésének fékjévé válik. Miközben a gazdasági fejlettség magasabb osztályába lépünk, nem tartó-síthatjuk a fejlesztés korábbi szakaszainak arányait. Márpedig az elmúlt más-fél évtizedben és a most következő években, vagyis a hatvanas évek elejétől 1980-ig a nem termelő ágazatokra fordított beruházások aránya változatlanul 37–38 % között mozgott, illetve mozog. Számításba kell vennünk, hogy ez egészen más szintet jelentett másfél évtizeddel ezelőtti szintünk és a jelenben, vagy közeljövőben elért fejlettségünk esetében. Számításba kell vennünk, hogy nagyjából ezen a fejlettségi szinten indult meg — az eddigi történelmi példák alapján — a nem termelő ágazatok fejlesztésének felgyorsulási folyamata, ami a legfejlettebb gazdaságok esetében a beruházások 2/3-át is igénybe vette. (Csakis ebben az összefüggésben érthető a humán ágazatok 70 % körüli rész-aránya a felsőoktatásban.)

Mindezekből azonban nyilvánvalóvá válik, hogy ha képzési folyamatainkat a *jövő* szempontjából elemezzük és a most következő években és évtizedekben egy Eötvös-féle, vagy felszabadulás utáni horderejű oktatási reformot készítünk elő, akkor gazdaságban és oktatásban egyaránt számolnunk kell lényeges szerkezeti változásokkal, századunk második felének utat törő igényeivel, melyek egyben egyre jobban bontakoztathatják ki szocialista preferenciáinkat is.

Ha a jelenben érvényesülő és jövőbe futó történelmi tendenciák talán érthetően is kötik különlegesen le a történész figyelmét, mielőtt az utolsó kérdéskörre térnénk, hadd összegezzem, hogy a szocialista átalakulás időszakában elért gazdasági fejlődésben, ellentmondásaival együtt is, hatalmas tényező volt képzésünk megtett fejlődése, ami a hetvenes évekre a lakosság és a foglalkoztatottak képzettségi-műveltségi szintjét tömegmérétekben emelte magasabbra. Csupán a legutóbbi negyedszázadban 10–12 %-ról a foglalkoztatottak mintegy 1/4-ére emelkedett azoknak az aránya, akik több mint 8 osztályos iskolai végzettséggel rendelkeznek. A most élő generációk kiképzésébe fektetett költségek — az 1960. évi kiképzési költségeken és az akkori sinthez viszonyítva — az egész népgazdaság generációk sora által megteremtett állóalapjai értékének mintegy 10–15 %-ával érnek fel, a gazdaság vezető ágazatában, az iparban dolgozók képzésébe fektetett összegek pedig akkorák, mint a hatalmasra növelt ipari állóalapok értékének 1/5-e, 1/4-e. E számítások, minden korlátozottságukat, s talán inkább becslés jellegüket hangsúlyozva is nyilvánvalóan utalnak az oktatási tényező, a műveltségi-képzettségi szint emelkedés rendkívüli jelentőségére legközvetlenebb múltunkban.

III. A társadalomtudományok helye és szerepe

Gazdaság és műveltség összefüggésének eddigi tárgyalása során is szó esett már — ha csak érintőlegesen is — a műveltség tartalmáról. A továbbiakban most ezt a kérdést állítom középpontba. Témám önkéntes korlátozásának megfelelően azonban mellőzöm a műveltség korszerű szerkezetéről évek óta folyó viták eredményeinek reprodukálását, a természettudományos oktatás jelentőségének, a műszaki-gyakorlati ismeretek szerepének, a fizikai készségek fejlesztésének, általában a sokféle képesség egységének hangsúlyozását. A műveltség szerkezetben — s természetesen továbbra is az oktatásra egyszerűsítve és szűkítve a vizsgálatot —, a mai alkalomnak is megfelelően, kizárólag a *társadalomtudományok helye* foglalkoztat.

Már az eddig elmondottakból is kitűnhetett, mennyire ellentmondásos kép tárul fel a vizsgálódó előtt. Két, látszólag egymásnak élesen ellentmondó tendencia rajzolódik ugyanis ki mind a történeti folyamatokban, mind azoknak jelenbe és jövőbe nyúló folytatásában. Az egyik fontos jelenség kétségtelenül a társadalomtudományok képzési szerepének kiszélesedésében észlelhető. A kezdetleges, 4—6 osztályos alapfokú képzés esetében még nyilvánvalóan egyáltalán nem lehet bármiféle társadalomtudományi alapképzésről sem beszélni. Amint az oktatás kibővült, általánossá vált a 8 osztályos képzés, már a társadalmi ismeretek viszonylag szélesebb alapozása valósult meg. A középfokú képzés különböző formáinak tömegessé válásával, még akkor is, ha a társadalomtudományi ismeretanyag a szakközépiskolákban és különösen a szakmunkásképzésben igen szerény szerepet is játszik csupán, további előrehaladást tapasztalhatunk. Csakhogy ez a folyamat mégis azt a sajátosságot mutatta, amiről korábban azt a minősítést idéztem: az alulról kiépített és folytonosan tovább és tovább hosszabbított népiskolai képzés egyre inkább magába foglalta az ún. ünnepnapi tudás bizonyos elemeit is. Ez egyébként elengedhetetlen volt abból a szempontból is, hogy az iskolai zsákutcák még formailag sem kiküszöbölhetőek, ha a különböző iskolatípusok nem adnak legalább bizonyos minimumot az „ünnepnapi” ismeretanyagból, mivel a magas szintű szakmai tudás szorosan összekapcsolódik ezekkel, s megszerzésük, vagyis a „továbbtanulás” előfeltétele az általános műveltség bizonyos szintjének birtoklása, beleértve társadalmi ismereteket is.

Ugyanakkor azonban a társadalomtudományok körébe tartozó ismeretek zöme hagyományos „ünnepnapi” tudásként szerepelt az oktatásban, s ezért hármennyire is szélesedett ki oktatási szerepe az előbb említett formákban, komoly súlya csak az általánosan képző iskolákban van, vagyis a tisztán (egyetemi) továbbtanulást előkészítő képzésben. Éppen ezért az elmúlt évtizedekben, különösen az 1960-as évektől kezdve a társadalomtudományok iskolai közvetítésének visszaszorulási, degradálódási folyamatai is kibontakoztak. Ez már azokból a korábban idézett adatokból is kirajzolódik, hogy miközben

a középfokú képzés gyors bővülésnek indult, az általánosan képző iskolatípus, a gimnázium szerepe, részesedése állandóan csökkent és alig telik el év, hogy ne hallhatnánk újabb és újabb gimnáziumok bezárásáról. És itt sietve jegyzem meg: még az általánosan képző gimnáziumokban is rendkívül szerény a társadalomtudományi jellegű oktatás. Az idevágó tárgyakat, sőt tárgykészleteket (például a földrajz tantárgyban foglalt társadalomtudományi elemeket) is figyelembe véve, az összes óraszámnak csak 12—14%-át teszi ki. (Ma már eltűnőben van az a szemlélet, ami ellen 1—2 évvel ezelőtt még az Akadémia közoktatási reformot előkészítő bizottságában is szót kellett emelni, hogy tudniillik mindazt, ami nem természettudomány, hanem úgynevezett humán tárgy, ide értve a nyelvi és esztétikai képzést szolgáló tárgyakat, társadalomtudományként tartották nyilván, s ennek alapján — legjobb buzgalmú természettudós kollégáink néha a társadalomtudományi képzés *rovására* kértek nagyobb teret!) A szakmára orientált képzési intézményekben még kedvezőtlenebb a helyzet. Ha túlterhelést, oktatási zsúfoltságot, túl nagy óraszámokat akartak és akarnak — joggal — csökkenteni, úgyszólván magától értetődően nyirbálják, korlátozzák a „díszítő” elemként, ünnepnapi tudásként — fogalmazunk élesen —, kicsit talán feleslegesként kezelt társadalomtudományi képzési kereteket. Ha az érettségi nem minden tárgyból kötelező, akkor elsőként a történelem akad fenn a rostán, ha az óraszám magas, akkor — például a szakközépiskolákban — a négy évi 8 órás tantervi keretből a történelmet szorítják 5 órára, mégpedig úgy, hogy éppen az utolsó évben már nem is oktatják a tárgyat. (Ezt 1978-tól tervezik életbe léptetni.)

S ha az iskolai rendszerünkben megbúvó elitizmus ellen, rejtetten élő kettős iskolarendszeri maradványok ellen a szocialista iskolarendszer mélyebb demokratizálódásáért, tartalmi egységességéért lépünk fel, akkor — a legjobb szándéktól vezérelve is — a már-már felesleges ünnepi díszítményként kezelt képzési területek kezdenek egyre zavaróbbá válni. Ezt a kritikát tartalmazzák az olyan *elvi* állásfoglalások, mint például Ferge Zsuzsáé — ha jól értelmezem — aki a magas szakmai tudás és ún. ünnepnapi tudás összekapcsolódásában *első-sorban* társadalmi-oktatási elitizmust érez, az osztálytársadalmakból maradványozódott belső, oktatás-tartalmi diszkriminációs elemeket, a kettős iskolarendszer maradványait fenntartó tényezőt, s meg sem fogalmazza a kérdést, hogy vajon az „ünnepnapi tudásnak”, az általános műveltségi szint emelésének és ezen belül a gyakorlati-szakmai feladatok szempontjából talán feleslegesnek ítélt ismeretanyag (benne jórészt a társadalomtudományok iskolai oktatásának) milyen szerepe van a mai gazdasági-társadalmi közegben, a mai — sokszor elmondjuk — gyorsan avuló praktikus, szakmai ismeretek későbbi megújítási képességében, egyszóval az önfejlesztő továbbtanulási készségek kifejlesztésében. De ugyanezt a kritikát tartalmazzák az olyan *gyakorlati* intézkedések is, melyek a felsőfokú szakmai képzés szempontjából nem tekintik előfeltételnek az „ünnepi díszítő elemek” elsajátítását, ezek sorában a társadalomtudom-

mányok iskolai oktatásának zömét és szakmunkások számára az érettségi nélküli egyetemi továbbtanulást elvileg-gyakorlatilag lehetségesnek nyilvánítják.

Mindezek a tendenciák, de hadd utaljak vissza olyanokra is, mint a felsőoktatás műszaki-centrikus szerkezeti egyoldalúságai, vagy a középfokú iskolai hálózat csendes, nagyobb reform nélküli, de állandó és radikális átalakulása a szakmai jellegű képzés előtérbe állítása jegyében, a társadalomtudományi képzési elemek említett kiszélesedése ellenére, a társadalomtudományi ismeretek lényegi háttérbe szorulásának erőteljes folyamataira utalnak.

Elfogadható, össztársadalmi szempontból méltányolható jelenséggel állunk-e szemben, amit, nyilván leküzdhetetlen szakmai elfogultságainkat is figyelembe véve, fájdalommal ugyan, de mégis tudomásul kell vennünk? A pedagógiai nyelven azt hiszem „sugalmazó”-nak nevezett kérdés magában rejtje a választ is. Semmiképpen sem! Mégpedig nem csak azért, mert a társadalomban való tájékozódás, a világnézeti szilárdság és társadalmi cselekvési képesség egyszerűen komolytalan követelmények lennének megfelelő társadalomtudományi műveltség nélkül. Nem is csak azért, mert társadalomtudományi képzés nélkül lehetetlen lenne a szilárd és tartós képzési-műveltségi alapok lerakása. E műveltségi alapok látszólag kétségkívül „öncélúak”, nem térülnek meg egy-egy szakmai fogás termelékenységet növelő hatásában, a tartozik és követel oldal világos megkülönböztetésének biztos könyvelői ismeretében. De vajon roboghat-e a 200 km-es sebességre képes gyorsvonat régi vasúti alépítményen, új, szilárdabb alapok nélkül? Vagy kétségbe vonható-e a ház alapozásának gyakorlati haszna, mondjuk szembeállítva egy lakás oldal- és közfalainak, a konyhába és fürdőszobába beépített szerelvényeinek közvetlen hasznosságával, hiszen ez utóbbiak teszik lakhatóvá, használhatóvá a lakást? De azt is hozzátehetem: nem is csak azért, mert a társadalomtudományi képzés, a társadalmi ismeretek gyengesége esetén bizonytalan bázisra helyeznénk az egyéniség fejlesztésének, választási szabadságának, magasabb kultúrszintre emelkedésének, a szabad idő értékes-okos felhasználásának, a tartalmas életforma kialakításának minden lehetőségét.

Ezekről, bár önmagukban is elegendő érvet adnának, mint sokszor vitatott és nyilvánvalónak tekintett összefüggésekről tehát nem is szólok, amikor a társadalomtudományi képzés jelentőségét hangsúlyozni akarom. A gazdaság és műveltség összefüggésében inkább csak a következőkre hívnám fel a figyelmet.

A társadalmi ismeretek nélkülözhetetlenek a tömegek részvételét igénylő mindennapi cselekvéshez is, a munkahelyi demokrácia gyakorta megfogalmazott igényének realizálásához, a mindennapokat átható gazdaság megértéséhez, a társadalmi döntésekben való valóságos részvételhez. (Ha csak nem akarjuk szűk kör monopóliumaként fenntartani az ilyen kérdésekben való eligazodást.) És ezen a ponton a társadalmi ismeretek „ünnepnapiból”, általános, „díszítő”

műveltségi elemből kezdenek nagyon is „hétköznapi” ismeretté válni. A közgazdaságtan ugyanúgy kezd termelőerővé válni, mint a technika és a mögötte álló természettudomány. Talán hibásan szembeállító és túlzó is, de e felismerésre jól utal a *New Statesman* 1976 január 23-i száma, amikor a közgazdaságtudomány mai bizonytalankodásairól írva eddigi teljesítményeiről megállapítja: „A teljes foglalkoztatottság fenntartása és a vele járó gazdasági növekedés egészen a legutóbbi időkhöz kétségtelenül nagyobb mértékben járult hozzá az emberiség jólétéhez, mint a természettudósok és technikusok összes háború utáni fölfedezése együttvéve”. Számunkra ez kevésbé meglepő, mert a marxizmus mindig is fontos tételei között tartotta számon a termelőerők és termelési viszonyok közötti kölcsönhatásokat, s azon belül a termelési viszonyok gazdaságfejlődést meghatározó szerepét. Nem csak teória, de valóság, hogy a tervezés, mint a termelési viszonyok fontos eleme, milyen döntő „termelőerővé” vált a szocialista fejlődés elmúlt félévszázadában. Nemcsak teória, de valóság, hogy a termelési viszonyok fejlesztése, például a tervezési-irányítási rendszer tökéletesítését célzó reform útján hogyan vált maga is növekedést tápláló termelőerővé.

A példát azért vettem erről a területről, mert igen alkalmas annak megvilágítására is, hogy a termelési viszonyok tudatos fejlesztése nem egyszerűen közgazdasági feladat. Egy-egy közgazdasági lépés tucatnyi társadalmi összefüggésben jelentkezik, s a közgazdaságilag „önmagában” jó, társadalmilag visszajára fordulhat. Ezt csakis a társadalmi-politikai összefüggések alapos szociológiai, filozófiai elemzése, a történeti folyamatok pontos felmérése és nem utolsósorban a szociálpszichológiai hatások figyelembevétele ellensúlyozhatja.

Ha azt mondjuk tehát, hogy a társadalomtudomány is termelőerővé válik, akkor ez korántsem a társadalomtudomány egyik vagy másik ágára igaz, hanem a társadalomtudomány egészére és csakis arra!

A gazdaság, s különösen mai fejlett, bonyolult rendszere, amikor szolgáltatási szektorainak jelentősége egyre inkább előtérbe kerül, amikor a termelés folyamata és irányítása egyre komplikáltabbá válik, s amikor a technika hasznosítása éppen fejlődési gyorsasága révén folyamatos társadalmi elemzéseket követel, az új és új helyzetek elemzését, a tennivalók társadalmi követelményeinek meghatározását, akkor a társadalomtudományok számára is mindennapi érezhető igazsággá vált a Bacon-i felismerés, amit ő a maga korában még csak a természettudományok összefüggésében fogalmazott meg: „Ne a tudás kedvéért tudjunk, hanem hogy cselekedhessünk”, s ezért „... minden tudományt vissza kell tudni vezetni a hasznosságra és a cselekvésre”. De a szemlélődő arisztotelészi tudásezsményt, mely a társadalomtudományokat az új korig végig kísérte, már Marx meghaladta, amikor a Bacon-i igazságot a társadalommal foglalkozó tudományokra is kiindulásnak tekintette: nem az a feladat, hogy csak magyarázzuk a világot, hanem hogy megváltoztassuk, fogalmazta meg híres Feuerbach-téziseiben. S a gyakorlatilag hasznos, valóságot közvetlenül befolyásoló társadalomtudomány igénye a legutóbbi évszázadban

ugrásszerűen nőtt. Áthatja a mindennapokat. A kiváló Gunnar Myrdal egyenesen úgy fogalmaz, hogy a társadalomtudományoktól csak a szélesebb értelemben vett jelenkor várja a gyakorlati feladatok megoldásában való közreműködést. Az orvostudomány már régen kitermelte a terápiát, a természettudományok pedig a technikát — mivel ilyen feladatokat, igényeket régen megfogalmaztak velük szemben. „De egyetlen társadalomtudomány sem lett terápiikus, mint az orvostudomány, s nem is változott technikává, mint a természettudományok. A körülmények miatt ez érthető. A társadalomtudósokat nem kérték fel gyakorlati feladatok végrehajtására.” Most azonban, amikor világszerte jelentkezik ez az igény és a kormányok megrendeléseket adnak, a társadalomtudományok — melyek természetesen eddig is nagy közvetett hatással voltak a társadalmi-gazdasági fejlődésre — maguk is kénytelenek eljutni a „terápiához” és „technikához”.

De hadd idézzem tovább e kiválóan megfogalmazott gondolatokat: „A ma és még inkább a holnap integrált és tervezett társadalmát nemcsak igényt fog támasztani a tervezés funkcióiban a társadalomtudósok iránt, hanem a társadalomtudományokat is sokkal inkább a társadalmi folyamatok empirikus megfigyelésére fogja alapozni, és intenzívebben rá fogja kényszeríteni a társadalmi viszonyok elemzésére.

A társadalomtudósok gyakorlati feladatokra való növekvő felhasználásának egyik egészséges hatása a számos tradicionális diszciplína között fennálló határvonal fokozatos lerombolása lesz.”

„Ennek igazsága akkor érezhető legerőteljesebben, ha azt kívánják tőlünk, hogy olyan gyakorlati problémákat oldjunk meg, melyek természetesen soha nem rendeződtek el a tradicionális tudományos formuláknak és diszciplínáknak megfelelően.” . . . „Tradicionális akadémikus diszciplínáinkban sok volt, és még most is sok az intellektuális beltenyészet. A gyakorlati feladatokkal való szembesítés, együttműködés más diszciplínák tudósaival és a régi határvonalak állandó áthágása mindnyájunkat új eszmékkel fog ellátni. Ez a körülmény arra fog készíteni bennünket, hogy összekapcsoljuk a részt az egészszel, és a tudományos gondolatot az egész területen gyümölcsöztessük.”

Mindez azonban — végezetül — egy további kérdést is megfogalmaz: nem elég ugyanis azt kérdeznünk, vajon lehet-e, szabad-e elegendő társadalomtudományi képzés nélkül útra bocsátani az iskolákból az új nemzedékeket, hanem — magunk számára ez legalább ennyire fontos! — lehet-e, szabad-e a társadalomtudományok iskolai oktatását azokra a keretekre korlátozni, melyek sajátos okok és körülmények között történelmileg kialakultak és — gyakorlatilag — napjainkig konzerválódtak.

Mindazokra a feladatokra ugyanis, melyekről inkább csak utalásszerűen ejthettem szót, nem lehet felkészíteni a régi értelmű társadalomtudományi képességgel, ami megrekedt az irodalomtörténet, a múlt korokra koncentráló erőteljesen lexikális és politikátörténet-centrikus történettudomány szűk falai között.

A társadalomtudományi képzésre tehát nemcsak nagyobb szükség van oktatási rendszerünkben, nemcsak elfogadhatatlan képzési kereteinek zsugorítása, de ugyanilyen szükséges belső tartalmi megújítása is! A társadalomtudósok erre a felismerésre — már akik egyáltalán eljutottak eddig — egyelőre többféle megoldási választ fogalmaznak meg. Vannak akik a társadalomtudományi képzést úgy kívánják megújítani, hogy újabb, eddig hiányzó diszciplínák, vagy diszciplína csoportok beiktatását javasolják. A legfőbb rendező elveket ehhez abban jelölik meg, hogy *kétféle* társadalomtudományról beszélnek, s új kategóriaként a „szűkebb értelemben vett társadalomtudományok” fogalmát iktatják be. Hadd idézzem erre az Akadémia jubileumi közgyűlésén a Gazdaság- és Jogtudományi Osztályon tartott kiváló előadásából Szalai Sándor álláspontját, melyet bevezető szavai igen világosan megfogalmaznak: „Társadalomtudományokon a következőkben a szűkebb értelemben vett társadalomtudományokat fogjuk érteni. Aligha vonható kétségbe, hogy éppen korunkban például a közgazdaságtudománynak, az állam- és jogtudománynak, a szociológiának, a demográfiának s általában a szűkebb értelemben vett társadalomtudományoknak más a konkrét társadalmi praxissal való kapcsolata, mint — mondjuk — az ontológiának, az esztétikának, a nyelvtudománynak, a történettudománynak, a régészetnek vagy az irodalom- és művészettörténetnek.” Mások, például a közoktatási reform akadémiai bizottságának legutóbbi nyíregyházi ülésén a számítástechnika analógiájára társadalomtudományi „hardware”-ről és „software”-ről, „kemény” és „puha” társadalomtudományokról beszélnek a közvetlen társadalmi gyakorlattal való kapcsolódás választóvívével elkülönítve a társadalomtudományi ágakat. S ezen az alapon a hagyományos (vagy „puha”) társadalomtudományi ismeretek mellé az új stúdiumba szervezett „szűkebb értelemben vett” (vagy „kemény”) társadalomtudományi képzés bevezetését javasolják. Igaz, olyan rendező elvet is megfogalmaztak, hogy a tömeges jelenségeket és folyamatokat vizsgáló társadalomtudományi ismereteket az oktatásban az *egyévre* orientált társadalmi ismeretekkel kell kiegészíteni.

Ezek az álláspontok azonban komoly elvi, módszertani és gyakorlati buktatókat rejtnek magukban. *Elvileg* azt tartom leginkább elhibázottnak, hogy szétválasztanak szétválaszthatatlant, hogy például elkülönítenék a társadalomra vonatkozó, mondjuk így, szociológiai, jogi ismereteket a történelmi folyamatoktól, vagy akár a közgazdasági ismereteket a történelemtől. Ez pedig éppen a legfontosabbtól, a társadalmi jelenségek történetiségének megértésétől, és ezzel e jelenségek történelmi szemléleti készségének kialakításától fosztaná meg a tanulókat. Ezzel pedig a nélkülözhetetlen új társadalomtudományi elemek is értelmüket veszítenék. A társadalommal foglalkozó legkülönbözőbb tudományágak ugyanis csakis történelmileg nyúlhatnak vizsgálati anyagukhoz, mivel a társadalom, annak általuk vizsgált szegmentuma vagy az abban elhelyezkedő ember, annak belső lelkivilága mind része a történelemnek. Ez meghatározóan vonatkozik a „horizontális” vizsgálati aspektust megtestesítő társa-

dalomtudományi ágakra is. Marx és Engels a szociológiai kategóriákra vonatkozóan írta: „Ezeknek az elvonatkoztatásoknak önmagukban, a valóságos történelemtől elválasztva egyáltalán nincs értékük. . . Semmiképpen sem adnak receptet vagy szkémát, amelyhez a történeti korszakokat hozzá lehet nyesegetni. Ellenkezőleg. . .” Ami pedig az „embercentrikus” társadalomtudományok elkülönülését illeti, sem az embert természeti lényként megközelítő antropológia, sem a pszichológia *önmagában* nem tud felelni arra a kérdésre: mi az ember. Erre Diltheyvel egyetértően azt mondhatjuk, hogy „csak a történelem adhat választ”. Félreértés ne essék: nem is önmagában a történettudomány, hanem a történetiség rendező elvét érvényesítő — ismét Dilthey kifejezésével élve — „szellemi szaktudományok” együttesen. A szembeállítást tehát — szemléletünkben is — egymáshoz kapcsolással kell felváltanunk.

A történelem és történetiség tehát sehogyan sem kapcsolható ki a társadalomtudományok bármely néven is elkülönített csoportjából. Ugyanilyen könnyű lenne bizonyítani a filozófia kikapcsolhatatlanságát, hiszen a társadalomtudományok értékpremisszákkal dolgoznak. A közgazdaság, vagy szociológia kimondott, vagy kimondatlan premisszái filozófia nélkül meg sem határozhatók, márpedig enélkül a szaktudományok teljesítménye bizonytalan feltételezésekre, vagy kétes előítéletekre épülne.

De nem folytatom, mert nemcsak elvileg tartom hibásnak a hivatkozott válaszokat, hanem *módszertanilag* is. Ezek a különböző társadalomtudományi blokkok ugyanis éppen a tudományfejlődés módszertanában előtérbe került és talán legfontosabbá vált integrációs szemléletet és készséget ásnák alá. Amikor a társadalomtudományok éppen gyakorlathoz fordulásuk nyomán csakis interdiszciplináris szemlélet és kutatás esetén válaszképesek, amikor a társadalomban tájékozódni kívánó embert fel kell vértetni a jelenségek összefüggésekben szemlélésének természetes készségével, a gazdaságnak a társadalommal, a jelennek a múlttal való együttlátásával, akkor minél többfelé bontjuk, tagoljuk a társadalomtudományi ismereteket, annál kevesebbet érhetünk el a lényegből.

Ha ezek után *gyakorlatilag* is károsnak tartom a társadalomtudományi oktatás különböző blokkokba szervezését, a hagyományos társadalomtudományi ágak, a művészeti-esztétikai területekhez kapcsolódó ismeretek, az egyéncentrikus stúdiumok és a „szűkebb értelemben” vett ún. praxishoz kapcsolódó tárgycsoportok elkülönülését, az arra vezethető vissza, hogy irreálisan nagy, elérhetetlen helyet kellene ehhez biztosítani az iskolai tantervekben a társadalomtudományok céljaira. Az önálló blokk önmozgása, bevezetése, diszciplináris ismereti követelményei, kategóriáinak gazdag bemutatása, módszertanának ismertetése meggyőződésem szerint iskolai szinten részben felesleges ismereteket zsúfolna az amúgy is zsúfolt tantervekbe, részben az egyéb jogos igények (természettudományos, technikai, nyelvi stb. képzés fejlesztése) miatt eleve inadequát, alkalmatlan kereteket teremtené. Sok, viszonylag kicsiny volumenű

egy-egy éves tárgyacska iskolai jelentősége, ezt minden pedagógiai vizsgálat egyértelműen bizonyítja, majdnem a nullával egyenlő.

Gyakorlatilag csakis a nagyvolumenű tárgyak képesek maradandó ismeretek hordozására, s főleg szemlélet és készségek formálására. Így azután a gyakorlati követelmények szerencsésen egybe esnek a módszertani és elvi igényekkel: az új, szükséges és eddig hiányzó társadalomtudományi ismereteket be kell kapcsolni az oktatásba (az életkori szintnek megfelelő fokon), de nem új tárgy, vagy tárgyak keretében, hanem elsősorban egy gyökeresen új tartalmú integrált társadalomtudományi tárgy formájában. Hogy ez mi és milyen legyen, arról módomban volt a Magyar Történelmi Társulat és az Akadémia Elnöki Közoktatási Bizottsága fórumain részletesebben is szólni.

A társadalomtudományok iskolai oktatását elsősorban olyan, a marxizmus történelmi totalitás jegyében felépített, integrált tárgyban tartom a legjobbnak, mely a történelem közös rendező elvével összekapcsolt diszciplínákból épül fel. A társadalomtudományi ágak kapcsolatrendszerében, az ember és társadalom fejlődésmenetében, az összefonódó halott és élő, vagyis a társadalomban élő ember általános megértésében a történelem primus inter pares szerepet játszik és a jelent is részletesen tárgyaló, jelenig nyúló történelem keretében valósulna meg közgazdaság és demográfia, szociológia és néprajz, tudomány- és eszméletörténet, régészet és más társadalomtudományi ismeret integrációja.

E fórumon nem szeretném azonban részletesen megismételni e témakörben már kifejtetteket. Elegendő annak hangsúlyozásával zárni mondanivalómat, hogy megújult, a hagyományokhoz képest rendkívül kibővített társadalomtudományi oktatásra van szükség, hogy ezzel társadalmunk műveltségének új rétegeit alapozhassuk meg és eleget tehessünk a kor, vagy még pontosabban, a *jövő* gazdasági-társadalmi igényeinek, hogy összhangot teremtsünk a gazdaság, műveltségi szint és tartalom között, hogy utóbbi az új fejlődési szakaszban is hajtóereje lehessen az előbbinek. Mindebben nem zsugorodó, visszaszoruló, dísztű, hanem egyre fontosabb szerepe van az egymásra ható, új integrációs utakat kereső társadalomtudománynak.