

Kozma Tamás

Határokon innen, határokon túl

Regionális változások az oktatásügyben, 1990 - 2000

Új Mandátum Kiadó
Budapest 2002

Határokon innen, határokon túl

Írta

Kozma Tamás

Forray R Katalin

Híves Tamás

Radácsi Imre

Rébay Magdolna

közreműködésével

Új Mandátum Kiadó

Budapest 2002

TARTALOM

Bevezetés

Kis települések, kis iskolák

Iskola és település
Hálózatfejlesztési súlypontok
Oktatásdemográfiai változások
Településhálózat és iskolarendszer

Tiszán innen, Dunán túl

Iskolai hátrányok, regionális különbségek
Beavatkozási térségek
Területi egyenlőtlenségek
Nagyvárosi oktatáspolitikai
Határ menti oktatás
Határközi együttműködések

Régiók Európája

Kisebbségi oktatás
Az integráció buktatói
Európa: érték vagy mérték?

Irodalom

Hivatkozások és utalások

Térképek és ábrák

Summary

BEVEZETÉS

Ez a könyv a települések és az iskolák kapcsolatáról szól, arról, hogy a sorsuk össze van kötve. Ez persze mindig is így volt; az iskola azoknak szólt, akik körülötte éltek, mert ők azok, akik így vagy úgy igényelték az iskolát. Az 1989/90-es fordulat óta azonban ez a kapcsolat szorosabb és kifejezettebb, mint azelőtt. Az iskolát a települések tartják fenn – sorsuk tehát a szó szoros értelmében egymáshoz van kötve. Annál is inkább, mert ez a kapcsolat kölcsönös. Nemcsak az iskola van ráutalva a településre, amelyben működik, hanem sokszor a település léte is az iskolától függ.

*

A könyv előzményei 1987-re nyúlnak vissza. A szerző akkor foglalta össze először azokat az eredményeket, amelyeket munkatársaival együtt a települések és iskolák valóságos viszonyáról és kíváncsok kapcsolatairól feltárt (Kozma, 1987a). Az újabb eredményeket mutatta be az a könyv, amely tíz évvel ezelőtt jelent meg, és amely a jelen munka közvetlen előzményének tekinthető (Forray–Kozma, 1992). Az iskolák és a települések viszonyát ezek a könyvek egyfajta egyensúlynak fogták föl. A szerző(k) úgy vélté(k), hogy ez a szükséges és egészséges egyensúly időről-időre megbomlik. Vagy azért, mert a településeken (hálózatukban, szerkezetükben) következnek be változások, vagy pedig azért, mert az iskolákban (hálózatukban és az iskolarendszerben) kezdeményez változásokat az oktatáspolitikai. Ezek a változások megbontják az összhangot, amely a települések és iskoláik között kialakult. Ilyenkor a kutató dolga, hogy felhívja erre a döntéshozók figyelmét; a döntéshozóknak pedig be kell avatkozniuk a települések és az iskolák megbomlott viszonyába, hogy az egyensúly helyreálljon.

A települések és iskolák közötti egyensúlyt a szerzők hierarchikus építményként gondolták el, amelyben a települési rendszer és az oktatási rendszer egymásra épül, egymást határozza meg. E hierarchia alján a kis települések – településrészek, lakóhelyi környékek, szomszédságok – és a nekik szánt alapfokú iskola állt. Ez az alapfokú intézmény csak akkor volt igazán a településé, ha a környezetében élők vélt vagy valós művelődési igényeit a maguk differenciáltságában ki tudta elégíteni. Ezért nem is alapfokú iskoláról beszéltek a szerzők, hanem alapellátó intézményről, a korban divatos elnevezéssel *általános művelődési központokról*.

A második szintet *művelődési városközpontnak* nevezték el. Olyan központi fekvésű kis- és középvárosokat értettek rajta, amelyek vonzást gyakorolnak a körülöttük lévő települések lakóira azzal, hogy igényeiket nem helyben, hanem ezekben a városközpontokban tudják kielégíteni. Ezen városoknak és vidékeiknek – ma “kistérségeknek” nevezik őket, visszhangozva az egykori járásokat – azokat a tanulási-képzési igényeket kellett az elgondolás szerint kielégíteniük, amelyeket a lakóhelyen már nem lehetett teljesíteni. Ezért a művelődési városközpontokba *középfokú intézményeket* javasoltak a szerzők, és vizsgálták, hogy – e szerint a koncepció szerint – hová milyen intézményt volna kíváncsok telepíteni. Alig titkolt kedvencük – az idézett könyvek tanúsága szerint – az ún. *közös középiskola* volt. Ez a közös középiskola, elgondolásuk szerint, egy fedél alatt kínált általános és szakképzést a tizenéveseknek, betöltve így a kíváncsoknak tartott társadalmi kiegyenlítés (társadalmi mobilitás) funkcióját. A hetvenes évek nyugat-európai szociáldemokrata kormányzatai számos iskolareformot indítottak ugyanilyen jelszavakkal és iskolaszervezésekkel.

A hierarchia felső szintjét a *regionális szellemi központok* alkották. A regionális szellemi központok egy-egy országrész vagy egy-egy megye szellemi igényeit voltak hivatva kielégíteni; azokat az igényeket, amelyekkel nem keressük fel naponta a központot, és amelyeket már (még) nem mindenki táplál. Múzeum, színház, könyvtár – de mindenekelőtt főiskola – formájában képzeltek el egy-egy ilyen “kulturális szolgáltató” intézményt, s amellet érveltek, hogy az ország városhiányos régióiban is ki lehet és ki kell elégíteni e művelődési igényeket, mégpedig egy többfunkciós intézménnyel. Ennek előképét a klasszikus egyetemekben vélték felfedezni.

Azok a kutatások, amelyekről az említett kötetek adtak számot, ezt a hierarchizált megfelelést szándékoztak illusztrálni, valószínűsíteni. Mivel azonban feltételezett összefüggésekről volt szó, a valóság távolról sem felelt meg nekik, hanem minduntalan kibújt a konstrukciók alól. Ettől lettek akkori kutatásaink kritikaiak. Egyenlőtlenségeket fedeztünk fel, mind a települések hálózatában, mind az oktatás térszerkezetében. Ez indított minket arra, hogy oktatáspolitikai javaslatokat fogalmazzunk meg, mégpedig alternatív javaslatokat, ami egy plurális politika lehetőségét feltételezte. Nem vettük észre, hogy a különbségek nem kiegyenlítésért kiáltanak, hanem egy meginduló (vagy legalábbis lehetséges) fejlődés első jelei. Csak jóval később, az 1980-as évek végéhez közeledve láttuk meg, hogy településszerkezet és iskolarendszer szépen elképzelt kölcsönös kapcsolatát a kikerülhetetlen gazdasági, társadalmi és politikai változások bontják meg, és hogy az oktatáspolitikai gúzsba kötve táncol a lakossági követelések és a központi politika között.

*

Egy kikényszerített és politikailag konzervált egyensúly borult fel tehát az 1989/90-es fordulattal, amelyhez a területfejlesztési politika addig görcsösen ragaszkodott. S vele azok az ábrándok is, amelyeket egy egyenlősítő területfejlesztés (országfejlesztés) alapján az oktatás kiegyenlítő szerepéről magunk is szóttunk. A változások drámaiak voltak: gyorsan és gyökeresen mentek végbe, s gyanítható, hogy az 1990-es évtizedben még épp csak megindult. Az ország területe sok eltérően változó részre szakadt. Budapest igyekezett kiemelkedni abból a gúzsba kötött állapotból, amelyet nemcsak a területfejlesztési politika fékjei jelentettek, hanem az előző rendszer politikai fékjei is. A főváros igyekezett a lehető leggyorsabban felzárkózni a vágyott “Nyugathoz”, beilleszkedni egy újraalakuló közép-európai városhálózatba. Ezzel azonban egyszerre maga mögött hagyta a vidékét, vagyis az ország többi részét. Minél közelebb került Budapest “a Nyugathoz”, annál fájóbb lett a vidék lemaradása.

A legfájóbb talán az ország két felének látványos fejlődésbeli különbsége, ami az 1990-es évek szellemében, pártpolitikai felhangokkal telítődött. A korábbi kutatások inkább a történeti fejlettség északnyugat–délkeleti tengelyét mutatták meg, amelynek mentén – nagyjából a Balaton vonalát meghosszabbítva – az ország települései két eltérően fejlett csoportra oszlottak. Az 1990-es évek vizsgálatai során is előbukkan ez a tengely, sőt az ország határain túl is meghosszabbítható, emlékeztetve ezzel az egykori török hódítások frontvonalaira. Az 1990-es évek egyik meglehetősen fejleménye azonban a Tiszántúl és a Dunántúl látványos távolodása egymástól. Szinte azt mondhatnánk, hogy a Tiszántúl a maga jobb intézményi ellátottságával mintegy kibocsátójává, a Dunántúl pedig a jobb elhelyezkedési lehetőségeivel felvevőjévé vált a magasan képzett munkaerőnek.

De a fejlettségbeli szétszakadás nem állt meg itt. Az 1990-es évek másik nagy fejleménye az államhatárok átjárhatóvá válása, ami elevenné tette a határ menti térségeket. A területi

széttöredezettség, amelyet imént a Dunántúl és a Tiszántúl különbségével illusztráltunk, valójában egyre tovább terjed. Ami Magyarország területén végbemegy, olyan globális folyamatok tükröződése, amelyek Európa keleti felét fokozatosan eltávolítják Európa többi részétől. Félelemmel észleljük ezt a folyamatot, de reménnyel is, hogy Európa két fele között marad még rés és esély egy régi-új “Közép-Európának”.

A határok átjárhatósága újfogalmazta a kisebbségi oktatást, amely korábban csak egy-egy államhatáron belül vetődött fel. Kisebbség és többség nevet és helyet változtatott; ami egy államon belül kisebbségnek tűnt, az a határközi régiókban akár többségként is megjelent, és jogokat követelt. Az 1990-es évek kezdetén “nemzeti kisebbségen” jobbra a velünk élő más nyelvűeket, még többször azonban a másokkal egy országban élő magyarokat értettük. Az 1990-es években azonban Európa közepén nemzetközi összefüggésekben is a cigányság problémája tűnik a legsúlyosabbnak. Az évtized fordulóján pedig egyre világosabb, hogy nemcsak “cigány problémáról” van szó, hanem azoknak a vándorló, menekülő közösségeknek a megjelenéséről, amelyek elől Európa korábban exkluzívan elzárkózott, vagy csak vendégmunkásként volt hajlandó fogadni őket. E mögött súlyos demográfiai fenyegetés áll: az egykori “harmadik világ” növekvő nyomása és a fogyatkozó létszámú európaiak “szívóhatása”.

Mindez új kihívás az oktatással szemben. Minden jel szerint vége egy korszaknak, amelyben az oktatással meg lehetett szüntetni, vagy legalábbis enyhíteni lehetett a fájó társadalmi feszültségeket. Ha az új egyenlőtlenségek egy kezdődő fejlődés velejárói, akkor az oktatás feladata is bekapcsolni az eltérően fejlett térségeket az országos, sőt nemzetközi folyamatokba. De hogyan? Végül is ez a fő kérdés ebben a könyvben. Válaszként azokat a vizsgálódásainkat foglaltuk össze, amelyeket az 1990-es fordulat után végeztünk. A tanulások még nem álltak össze valamifajta “középfokú elméletté” – még annyira sem, mint az előző évtizedekben –, ezért csupán felsoroljuk őket.

Egyik esélyünk az oktatás *expanziója*. A kép, amelyet korábban alkottunk az oktatásról egy képzeletbeli, harmonikus társadalmon, a szomszédságok békés együttélésén alapult. Az oktatáspolitikát arra buzdítottuk, hogy erősítse meg az oktatás szilárd társadalmi beágyazottságát, mert ez a biztosíték arra, hogy család és iskola később megbízhatóan működjön együtt. Ma az oktatáspolitikai homlokterében nem település és iskolája harmonikus együttműködése áll – annál is kevésbé, mert ezt a harmóniát 1990 óta a *helyi oktatáspolitikák* jócskán megbontották. Az oktatáspolitikai húzóágazatává a kötelező oktatás utáni képzés vált; az a kérdés, hogy egy társadalomnak, amely fejlődni akar, hogyan adható gazdasági visszaesések idején is minél több felsőoktatás. A másik esélyünk – ami az előző évtizedekben jobbra kíváncsi voltam vagy ráolvasás maradt – a *regionális oktatáspolitikai*, tehát az oktatás és a különböző fejlesztések összekapcsolása egy-egy területi egység felzárkóztatása végett. A probléma, amelybe az 1990-es években minduntalan beleütköztünk, az, hogyan illeszthető bele az oktatás egy-egy település, térség, régió fölemelésébe, illetve mely ponton válik épp az oktatás olyan lendítőerővé, amelynek segítségével az adott térség fejlődése beindítható.

*

A könyv minden fejezete ezekkel a kérdésekkel foglalkozik. S ha az olvasó töredezettnak találja a válaszokat – sőt talán magukat a kérdéseket is –, az a dolog természetéből következik. Legalább az a drámai változás tükröződik, reméljük, hűen az egyes fejezetekben, amelyek körülöttünk és bennünk is végbementek. Messze vagyunk még attól, hogy elméletileg összegezzünk. Talán hűen sikerült azonban dokumentálni az 1989/90-es fordulat

történeti hatásait. S miközben erre törekedtünk, felfigyeltünk valamire, amit eddig nem tartottunk eléggé fontosnak: a hosszú távú tendenciák megtartó erejére. Arra, hogy a gyors változások idején e történeti tendenciák segítenek megkülönböztetni a felszíni jelenségeket a mélyreható változásoktól. E kötet fejezetei nem annyira a gyors, mint inkább a tartós változásokat keresik. Azokat, amelyek évtizedekre fogják majd előre meghatározni település és iskola viszonyát.

Kötetünk kollektív munka. Abban a kutatói műhelyben készült, amely a budapesti Oktatókutató Intézetben alakult ki, és idővel megbízható munkamegosztássá, közös gondolkodássá mélyült. Az egyes fejezetek közös vállalkozásokat és (vagy) évtizedes vitákat tükröznek. Anyagaik közül több előzőleg is megjelent cikk, tanulmány vagy kutatási beszámoló formájában; néhány eddig csak kéziratban volt meg. Nem stiláris fordulat tehát a “szerző és munkatársai”, hanem az együttműködés visszaigazolása.

*A szerző
és munkatársai*

KIS TELEPÜLÉSEK, KIS ISKOLÁK

ISKOLA ÉS TELEPÜLÉS

Hogy iskola és település összefüggenek egymással – és hogy sorsuk miként kapcsolódik össze –, azt legjobban a kis iskolák sorsa és jövője mutatja. Ez a kérdés nem ismeretlen a szülők és pedagógusok, az oktatáspolitikai kutatói és formálói, de még a tágabb olvasóközönség előtt sem. Egyrészt mindig égetően időszerű, másrészt hosszú múltra tekint vissza, hogy mi legyen, mi is lehet a kis települések s benne az iskolák sorsa. Bevezetésképpen összefoglaljuk mindazt, amit erről tudunk, hogy aztán ezen a példán keresztül érzékeltethessük a nagy változást, amely 1989/90 óta ezen a területen is bekövetkezett.

Kis iskolák Magyarországon

A “kis iskola” probléma Magyarországon nem mai keletű. Mintegy évszázadnyira tekint vissza, és lényegében az első népoktatási törvény (1868) provokálta. A törvény ugyanis igyekezett egyértelműen körülírni a tankötelezettség követelményeit, s ezzel együtt azt is, hogy mi tekinthető a tankötelezettség teljesítésének.

A “partikuláris iskola”

Iskolák természetesen korábban is voltak már Magyarországon. A katolikus iskolázás – amelyet egykor (18. század) Mária Terézia támogatott, és tett a birodalmi közoktatás alapjává – elsősorban mégis a középfokú oktatásban jeleskedett. Ennek következményei mind a mai napig rányomják bélyegüket a mai Magyarország kis- és középvárosainak kulturális életére. Eger, Esztergom vagy Szombathely jóval városiasabbnak és kulturáltabbnak tűnik, mint a hasonló nagyságú és kulturális jelentőségű Sárospatak, Pápa, sőt Debrecen a maga protestáns iskolázásával. Ennek okait abban látjuk, hogy e püspöki székhelyeken középiskolát végzett középréteg (értelmiség) alakult ki, nem utolsósorban az ott található (katolikus) középfokú oktatási intézmények működése következtében.

Ezzel szemben a protestáns iskolázás a 18–19. században fokozatosan háttérbe szorult. Nem kapott elegendő udvari támogatást és figyelmet. Holott a protestáns iskolázás – a maga kollégiumi és partikula-rendszerével – szervezetileg haladóbb, oktatásilag pedig jóval demokratikusabb volt, mint a katolikus iskolarendszer. Széles talapzatra épült és arra, hogy a közoktatási intézmények egymással kooperáljanak. Az egyes protestáns – mindenekelőtt református és kálvinista – kollégiumok partikuláiban (a hozzájuk csatolt, velük szervezeti kapcsolatban álló elemi iskolákban) folyt a falvak népének alfabetizációja, a protestáns bibliaolvasás szellemében. Ugyanakkor a továbbtanulásra leginkább megfelelők szisztematikus kiválogatása is itt történt. Őket küldték tovább – a helyi tanító javaslatára, a helyi lelkész beleegyezésével – a kollégiumi központokba (Sárospatak vagy Pápa mellett ilyenek voltak Csorgón, Bonyhádon, Karcagon, Mezőtúron, Nyíregyházán stb.). A kollégiumi központokban lelkésznek készülő fiatalok pedig – hosszabb-rövidebb időre – rektoroknak mentek a partikulákba, hogy az életet a kollégiumon kívül is megismerhessék. E kis partikuláris iskolák tehát kétszeresen sem voltak magukra hagyatva. Egyrészt szervezetileg kapcsolódtak egy-egy kollégiumhoz, másrészt pedig személyesen is folyamatos kontaktusban álltak vele, a már említett rektorok személyén keresztül.

Ez a rendszer azonban azt feltételezte, hogy csak kevesen mennek továbbtanulni, és a kiválasztásuk is erősen személyfüggő. Az általános tankötelezettség bevezetésével és

megszervezésével ez a rendszer már nem állta meg a helyét. Annál kevésbé, mert a közép- és felsőoktatást Magyarországon a katolikus iskolarendszer alapján szervezték meg, ez volt a kiterjedtebb, fejlettebb és szervezettebb. Ehhez pedig nem illeszkedett az elemi oktatás partikuláris rendszere (a katolikus egyház a középső és vezető rétegeket igyekezett megnyerni magának, és velük együtt a gazdasági és politikai hatalmat).

Tanyai iskolák

Az 1868-as, Eötvös József által kidolgozott, népoktatási törvény alapján szerveződő közoktatási rendszer ezért az anyaiskoláitól elszakított partikulák sokaságával szembesült. E kis iskolák problémáit az ország sajátos településszerkezete csak növelte. Magyarországon (mai területén – a Dunántúlon, de főként az Alföldön) külterjes mezőgazdálkodás folyt, melynek során ún. mezővárosok alakultak ki. E mezővárosokban a feldolgozóipar gyengébb volt, főként terménykereskedelemmel, valamint az állami-közigazgatási funkciók ellátásával foglalkoztak. Határaikat nagyszámú tanya, külső mezőgazdasági egység foglalta el, ahol a lakosság először csupán átmenetileg lakott. E tanyavilág azután a századfordulóra fokozatosan állandó lakhelyévé vált elsősorban a parasztcsaládok fiatalabb generációinak (az öregek már feladták a gazdálkodást, és csupán a földtulajdont tartva meg, vissza-, ill. beköltöztek a városba), akiknek azután iskolákat alapítottak a tanyavilágban. A tanyaközpontokba telepített iskolák, főként az első világháború után, a kormányprogram fontos részévé váltak. Ugyanakkor – s ez nem meglepő – egyfajta konzerválóivá is annak a külterjes mezőgazdaságnak (a hozzá fűződő általános és szakmai műveltségi és képzettségi színvonallal is), amely a tanyai népességet jellemezte.

A második világháborút, majd pedig a kommunista hatalomátvételt követően azonban a tanyarendszer fokozatosan felszámolódott Magyarországon. Az elaprózódott tanyai birtokokat – akárcsak a Dunántúlon található uradalmi “pusztákat” (a cselédség külterületi lakóhelyeit) – nagyüzemi mezőgazdálkodás váltotta fel a szovjet kolhozok mintájára (együttes termelés). A tanyai és pusztai lakosság megszűnt, elköltözött faluról az iparosodás színhelyeire, vagy beköltöztették a kijelölt falvakba. A kis iskolák is funkciótlanokká váltak. Először a negyvenes és ötvenes évek fordulóján, majd a hatvanas évek derekán, végül a nyolcvanas évek első harmadában – három történeti hullámban – mintegy 3000 kis iskola szűnt meg, olvadt bele – szervezetileg és/vagy valóságosan is – a központi iskolákba, illetve minősült vissza napközi otthonná, faluházzá, szociális otthonná stb.

Az elmaradottság jelképe

A kis iskolák a baloldali gondolkodók számára már a világháború előtt is a magyarországi elmaradottság melegágyaként jelentek meg. Sokan gondolták úgy, hogy ezek az iskolák okai, nem pedig következményei a tanyai-pusztai elmaradottságnak. Az oktatás irányítói és reformerei csak a hatvanas, majd a nyolcvanas években ébredtek rá, hogy ha a kis iskolát is elveszik e félig-meddig még élő településektől, azzal maguknak a településeknek az erodálódását is meggyorsítják.

Míg az első világháború után erőteljes program indult a tanyai és pusztai iskolák hálózatának kiépítésére, addig a második világháborút követően e kis iskolák a reakció maradványainak tűntek. Részben azért, mert egyházi kezelésben voltak (az elemi iskolák mintegy 60 százaléka volt egyházi kezelésben, bár állami segéllyel működött), részben azért, mert nemzetiségi iskolák voltak, és a németeket, szlovákokat az új hatalom döntése alapján ki kellett telepíteni. De főképpen azért, mert az elemi iskoláknak ez a hálózata nem volt alkalmas arra, hogy az

alapfokú oktatást ki lehessen terjeszteni (nyolc évfolyamos általános iskolák), mégpedig tömegméretekben. Így tehát a kis iskolák már nemcsak az elmaradottság, hanem a klerikális reakció, illetve a nacionalizmus fészkeinek számítottak. De mindenekelőtt az általános iskola megszervezésének akadályává.

Új válasz a régi kérdésre: az általános iskola

Az általános iskola Magyarországon – akárcsak Kelet-Közép-Európa számos más országában – az elemi iskolák és a középiskolák alsó tagozatának összeolvadásával jött létre. Magyarországon 1941 óta létezett ugyan a nyolcéves tankötelezettség, és voltak nyolcosztályos népiskolák is, de a negyedik évfolyam elvégzése után már ki lehetett lépni a népiskolából és polgári iskolát vagy gimnáziumot választani. És ezt egyre többen tették: a háború előtt egy-egy korosztálynak kevesebb, mint 10 százaléka járt érettségit adó középiskolákba, a háború végén azonban már csaknem 20 százalék. Így indokoltnak látszott, hogy a középfokú oktatás első négy évét – tehát az ötödik–nyolcadik iskolai évet (amely általános képzést adott) – fokozatosan kötelezővé tegyék.

Általános iskolát persze ott lehetett szervezni elsősorban, ahol a középiskola (polgári iskola vagy gimnázium) helyben megvolt. Így történt ez a kis- és középvárosokban, illetve a közigazgatási központokban, ahol a középiskolák már meg voltak szervezve. Itt egyszerűen átkeresztelték őket. Volt olyan szakértő, aki ezt a megoldást tartotta megfelelőnek még hosszú évekig, amíg az iskolák ötödik–nyolcadik osztályai “fel nem töltődnek”, azaz általánossá nem válnak. Ekkor azonban kollégiumi férőhelyeket kellett volna építeni a központi településeken, illetve javítani kellett volna a közlekedést a falvak és a városok között. Ez – főleg a Dunántúlon – nagyobb feladatot jelentett. Fejleszteni kellett volna a települések infrastruktúráját, és erre az új kormányzatok sehol sem áldoztak elegendő mértékben. Inkább arra törekedtek, hogy azokban a falvakban, amelyeket megmaradásra ítélték, megszervezzék az általános iskolát (akkor is, ha a feltételek – épület, szaktanárok – nem álltak rendelkezésre). S ahol ezt a lakosság létszáma miatt nem tudták megtenni, ott a kis iskolákat (a maguk négy elemi osztályával) megszűnésre kárhoztatták.

Körzetesítés és “visszakörzetesítés”

A kis iskolák ügye Magyarországon tehát nem pusztán pedagógiai probléma. Részévé vált annak a folyamatnak, amely a Kádár-rendszert fokozatosan fellazította, végül pedig békésen felszámolta Magyarországon.

Érvek a körzetesítés mellett

A szakmai érvek – mint minden oktatáspolitikai döntés esetén – ellentmondóak. Melyek voltak a körzetesítés érvei?

a) A legfőbb érv az elmaradottság volt. Ez valahogy úgy hangzott, hogy a kis iskolát nem lehet elegendő szaktanárral ellátni, és nem lehet megfelelő feltételeket teremteni ahhoz, hogy a gyerekek laboratóriumokban, szaktanteremben, iskolatelevízióval és megfelelő könyvtárral felszerelt intézményben tanulhassanak. A kis iskolák tehát méretüknél fogva konzerválják az elmaradottságot, mert nem lehet szakszerűen fejleszteni őket.

b) A második fontos érv a modernizáció volt. A kis iskolákban tanuló gyerekek természetesen megmaradtak a családi környezetben, és ez a tanyai (a Dunántúlon pusztai) lakosság volt. Márpedig – abban a gyors (“forradalmi”) modernizálásban, amelyet az 1948-as kommunista hatalomátvétel után diktáltak – ez a lakosság nagyon műveletlennek, elmaradottnak, sőt reakciónak látszott. Közöttük volt legnagyobb az egyházi befolyás. A tanyai-pusztai szülők persze iskolázatlanabbak is voltak a lakosság átlaga, különösen is mint a nagyobb falvak vagy a városok lakossága. Kizárólag vagy legalábbis főként mezőgazdaságból éltek, mégpedig külterjes mezőgazdaságból. A kultúrpolitika viszont munkás fiatalokat akart nevelni a gyerekeikből. Ezért ki kellett szakítani őket a családi környezetből.

c) Végül fontos érv volt az oktatáspolitikai is. Mivel az általános iskola elvégzését az új hatalom mindenkinek kötelezővé tette, meg kellett szervezni az ötödik–nyolcadik évfolyamokat. Ezt pedig nyilvánvalóan nem lehetett. Sőt az új hatalom általában ahhoz ragaszkodott, hogy minden iskola fejlődjék teljes általános iskolává (noha ehhez nem tudta biztosítani a megfelelő feltételeket, úgyhogy ez Magyarországon mindmáig nem következett be). Ha pedig egy intézmény nem tudott felfejlődni, akkor meg kellett szüntetni (vagy legalábbis szervezetiileg egy nagyobb iskolához csatolni). S ha nem volt körzeti iskola a közelben, akkor a kis iskolákat megszüntették.

Érvek a körzetesítés ellen

Mindez igazán elegendő érvnek látszott és látszik e kis iskolák megszüntetéséhez, bezárásához, illetve elsorvasztásához. Szakmailag mi szólhatott mégis mellettük? Amikor e kérdés kutatásába bekapcsolódtunk – az 1970-es évek közepén –, az alábbi érvekkel találkoztunk.

a) A kis iskolák exkluzívak. Amint az irodalomba betekintettünk – s ezt a hetvenes években, különösen Helsinki után már könnyebben megtehetjük, mint egy-két évtizeddel korábban –, megértettük, hogy az intézmény mérete önmagában távolról sem determinálja az alacsony színvonalát. Sokkal inkább az a helyzet, hogy társadalmi háttérétől függően a kis iskola intenzívebben nevel, mint a nagyobb. Tehát intenzívebben szocializál abban a kultúrába, amelyet a gyerekek hazulról hoztak magukkal, legyen az akár magas kultúra, akár pedig valamely társadalmi csoport helyzetéből eredő “peremkultúra”. Találkoztunk nagyon is exkluzív kis iskolákkal, amelyek – egységnyi költségeiket összehasonlítva – valóban többbe kerülnek, mint a nagy, tömegméretű intézmények. Így hát aki megengedheti magának – s ők általában a felső középosztályból valamint a felső rétegekből kerülnek ki –, fenntartja a kis iskolát gyermeke számára.

b) A kis iskolák hatékonyabbak. Amikor kutatásainkat kezdtük – Kelet-Közép-Európában alighanem elsőként –, már nagyobb mennyiségű teljesítménymérési adat állt rendelkezésünkre. Ezek az adatok persze ugyanazt mutatták, mint a világon mindenütt: a városi iskolák – társadalmi háttérük miatt – jobb tanulmányi teljesítményeket produkáltak, mint a falusiak. A kis iskolák azonban következetesen jobbak voltak, mint a legtöbb falusi iskola. Társadalmi háttérük nem különbözött azokétól, de a teljesítmények – főként a készségtárgyakban – jobbak voltak, mert a kis iskolákban több volt a gyakorlási lehetőség. A kontakt órák és az önálló gyakorlások váltogatták egymást – a tanító hol az egyik csoporttal foglalkozott, hol a másikkal –, s ennek következtében a gyerekek már az iskolában begyakorolták azt, amit a nagyobb iskolákba járó társaiknak otthon kellett volna elvégezni (írás, olvasás, aritmetika), csakhogy otthoni viszonyaik erre nem voltak megfelelőek. Később kiderült, amit akkor nem tudtunk, hogy a szakirodalom régebben ismeri már ezt az effektust.

Nálunk azonban annyira elhallgatták, hogy a felmérést végző és publikáló pedagógiai professzor maga sem tudott mit kezdeni ezzel a jelenséggel.

c) A kis iskolák modernebbek. Abban az értelemben mindenképp, hogy az ott tanítóknak kevesebb az ellenállás az új módszerekkel szemben, és kisebb a berögzöttség veszélye. Kutatásaink során találkoztunk olyan térségekkel az országban, ahol (a helyi vagy a megyei pártvezetés kívánságára) nem felszámolták a kis iskolákat, hanem modernizálni próbálták őket. Itt találkoztunk először a magnetofon kiterjedt használatával, fejlett audiovizuális ellátó központtal a megyeszékhelyen, és az audiovizuális anyagok rendszeres terjesztésével, terítésével. Hasonlóképp rátaláltunk John I. Goodled akkoriban már közismert könyvére és mozgalmára, a "non-graded school"-ra. Arra az oktatásra, amely egyszerűen nem veszi figyelembe a gyerekek közötti különbséget, illetve csak elnagyoltan. Olyan módszert ajánl, amelyek segítségével az iskolai tevékenységekbe egyszerre vonhatók be a különböző életkorú tanulók. (Később a szerző mesélte, hogy ifjú korában maga is magányos farmeriskolában kezdte a pályáját.) A kis iskolákban láttuk először megvalósulni a csoporttanítást – anélkül, hogy a tanítók tudták volna, mit tesznek. Itt találkoztunk újra a reformpedagógiából évtizedekkel korábban megismert, később azonban száműzött projekttanítással (Parkhurst, Dalton-terv). Mindez arra figyelmeztetett, hogy a kis iskola modernizálható, sőt modernizálandó is.

"Visszakörzetesítés" – mi az?

A hetvenes évek nagy iskolakörzetesítési hulláma után az évtized végére erőteljes "visszakörzetesítési" mozgalom bontakozott ki. Ez a furcsa kifejezés azt jelenti, hogy a falusi települések lakossága, a helyi politikai elit vezetésével – egyre gyakrabban és egyre határozottabban szembe szállva a központi elhatározásokkal – vissza akarta állítani azokat az intézményeket, amelyeket addigra fokozatosan elvettek tőle. Így többek között az iskolákat is. Azok a kutatások, amelyeket akkor végeztünk a "visszakörzetesítés" mozgalmairól, a következő tényezőket tárták fel:

a) A sikeres helyreállításhoz szükség volt egy jól szervezett civil politikai elitre, amely tudott és akart összefogni a helyi közigazgatási vezetőkkel. És szükség volt olyan helyi vezetőkre, akik – szembeszállva a központi akarattal – támaszkodni tudtak "a lakosságra" (egy kirajzolódó helyi politikai elitre).

b) A sikeres helyreállításhoz szükség volt továbbá egyfajta "gazdasági önállóságra". Azok a települések tudták visszaszerezni iskoláikat, amelyek gazdaságilag prosperáltak. Rendelkeztek tehát egy jól működő termelőszövetkezettel vagy helyi ipari vállalkozással, esetleg a környéken egy olyan nagyipari üzemmel, amely hajlandó volt az önállósági törekvéseiket anyagilag is támogatni.

c) A sikeres helyreállításhoz végül kellett egy jól hangzó ideológia. Nem pedagógiai érvekre volt szükség, hanem olyanokra, amelyek a szakmai érveken túlmutattak. Helyenként ez az érv egy-egy nemzeti kisebbség revitalizálódása volt (pl. Tolnában a civil társadalom kiépítése, amit akkor – tehát a nyolcvanas évek végén – "helyi társadalomnak" neveztek), vagy pedig költségvetési érv, amely azt mutatta ki, hogy a kis iskolák gazdaságosabban működtethetők, mint a nagy intézmények.

A kis iskolák jövője

Az önkormányzatok szerepe

Miért ragaszkodik a település – vagyis a település önkormányzata – az iskolához akkor is, ha pedagógiailag vitatható és gazdaságilag finanszírozhatatlan?

a) Egyrészt azért, mert ez adja a település rangját, vagy hozzájárul az életképességéhez. Az önkormányzat többek között azért tart fenn iskolát, hogy ezzel önmagát erősítse – s az életképebb iskola természetesen jobb fényt vet magára a fenntartóra is.

b) Másrészt azért tartják fenn a kis iskolákat, mert akik ott élnek, szeretik tudni, hogy gyerekeik iskolája, öregeik orvosa, mindnyájuk közigazgatása helyben van. Az önkormányzatnak pedig fontos, hogy mit gondol róla a választópolgár. Kis helyen naponta találkoznak – nem lehet kibújni a felelősség alól. A kis település önkormányzata szinte rákényszerül, hogy a választóinak kedvezzen. Így kezd működni a demokrácia, akár örülünk neki, akár nem.

c) Harmadrészt azért tartják fenn a kis iskolákat, mert az önkormányzati törvény lehetővé teszi. Azzal, hogy ellátási felelősséget adott az önkormányzatoknak, szinte automatikusan kihívta vagy felerősítette a korábbi iskolaalapítási törekvéseket. S azzal, hogy eltörölte a megye meg a városkörnyék (a korábbi járás) koordináló szerepét, egyúttal szabad kezet adott minden településnek arra, hogy intézményeit a szükségletek szerint maga alakítsa.

d) Negyedrészt azért tartják fenn a kis iskolákat, mert központi támogatást igényeltek és kaptak is hozzá. Igaz, hogy erre pályázni kell, de ha csak egy intézményt tartottak fenn, ezt az összeget a pályázók rendszerint meg is kapták. Az összeg meglehetősen szerény (félmillió forint településenként), tízegynéhány gyerek normatív támogatásának felel meg. Mégis elég arra, hogy egy kis intézmény működését megalapozza, s hogy az önkormányzat megpróbáljon önállósulni.

e) Végül, de nem utolsósorban azért tartanak fenn kis iskolákat a kis települések, mert az önkormányzatban mindig akad pártfogójuk. Különösen olyan esetekben – és ezek sem ritkák –, amikor a polgármester vagy a helyettesek, illetve a döntéshozók maguk is pedagógusok. Így érthető, ha a település iskolájára külön is gondot viselnek. És érthető az is, hogy ragaszkodnak hozzá.

A megtartás lehetőségei

A kis iskola tehát a település létét jelentheti. Kutatások mutatták, hogyan csökkentek például az ingatlanárak olyan településeken, amelyeken elharapózott az iskolabezárás híre. Más vizsgálatok pedig azt mutatták ki, mennyiben járultak hozzá a falusi visszaköltözésekhez az iskolaalapítások (például Bács-Kiskun megyében). Tudott dolog, hogy gazdasági nehézségek idején az iskola bezárásának gondolata újra meg újra fölmerül – mint ahogy a fellendülés hatására újra fölmerülnek az említett “visszakörzetesítések” is.

Józanul ma nem mondhatunk mást, mint hogy kemény korlátai vannak az iskolák fenntartásának, illetve megnyitásának. Aki valóban fenn akarja tartani az iskoláját, kiegészítő források után kell nézzen. Ha komolyan üzemeltetni akarjuk az iskolát, új forrásokat (is) keresnünk kell hozzá. Ilyenek például:

a) Külső mecenatúra, ha elérhető. A költségvetésből automatikusan ilyen nem lesz várható – mégis keresni kell helyben vagy a településről elszármazottak közt azt a tőkét, ami a településre odavonzható. Keresni kell a pályázatokat. A tárcának pedig minden bizonnyal alapot kell létesítenie vagy kezdeményeznie az ilyen célok támogatására. Méltó nemzeti mozgalom lenne ez, hasonlítható a Nemzeti Színházhoz, még ha nem annyira látványos is.

b) Településfejlesztés – ha egyszer sikerül beindítani. A településfejlesztés nem csupán új munkahelyeket eredményez, bár ezekre szokás leginkább hivatkozni. Lehetővé teszi a közintézmények megtartását is. Így válik kézzelfoghatóvá, amit mondtunk: a kis iskola és a kis település léte azonos probléma.

c) Költségcsökkentés. Ha csakugyan igaz – és igaz –, hogy a kis iskolák viszonylag drága intézmények, keresnünk kell a költségcsökkentés ésszerű formáit. Próbáljunk tehát azon is gondolkodni, kevesebből is működtethető-e egy-egy iskola, mint amennyibe ma kerül, és ha igen, mit lehet, mit kell változtatnunk hozzá. Az egyik lehetőség, hogy a fenntartási és működési (dologi) költségeken takarékoskodunk. Itt az összevont közintézmény modellje kínálkozik megfontolásra. Ezt a modellt a hazai építések már a hatvanas évek végén kidolgozták, elsősorban skandináv és angolszász mintára. Ami megvalósult belőle – az általános művelődési központ – nem aratott osztatlan sikert. Alighanem azért, mert elfelejtették, hogy ezek az összevont közintézmények nem nagy településekre valók, hanem kifejezetten a kis települések intézményei. Érdemes újra visszatérni a korábbi tapasztalatokhoz – jókhoz és rosszakhoz egyaránt –, és kiszűrni belőlük azt, ami mai problémáink megoldásában segíthet. Olyan közintézmény modelljét, amely a közszolgáltatásokat lehetőleg egyetlen infrastruktúrában, egyetlen fedél alatt kínálja.

d) Személyi költségek. A másik lehetőség, hogy a személyi költségeken takarítunk meg. Ez persze eléggé fantasztikusnak hangzik, tekintve az alacsony pedagógus-illetményeket. Mégis tény, hogy az iskolák költségvetésének túlnyomó részét – intézmények szerint váltakozva 60-80 százalékát – ez teszi ki. Vagy az illetményeket korlátozzuk tehát, vagy a kis iskolában tanítók számát. Talán mégis van harmadik megoldás: ha a kis iskola nemcsak fő állásúakat foglalkoztat (mert nem győzi fizetni őket), hanem mellékállásúakat is. Olyanokat, akik nemcsak tanítanak, hanem mint szülők és mint helyi szakemberek, alkalmanként besegítenek a pedagógus munkájába. A kis iskola vezetője ilyenformán egyfajta pedagógiai szervezővé válik, aki nemcsak a tanítványaira felügyel, hanem a szülői együttműködés forgatókönyvére is. Számos kis település lakossága iskolázatlanabb ahhoz, hogysem mindenestől bevonható lenne a helyi iskola – vagy az összevont közintézmény – munkájába. De ugyancsak számos helyen található olyan értelmiségi, bár nem pedagógus, aki a munka tervezésében, de akár végrehajtásában is részt vehet. Érdemes megismerkedni a sikeres próbálkozásokkal, és talán terjeszteni is jó volna őket.

Társulások

Mi történik akkor, ha az önkormányzat nem tud többletforrásokat szerezni? És mi történik a kis iskoláknak azokkal az évfolyamaival, amelyeket valóban nem képes helyben eltartani? Az önkormányzati hatásköri törvény csupán arra kötelezi a településeket, hogy gondoskodjanak a tankötelesek iskolába járásáról, de azt nem mondja meg, hogyan. Az iskolafenntartás csak az egyik megoldás. A különböző társulási egyezmények jelentik a másik – minden bizonnyal hatékonyabb – megoldást.

Nem mindegy azonban, hogy mire társulnak, és amire társultak, azt hogyan oldják meg. Társulni kétféleképpen lehet. Vagy egy nagyobb település szolgáltatásaiba társulnak be – abba, amelynek a vonzáskörzetében fekszenek – vagy pedig az egyenlő nagyságú települések szövetkeznek, hogy megosszák a közszolgáltatásokat.

Az előző megoldás látszanék ma is természetesnek. Ha egy kis település valamely nagyobbak a “vonzásában” fekszik – ahová bevásárolni vagy ügyintézni járunk –, akkor a szülőnek is az a természetes, hogy gyermekét oda járassa felső tagozatba. Ilyenkor az önkormányzat ellenállása (netán presztízs szempontokból) nem más, mint a nyolcvanas évekből magukkal hozott személyi ellenszenv. És az a természetes, ha város és vonzáskörzete között természetes munkamegosztás alakul ki, amelyben mindkét fél adhat és kaphat, s így megtalálhatja számításait.

Ez azonban egyelőre, sajnos, idealizált kép. Sokkal inkább annak vagyunk tanúi, hogy hasonló méretű önkormányzatok lépnek szövetségre, mégpedig azért, hogy függetlenségüket megtarthassák, és a nagyobb települések terjeszkedésének gátat vessenek. Így jönnek létre olyan együttműködések, amelyek keretében a közszolgáltatásokat a részt vevő települések megosztják egymás közt. Így kerülhet sor a felső tagozat áthelyezésére és közös fenntartására is.

Erdei Ferenc már a negyvenes években pontosan körülírta, hogy mivel kell járnia az ilyen társulásoknak (Erdei, 1939). Mindez nem csupán az önkormányzatok megegyezésén múlik. A demokrácia játékszabályai szerint olyan egyezségeket kell kidolgozni és megkötni, amelyek a részt vevő felek jogait és hozzájárulásait egyenlő módon szabályozzák. A vonatkozó kutatások a jó és rossz példák egész sorát tárták fel. A művelődési kormányzat feladata lenne, hogy a jó példák terjesztésével, a rosszak törvényi korlátozásával utat mutasson a lehetséges társulásoknak.

Az oktatás finanszírozásának néhány újabb eszköze eleve segítségére lehet az oktatásügyi társulások szervezőinek. A közoktatási utalványok rendszere például nagy segítség abban, hogy a szülők ne csak hasztalan keressék a gyermeküknek megfelelő iskolázást egy-egy társuláson belül, hanem az önkormányzat meg is adhassa hozzá a pontos pénzügyi hozzájárulását. A tömegközlekedés részleges privatizációja pedig lehetőséget ad az önkormányzatoknak arra, hogy rugalmasan megszervezzék, és ésszerűen fizessék is a tanulók szállítását.

*

A kis iskola léte és jövője – megőrzése vagy feladása – tehát szorosan függ a kis település lététől és jövőjétől. A fent elmondottak sokszorosan mutatják ezt a körülményt. Sőt azt is mutatják – amint korábban utaltunk rá –, hogy ez az összefüggés kölcsönös. Ez azonban csak az egyik példa. A kis iskola léte és jövője csak akkor érthető meg igazán, ha a településhálózat és iskolarendszer összefüggéseinek tágabb keretében helyezzük bele. A következő fejezetekben tehát erre teszünk kísérletet.

HÁLÓZATFEJLESZTÉSI SÚLYPONTOK*

Településhálózat és iskolarendszer azért függenek össze, mert az iskola helyhez – földrajzi helyhez – kötött intézmény. Az történik vele, ami a településsel történik, amely neki otthont ad. A település életében és sorsában bekövetkező változások meghatározzák az iskola létét és jövőjét is, hiszen mind a település, mind pedig az iskola az ott élő emberek sorsához van kötve.

Mindez könnyen belátható – ám mégsem ennyire egyszerű. A települések, csakúgy, mint az iskolák, hálózatba, sőt rendszerbe szerveződnek, mégpedig eltérő rendszerekbe. A településstruktúrát a földrajzi adottságokon kívül gazdasági és politikai erők határozzák meg; az iskolarendszer fölül pedig az oktatáspolitikát szerveződik meg (iskolarendszer, oktatási rendszer). Érthető, ha e két rendszer – településstruktúra, illetve oktatási rendszer – összefüggései nem mindig és nem mindenki előtt világosak.

Holott szorosan összetartoznak, amint ezt az elmúlt évek több hazai kutatása is megmutatta. Az iskolarendszer nem változtatható pusztán azoknak a paramétereknek a mentén, amelyek az oktatáspolitikát befolyásolja alatt vannak. Más erők is közreműködnek az iskolareformokban; olyanok, amelyek nincsenek az oktatáspolitikát, sőt egyik politika kontrollja alatt sem. Ezeket az erőket, adottságokat illusztráljuk a következő fejezetben.

Kiindulópontok

Az oktatás távlati fejlesztésének Magyarországon három “szűk keresztmetszete” alakult ki. Az egyik a harmadik fokozatú képzések robbanásszerű kialakulása, ami szabályozást és a felsőoktatás új szemléletű megközelítését igényelné. A másik a felső középfokú oktatás tömegessé válása, ami a belátható jövőbe hozza a felső középfok általánossá válását (egy-egy korosztály mintegy 80 százaléka szerezhet érettségit). A harmadik azonban még mindig a tízéves tankötelezettség teljesítése, ha a tankötelezettséget továbbra is tanulói jogviszonyban képzeljük el (tehát iskolarendszerű oktatás keretében).

Milyen fejlesztésekre volna szükség ahhoz, hogy a különböző alapszerkezetekben teljesíteni lehessen a tankötelezettséget? Kutatásunk arra irányult, hogy feltárjuk: hol mennyivel kellene bővíteni a hálózatot ahhoz, hogy tizenhat éves koráig mindenki tanulói jogviszonyt létesíthessen.

Az általunk elvégzett vizsgálatok arra a kérdésre válaszol, hogyan kellene bővíteni a rendelkezésre álló épületkapacitást, illetve alkalmazni a tanárokat, ha a tankötelesek változatlan nagyságrendben, változatlan térségben akarnak teljesíteni tankötelezettségüket. Ehhez mindenekelőtt településsoros adatokra volt szükségünk; csak olyan számításokat végezhattunk, amelyek alapadatai településenként is rendelkezésre állottak. Ebből természetesen számottevő torzítás adódott. Ennek magyarázatai a következők: 1) különböző méretű településeket vettünk egy kalap alá, holott tudjuk, hogy a nagyváros és a törpe település nemcsak mennyiségileg, hanem minőségileg is különböző; 2) nem álltak rendelkezésünkre megfelelő demográfiai adatok; 3) nem ismerjük eléggé a politikai szándékokat, amelyekkel a helyi vezetők a lakossági igényekre reagálnak. Ezért csak annyit

* A fejezet társszerzője Híves Tamás.

tehetünk, hogy országos szinten mutatunk rá azokra a kockázati térségekre, ahol a várható feszültségeket országos beavatkozásokkal vagy váratlan oktatáspolitikai megoldásokkal lehet enyhíteni. 4) Végül a negyedik torzítás a számítás iránti igényből következik. Abból tehát, hogy a különböző szerkezeti megoldások hívei és/vagy ellenfelei számításokkal kívánják valószínűsíteni az egyik vagy másik megoldást.

Modellek*

Az adatokat településenként összegeztük. A legtöbb esetben azonban a településenkénti adatokat célszerűbb volt kistérségi adatokká aggregálni, mivel az iskolahálózat szerkezetéből következően ez sokkal pontosabb képet ad, mint a településenkénti adatsor. Az ország több mint 3100 településéből kb. 2200-ban van általános iskola, és több mint 900-ban nincs. Középiskola (gimnázium és szakközépiskola) azonban csak 229 településen működik.

A kistérségek lehatárolásához a 80-as évek KSH városkörnyéki térségeit vettük alapul, melyet néhány helyen módosítani kellett az arányosabb ábrázolás érdekében. Így értük el, hogy minden egyes kistérségnek van középfokú oktatási intézménnyel rendelkező regionális központja. Természetesen országos szinten nem lehet pontosan eldönteni, hogy a tanulók milyen arányban tanulnának tovább az adott kistérség regionális oktatási központjában, vagy mennének egy másik településen levő intézménybe az iskolaszervezet megváltozásakor, ezért mindig a jelenlegi továbbtanulási irányokat és tendenciákat vettük alapul.

A 9+3-as modell

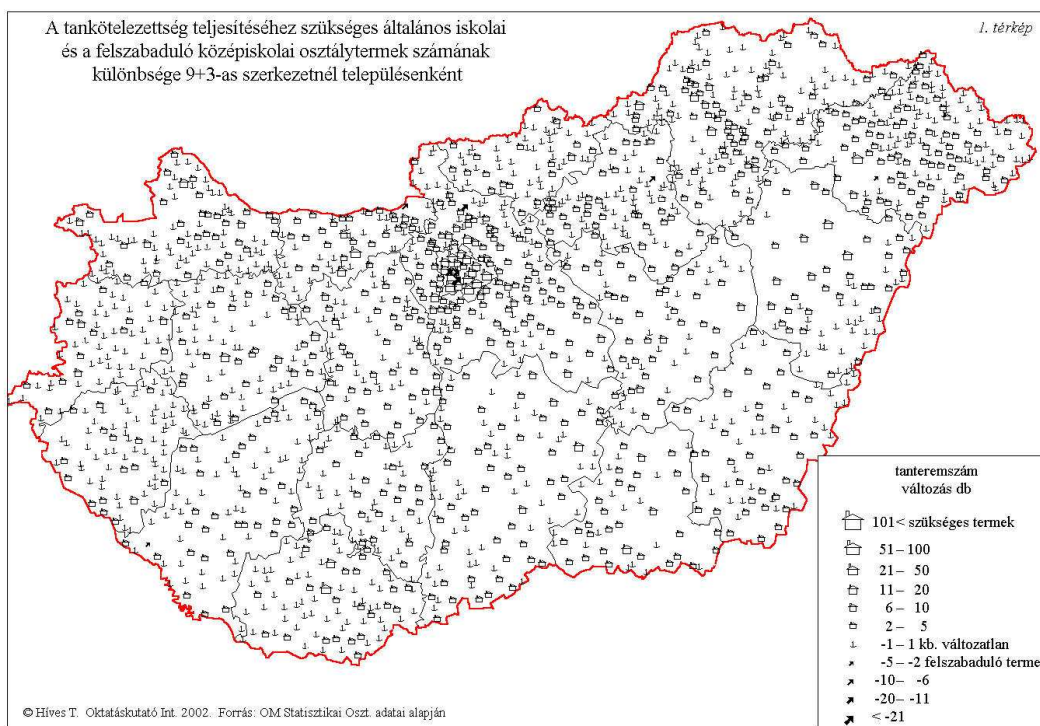
A 9+3-as modellek készítésekor azzal számoltunk, hogy az általános iskolákat 1 évfolyammal bővítik, és 9 kötelező évfolyam után mennek a tanulók középiskolába. Csak azokat az iskolákat fejlesztettük 9 évfolyamosra, amelyekben jelenleg 8. évfolyam is működik, így ezekben az iskolákban 9. évfolyamot is kellene indítani. A korosztályon belül 100 százaléknak feltételezve a jelenlegi 8.-os tanulók számát, ide sorolva a 8 évfolyamos gimnáziumok 4. évfolyamát és a 6 évfolyamos 2. évfolyamát is. Így a középiskolák 3 évfolyamosra csökkennének. A megváltozott helyzet a tantermek számában jelentős változást jelentene: a városokban, illetve a térség központjaiban jelentős számú középiskolai osztályterem szabadulna fel, ugyanakkor sok általános iskolai osztályra lenne szükség. A települések egy jelentős részében ez megközelítőleg azonos mennyiséget jelentene. A nagyobb falvakban, falusias településekben azonban – a lakosság számához viszonyítottan – több osztályt kellene létesíteni (mindez természetesen a nagyvárosokban abszolút számban több osztályt jelent). Legkevesebb osztályt a nyugat- és dél-dunántúli határ menti térségekben és az alföld középső részein, a legtöbbet az alföld északkeleti részén, a borsodi térségben, valamint a megyeközpontok sűrűbben lakott vidékein kellene létesíteni. (1. térkép)

A felszabaduló középiskolai osztálytermek számát tekintve a megyeközpontok és a középfokú oktatási központnak számító városok ugranak ki. Ez utóbbi közé tartozik például

* A munkánk során felhasznált oktatási és hálózati adatok a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Statisztikai Osztályától származnak, és az 1993–94-es tanévre vonatkoznak. Az iskolánkénti köznevelési jelentés részletes adataiból számítógépes feldolgozással végeztük el a megfelelő adatok kigyűjtését és statisztikai feldolgozását. A törzstag pedagógusokat, illetve az évfolyamonkénti önálló osztályok számát iskolatípusonként válogattuk ki, és településenként összegeztük az adatokat. Felhasználtuk továbbá a KSH népszámlálási adatokat, és a térképi ábrázoláshoz a Geometria által készített OTAB 2-es térképi adatbázist, amely az ország digitálisan rögzített településhálózata. Ez az 1 : 500 000 – 1 : 1 000 000 méretarányú tematikus térképek háttérbázisa az Országos Térinformatikai Alapadatbázis része.

Nagykanizsa, Vác, Szarvas és Baja kistérsége. Budapest mindkét esetben kiugrik, mivel itt lakik az ország ötöde. Ez a szerkezet a települések jelentős részében nem okozna túl nagy változást (legfeljebb egy osztályteremre lenne szükségük). A települések másik felében átlag 2–10 közötti osztályteremre lenne szükség. Az általános iskolai szükségleteket meghaladó középiskolai osztályterem csak néhány településen szabadulna fel, ilyenek például – Budapest belső kerületein kívül – Vác, Tokaj, Székesfehérvár, Zalaegerszeg, Esztergom, Nyíregyháza, Eger.

Tendenciájában hasonló képet mutatnak a pedagóguslétszám-változást illusztráló eredmények, az általános iskolai pedagóguslétszám-növekedés kevésbé tér el a különböző kistérségek között, mint a tantermek számának változása. Ezzel ellentétes tendenciájú a felszabaduló pedagóguslétszámot és a középiskolai tantermeket tükröző adat. A legnagyobb pedagógushiány (abszolút számban, nem összességében) Budapest külső kerületeiben, néhány kis- és közepes városban, vagy nagy faluban, illetve olyan településen van, ahol nincs, vagy kevés a középiskola. Ilyen például Budapest környéke: Érd, Budaörs stb., ahol Budapest elszippantja a középfokú oktatást igénybe vevők egy részét, valamint Ajka, Celldömölk, Várpalota, Dorog, Abony, Lajosmizse, a Debrecen környéki nagyobb alföldi települések stb. Határozottabban látszanak a középiskolai központoknak számító városok, ahol lényegesen több pedagógus szabadulna fel, mint amennyi az általános iskola bővítése miatt szükségessé válna. Ezen települések általában a megyeszékhelyek (Pécs, Tatabánya kivételével) és több nagyváros, illetve oktatási centrum: Sopron, Kőszeg, Nagykanizsa, Keszthely, Vác, Esztergom, Gödöllő, Gyöngyös, Sátoraljaújhely, Balassagyarmat, Kalocsa, Baja, Budapest belső kerületei stb.

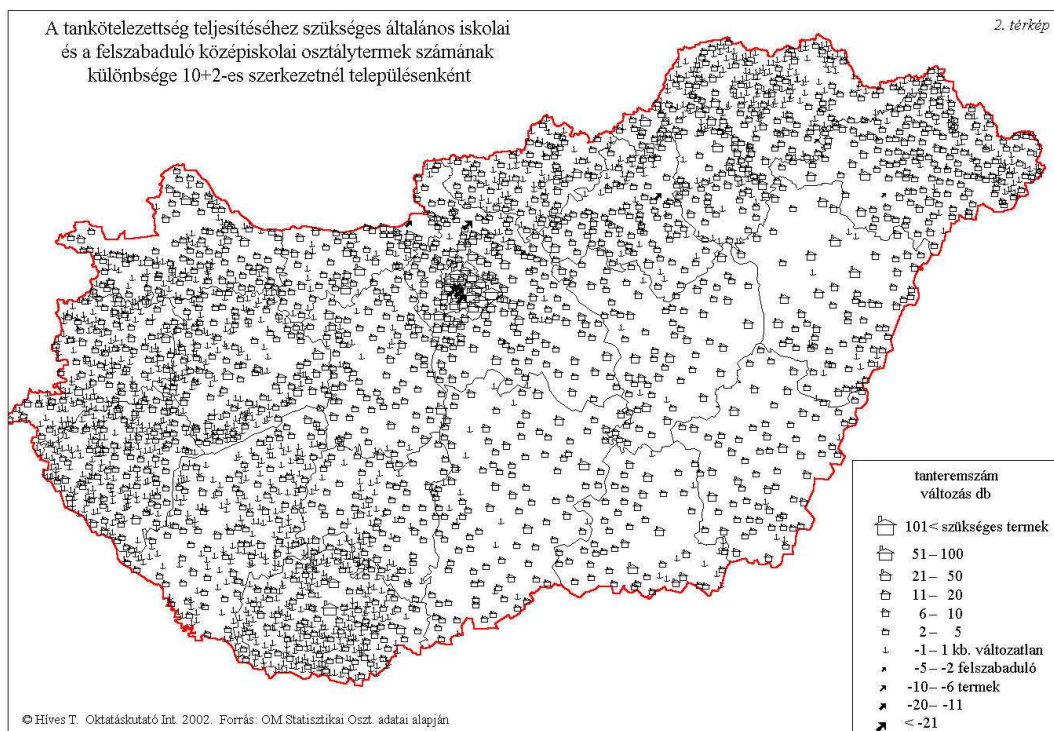


A 10+2-es modell

A 10+2-es modellek készítésekor azzal számoltunk, hogy az általános iskolákat +2 osztállyal bővítik, és 10 kötelező évfolyam után mennek a tanulók középiskolába. Csak azokat az iskolákat fejlesztettük 10 évfolyamossá, amelyekben jelenleg is van 8. évfolyam, így ezekben

az iskolákban 9. és 10. évfolyamot is kellene indítani. A korosztályon belül itt is 100 százaléknak feltételezve a jelenlegi 8.-os tanulók számát, ide sorolva a 8 évfolyamos gimnáziumok 4. és a 6 évfolyamos gimnáziumok 2. évfolyamát is. Így a középiskolák csak 2 évfolyamossá csökkennének. Ez a megváltozott helyzet a tantermek számában drasztikus változást jelentene, a tendencia a modellek és a helyzet jellegéből adódóan hasonló képet mutat, mint a 9+3-as szerkezetnél, a változások azonban sokkal erősebbek. (2. térkép)

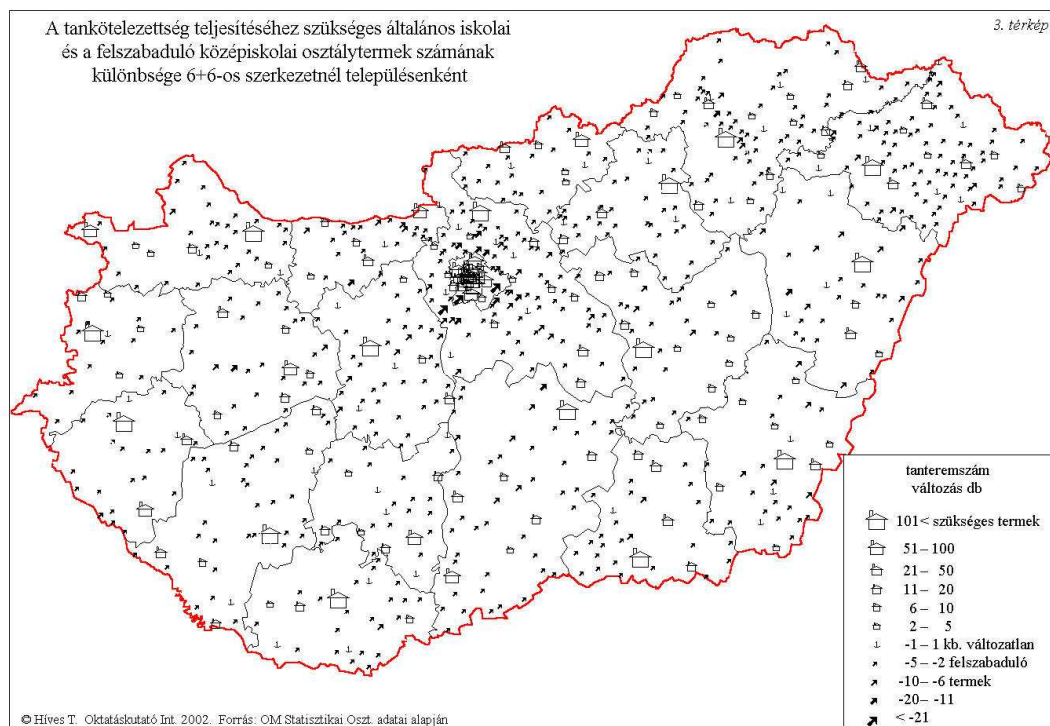
A legtöbb kistérségben a szükséges tantermek száma meghaladja a 60-at, a legnagyobb városok környékén a 200-at, csak egyes ritkán lakott kistérségben nem történne jelentős változás. A nagyvárosok környékén, az ország északkeleti térségében sok helyen a 200 főt is meghaladná az igény. Határozottabban jelentkezik az eltérés a különböző oktatási intézményekkel rendelkező települések között. Bár szinte az egész országban jelentősen meghaladja a szükséges általános iskolai pedagógusok száma a felszabaduló középiskolaiakét, néhány markáns helyen, nagyvárosban, Budapest belső kerületeiben, hagyományos középfokú oktatási központban éppen ellentétesen több középiskolai pedagógus szabadulna fel, mint ahány általános iskolaira szükség lenne.



A 6+6-os modell

Az előző két modellel ellentétben itt nem az általános iskolát terjesztettük ki felfelé, hanem a középfokú oktatást lefelé +2 évvel, így a jelenleg 7 vagy 8 évfolyamos általános iskolák egységesen 6 évfolyamossá válnának, és a középiskolák (gimnázium, szakközépiskola) is 6 évfolyamosak lennének, ahol az 1–4. évfolyamig kötelező részt venni az oktatásban, az 5.-től pedig ki lehet lépni belőle.

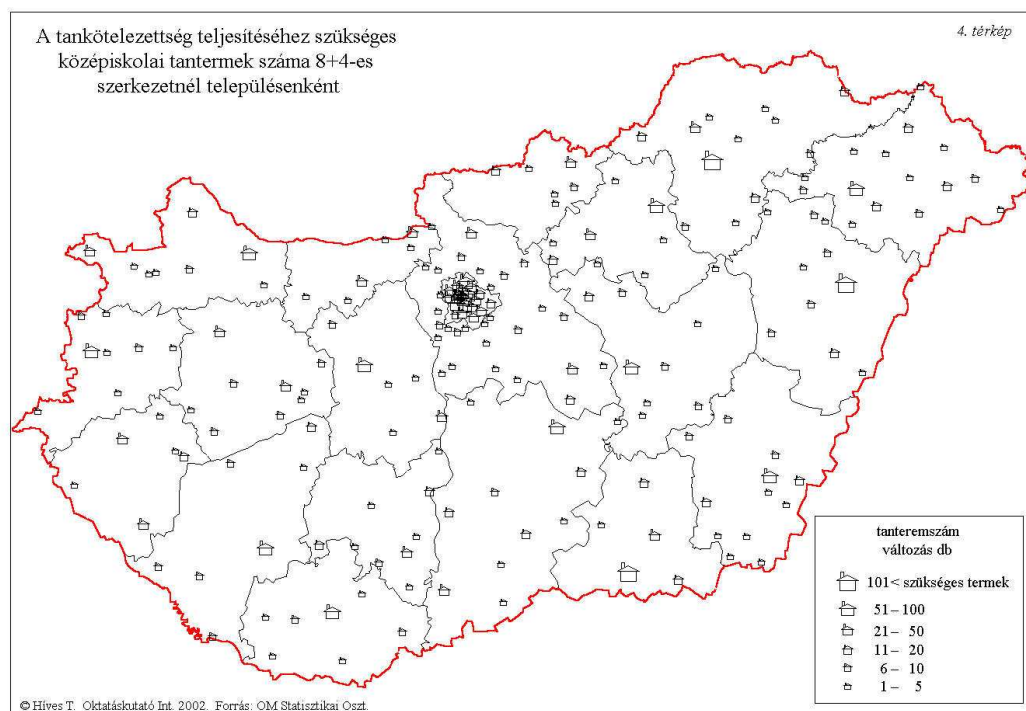
Ebben az esetben természetesen az előzőekhez képest ellentétes a tendencia: a közepes és nagyobb városokban lenne szükség több tanteremre és pedagógusra, míg a kisebb településeken, közepes nagyságú falvakban jelentős számú tanterem illetve általános iskolai pedagógus szabadulna fel. A felszabaduló általános iskolai osztálytermeket nézve abszolút számban a 7 legnagyobb város, illetve a megyeközpontok vezetnek, de sok tanterem szabadulna fel Pest megyében, Jászágban, az Ózdi térségben és egyes északkeleti térségekben; kevés tanterem szabadulna fel a Nagykunságban, a délnyugati határ mentén, Nógrád legnagyobb részén stb. A fejlesztés a 229 középiskolával rendelkező településen összpontosulna, de különösen Budapesten.



A 8+4-es modell

Ebben a modellben történik a legkisebb változás a jelenlegi helyzethez képest. Az általános iskolákat nem érintené. A középiskolák első két évfolyama mindenki számára kötelező lenne, utána mehetnének a tanulók szakk munkásképzőbe vagy dolgozni, illetve folytathatnák tanulmányaikat. Ez a modell igényli a legkisebb beruházást, átszervezést és átképzést. Azonban

ebben az esetben is jelentős pedagógus és tanterem szükséglet lépne fel a 229 középiskolával rendelkező településen, különösen Budapesten. (4. térkép)



Tanulságok

Alapszerkezet vagy intézmények?

Iskolaszervezeti modelleket vizsgáltunk, és azt, hogy e modellek esetén milyen hálózati fejlesztések szükségesek ahhoz, hogy a fiatalok teljesíteni tudják tankötelezettségüket. Bár ez a megközelítés kellően konkrétan tűnik ahhoz, hogy számottevő politikai tanulságokat vonjunk le belőle, látnunk kell, hogy mégis jelentős általánosításokat tartalmaz. Ezekre a bevezetésben már rámutattunk. Itt most csak egyet ismételünk meg közülük. Vizsgálatunk során végig úgy kezeltük az iskolákat, mintha egy elvont és általános modell egyszerű térbeli megjelenései volnának. Valójában az egyes intézmények sok szállal kötődnek a helyi társadalomhoz, s egyúttal mindegyiknek megvan a maga iskolai mikrotársadalma. Amikor a politika formálói arról határoznak, hogyan módosuljon oktatási rendszerünk alapszerkezete, soha nem szabad szem elől téveszteniük, hogy konkrét, térben és időben működő iskolák sorsáról döntenek. Hajlunk még arra is, hogy feltételezzük: az egykor központilag szervezett, a totális államokban egyformává alakított intézmények életidegenek; a modelltől tapasztalt “elhajlások” pedig alkalmazkodást jelentenek a valósághoz. Kérdés persze, hogy milyen mértékben kodifikáljuk ezt az alkalmazkodási szabadságot, és mikor lépi túl azt a mértéket, amikor felbomlaszthatja magát az oktatási rendszert.

A fejlesztési igények szóródása

Ha a fenti megjegyzéstől eltekintünk, vizsgálatunk legfontosabb tanulságát így foglalhatjuk össze. A tankötelezettség teljesítése minden alapszerkezetben jelentős fejlesztéseket kívánna

meg; a fejlesztések különösen a szükségessé váló tanárok arányában fejeződnek ki (s csak kisebb mértékben a szükségessé váló osztálytermekben). Minél rövidebb az alapfokú oktatás, és minél hosszabb a középfokú képzés, annál jobban koncentrálnak a szükséges fejlesztések a városi térségekre. És ellenkezőleg: minél hosszabb alapfokú oktatásban, és minél rövidebb középfokú képzésben gondolkodunk, annál jobban tolnak a fejlesztési igények a falusi térségek felé. Minden alapszerkezetben – így a jelenlegiben is – jelentős fejlesztés látszik szükségesnek. Túlás volna azt állítani, hogy egyfelől a demográfiai hullámvölgy, másfelől az intézmények egyszerű átkeresztelése megoldja a problémát, hiszen korosztályonként mintegy 30 százalékkal több fiataalt kellene lakóhelyi körzetében beiskoláztatni. De ha mégis így van, annál nagyobb az “átrendezés” szükségessége, minél jobban különbözik a vizsgált alapszerkezet a jelenlegitől (tehát a legjelentősebb változásokra egy 6+6-os alapszerkezet esetén számíthatunk). Viszont az is igaz, hogy még a jelenlegi alapszerkezetben is jelentős fejlesztéseket kellene végrehajtani a tankötelezettség végrehajtása céljából; és a fejlesztések elsősorban szintén a városi körzeteket preferálnák.

Pedagógus szükséglet

Mondottuk, hogy a fejlesztési igények még markánsabban jelentkeznek a szükségessé váló tanárlétszámban. Ezzel kapcsolatban az a politikai horderejű probléma merül fel, hogy miként tudnák érdekeiket érvényesíteni a tanár szervezetek, és mennyire akarnának ellenállni egy várható átalakításnak. Úgy tűnik – és ezt az elemzésünk idején megfigyelhető társadalmi mozgalmak is jelzik –, hogy a legnagyobb ellenállást azok a fejlesztések váltanák ki, amelyek a városi térségek helyett a falusiakat preferálnák. Minél nagyobb súlya van a vizsgált modellben a középfokú képzésnek, annál kevesebb ellenállásra számít a szakértő a tanári szervezetek részéről. E tekintetben is megemlíthető azonban a jelenlegi modell némely előnye: nevezetesen az, hogy a szükségessé váló változások egyrészt viszonylag szerényebbek, másrészt pedig városi körzetekre összpontosulnak. Nagyobb ellenállásra számítunk pl. a 10+2-es modell esetén.

Kockázati térségek

Valamennyi modell esetén jellegzetes, egymástól is eltérő kockázati térségek rajzolódnak ki. Olyan körzetek tehát, amelyekben várhatóan nagyobb beruházásokra lenne szükség, illetve amelyek többet veszítenének az átalakítás során, mint az ország egyéb régiói. Hosszabb alapfokú oktatás esetén a városi körzetek válnak kockázati térségekké, különösen az egykori ún. iskolavárosok és vonzáskörzeteik. Hosszabb középfokú képzés esetén viszont egyértelműen az aprófalvas térségek a vesztesek, különösen a Dunántúlon. Minden változat esetén kockázati térségnek minősülnek a következők: a bihari kistérségek, a szatmári kistérségek, a Közép-Tiszántúlon fekvő kistérségek, illetve Belső-Somogy, Tolna, esetenként Zala határ menti kistérségei és egyes nagyvárosi agglomerációk. Külön meg kell említeni a fővárost, ahol a belső kerületek látványosan kockázati térségekké válnak, egyes külső kerületek viszont felértékelődnek.

A 9+3-as és a 10+2-es alapszerkezet a vidéki (falusi) kistérségek felértékelődésével járnak tehát. A 6+6-os alapszerkezet viszont a hazainál egyenletesebb településszerkezetet feltételezne, illetve jelentős urbanizációs nyereséggel jár. Attól függően lehet majd ténylegesen is elmozdulni egyik vagy másik irányba, hogy mely tanári csoportok mekkora nyomást tudnak gyakorolni a politika alakításában. Számottevő fejlesztések nélkül azonban, megismétljük, a tankötelezettség teljessé tétele a jelenlegi alapszerkezetben sem látszik lehetségesnek.

*

A fenti megfontolások nem csak azt teszik világossá, hogy hosszabb távon ható, a politikai szándékok alól időről-időre kibúvó folyamatokkal is számolnia kell az oktatáspolitikának, amikor az iskolarendszerhez nyúl. Az oktatáspolitikai – illetve az oktatáspolitikusok – szemé előtt lebegő “iskolamodellek” valójában annak a társadalomnak (is) a modelljei, amelynek a térbeli leképeződését a településstruktúra jeleníti meg. Ennél azonban többről van szó. Nevezetesen arról, hogy van-e mozgástere – és ha igen, akkor mekkora van (marad) – az oktatáspolitikának akkor, amikor nagy társadalmi kihívásokra, átrendeződésekre kell válaszolnia. Az 1989/90-es demokratikus fordulatra gondolunk, amelynek hatásait – térbeli hatásait is – még ma sem lehet kellően felbecsülni. Mit jelentenek ezek a (térbeli) hatások az oktatás távlati stratégiája szempontjából? A következőkben erre a kérdésre kísérünk meg válaszolni.

OKTATÁSDEMOGRÁFIAI VÁLTOZÁSOK*

Térszerkezet és iskolarendszer összefüggését nem csak a pillanatnyi helyzet jeleníti meg. Ezt az összefüggést akkor értjük a maga teljességében, ha “történeti távlatokba” helyezzük. Vagyis ha megvizsgáljuk azokat a mozgásokat, eltolódásokat is, amelyek a települések térszerkezetében következnek be nagy társadalmi változások idején, s amelyekre az oktatáspolitikának válaszolnia kell. A legutóbbi nagy társadalmi változás 1989/90-ben volt.

A következőkben e változások hatásait több oldalról próbáljuk megragadni. Az itt következő fejezet egy aspektust tár fel: azokat a népesedési változásokat, amelyek az ország településhálózatában végbemennek. Ezek konkrét feladatokat diktálnak az oktatáspolitikának – olyanokat, amelyekre vagy fel van készülve, vagy nincs, de amelyekre így vagy úgy reagálni kell. A mindenkori oktatáspolitiká favorizált reformelgondolásai – középpontban az iskolarendszer ún. “strukturális átalakításával” – nem csak településtámogatási és finanszírozási kérdéseket vetnek fel. Sokkal inkább arra keresik a választ, hogy hol vannak azok a gyerekek és fiatalok, akiknek az iskola szól. Igényeik – vagyis hogy iskolába tudjanak járni – kielégíthető-e azonos oktatáspolitikával, azonos iskolarendszerrel? Az alábbi oktatásdemográfiai elemzéseknek ez a valódi tétjük.

A fejezet során az a célunk, hogy térségi előrejelzéseket készítsünk a népességszám várható változásairól – oktatásdemográfiai megközelítésben. Ez annyit jelent, hogy előrejelzéseinkben nem egyszerűen a népességszám várható változásait vizsgáltuk, hanem olyan korcsoportokét, amelyek az oktatásszervezés számára kitüntetetten fontosak. A vizsgált korcsoportok közül kiemeljük a 6–16 éves korúak számának várható változásait. Ez az a korcsoport, amelyre Magyarországon az 1990-es évek közepén a tankötelezettség vonatkozott. A közoktatás stratégiai fejlesztése szempontjából tehát kitüntetetten fontos ez a korosztály, hiszen meghatározza és egyik megközelítésben mérhetővé teszi a közoktatással szemben megfogalmazott társadalmi igényeket.

E társadalmi igényeket az oktatásszervezés különböző politikákkal elégítheti ki (oktatási ellátottság). Közülük a hálózatfejlesztési politikákat tanulmányoztuk. Oktatásdemográfiai előrejelzéseinkkel a hálózatfejlesztés (épület- és pedagógusellátottság) tervezését kívántuk megalapozni.

Előzmények

Az előző fejezet a tankötelezettség teljesíthetőségének hálózati feltételeit vizsgálta térségi megközelítésben. Közelebbről azt néztük meg, hogy ha a 6–16 éves korúakat bent akarják tartani az iskolarendszerben, ez jár-e további hálózatfejlesztési igényekkel, és ha igen, hol mekkorákkal. Igyekeztünk azt is figyelembe venni, hogy az elemi és középszintű oktatást milyen ún. iskolastruktúrákba (“iskolamodellek”) szervezik. Elemzésünk legfontosabb eredménye az alábbi – könnyen elfogadható – megállapítás volt. A tankötelezettség valóságos kiterjesztése esetén – ha tehát a 6–16 éves korosztályt nemcsak elkönyvelni akarják valamely jelenleg létező (középszintű) iskolatípusba, hanem valóban végig akarják vinni őket egy oktatási rendszeren – a (köz)oktatás hálózatát lényegesen fejleszteni kell. Vagyis új tantermeket kell építeni és új pedagógusokat munkába állítani, egyszerűen azért, mert jelenleg

* A fejezet társszerzője Híves Tamás.

a fiatalok mintegy 25 százaléka elméletileg szakképzésben tanul tovább, gyakorlatilag pedig nincs tanulói jogviszonyban.

Mindez eddig is evidencia volt, amit mégsem árt kimondani. Felelőtlen ugyanis a tankötelezettség kiterjesztéséről beszélni anélkül, hogy a feltételeket megteremtenénk hozzá. Elemzésünk újszerű eredménye az a felismerés, hogy hálózatfejlesztési szempontból nem mindegy, milyen iskolastruktúrát választ a jövőben az oktatáspolitikai. Minél hosszabb egységes képzési szakaszt határozzunk meg, annál hatékonyabban kell fejleszteni a kisebb települések intézményhálózatát.

Eredményeinket a szakma elismeréssel, az oktatáspolitikai kétkedve fogadta. Az egyik ellenvetés az volt, hogy nem számoltunk olyan oktatásszervezési megoldásokkal, amelyek a már meglévő intézményeket – átkeresztelve, illetőleg a bennük folyó tanítást-tanulást átszervezve – alkalmassá teszik az elemi és középszintű oktatásra egyaránt. Ilyesmivel valóban nem számolhattunk, hiszen országos áttekintést adtunk az egyes térségekről. Ez pedig nem tette lehetővé helyi megoldások feltérképezését.

A másik ellenvetés ennél is fontosabb. Mivel az 1990-es népszámlálás eredményeit vettük alapul, elemzésünk csak elvileg volt igazolható. Gyakorlatilag azonban – demográfiai csökkenést véve alapul – hálózati kapacitások szabadulnak fel. Ezért az 1995–2010 közötti időszak minden eddiginél alkalmasabb a tankötelezettség kiterjesztésére Magyarországon, amihez képest egy választott iskolastruktúra hatásai sokadrendűek. Az iskolastruktúra megválasztásában tehát térségi eltérések nem játszanak fontos szerepet, hanem a szakmai (pedagógiai) szempontok szabadon érvényesülhetnek. A 6–16 éves korcsoport nagyságának várható változásait 1990–2010 között tehát azért elemeztük térségenként, hogy ennek alapján ellenőrizhessük márciusi megállapításainkat. A várható változások, ahogy bemutatjuk őket, meglehetősen drámaiak ahhoz, hogy a térségenként várható hálózatfejlesztési igényeket ezek alapján újra gondolhassuk.

Országos előrejelzések

A demográfiai átalakulás értelmezései

Kiindulásul Habcsek László (1995) kísérleti előreszámításait választottuk. Habcsek – a magyarországi előreszámítások történetében először – hangsúlyosan foglalkozik a nemzetközi migráció magyarországi népesedésre gyakorolt várható hatásaival (ún. bevándorlási és kivándorlási forgatókönyv). 1990 után Magyarországon is egyre inkább érvényesülhetnek azok a nemzetközi vándorlási tendenciák, amelyeket Európa többi országaiban a nemzetközi szakirodalom már régebben feltárt. A szerző – ugyancsak elsőként – olyan forgatókönyveket is bemutat, amelyek egyértelműen arra a feltételezésre épülnek, hogy a magyarországi népesség demográfiai magatartása lényegében megváltozott. A korábbi elemzések ugyanis a népességszám változásainak hullám-jellegét emelték ki a modern Magyarország népességének az első világháború óta állandósult jellemzőjeként. Eddig nem volt példa rá, hogy e hullám-jelleg elmúlt volna.

A második világháborút követően, az 1950–1960-as években Európa-szerte jelentősen emelkedett a gyermeklétszám (első demográfiai átmenet, az ún. “bébi hullám”). Az 1970-es években viszont a kontinens északnyugati felében tartósan csökkenni kezdett úgy, hogy a népesség utánpótlásához már nem volt elegendő. Az 1980-as évtizedben a korábban nagy

termékenységgű mediterrán országokban is ez a tendencia érvényesült. Két évtized alatt a gyereklétszám mintegy a felére csökkent (második demográfiai átmenet). Ezzel szemben a délkeleti térfélen még az 1960-as évtizedben is alacsonyabb volt a termékenység, mint északnyugaton; ezen a térfélen viszont eddig nem következett be az a fordulat, amely Európa nyugati felében az 1970-es évtizeddel már megkezdődött. Habcsek feltételezi, hogy ez a fordulat nálunk most kezdődik. Az 1970–1985 közötti zuhanásszerű csökkenésnek a nemzetközi szakirodalomban két értelmezése van:

a) *Posztindusztriális demográfiai átalakulás.* A népességszám többé nem hullámjellegűen növekszik és csökken, hanem tartósan alacsony marad. A népesség korszerkezete (korfa) fokozatosan kiegyenlítődik az idős korúak javára. A népesség reprodukálásában egyre nagyobb szerepe lesz a kontinens (a világ) termékenyebb országaiból érkező bevándorlásnak. A közép-európai országok – elsősorban a német nyelvűek – ezt a demográfiai magatartást mutatják.

b) *Hosszú távú hullámzás.* A demográfiai hullámok hossza megnyúlt. Az 1950–1960-as évek növekedése úgy fogható fel, mint az 1930-as évek növekedésének tükörképe. Ennek alapján az jelezhető előre, hogy nem két, hanem három évtized múlva következik be újabb népességszám-emelkedés. És valóban: az észak-európai országokban az 1980-as évek végétől meg is mutatkozott az újabb emelkedés.

Forgatókönyvek

Az elmondottaknak megfelelően Habcsek a következő forgatókönyveket veszi alapul előreszámításaihoz:

- a termékenység és halandóság állandó marad, de a bevándorlás növekszik;
- a termékenység és halandóság állandó marad, de az elvándorlás növekszik;
- a termékenység enyhén hullámzik, a halandóság az eddig számítható trendet követi, de növekszik a bevándorlás;
- a termékenység enyhén hullámzik, a halandóság az eddig számítható trendet követi, de növekszik az elvándorlás.

A kötet szerzője a harmadik forgatókönyvet tartja reálisnak. Ennek alapján – kísérleti előreszámításai szerint – a 0–14 évesek száma várhatóan 144 ezerrel kevesebb, viszont a 15–59 éveseké 340 ezerrel, a 60 éven felülieké pedig 114 ezerrel több, mint amit az 1993-as előreszámítások eredményei mutatnak. Habcsek hangsúlyozza, hogy “minden részletében megalapozott munka aligha készülhetett, a téma további vizsgálatokat, a számítások az újabb adatok alapján szükség szerinti korrekciókat igényelnek”. Magunk mégis ezeket a kísérleti előreszámításokat vettük alapul, mert

- az ún. posztindusztriális demográfiai átalakulásról a hazai oktatásdemográfiában eddig csak beszéltünk, de egyelőre még nem számoltunk vele;
- ezek az előreszámítások támasztják alá leginkább azokat a kritikai észrevételeket, amelyek előző munkáitainkat érték – most kipróbálhatjuk, hogy a kritikáknak mennyire van igazuk;
- ezeknek az előreszámításoknak az eredményei tükrözik leginkább azt a szakmai közvéleményt, amelynek dolgozunk, és amelyre vonatkoztatva megfogalmazzuk saját eredményeinket;

- szakértői – nem pedig hivatali – anyag; jellegében és szemléletmódjában ez illeszthető legjobban a magunk munkálataihoz, amelyek ugyancsak szakértői anyagok.

Miközben alapul vesszük ezeket a kísérleti előreszámításokat, mi is hangsúlyozzuk az eredmények feltételes jellegét. Munkálatainkat mi is csupán egy, noha valószínűsíthető változatnak tartjuk, amelyben a számok nem abszolút értékeket tükröznek, hanem felismerni vélt tendenciákat illusztrálnak.

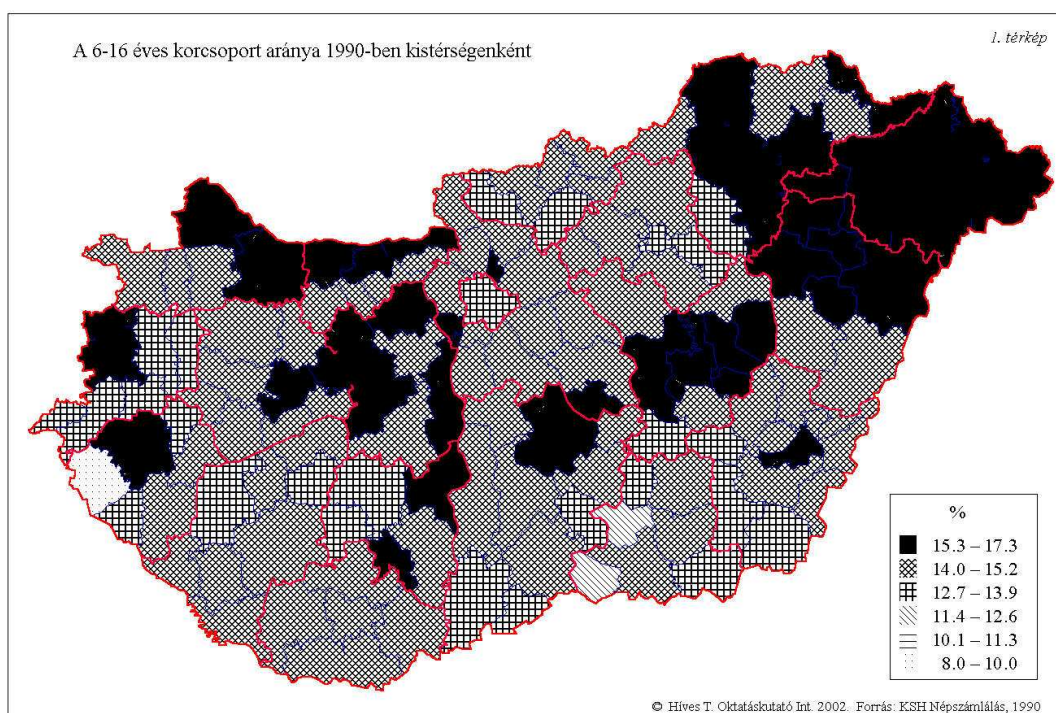
Oktatásdemográfiai előrejelzések

Az 1990-es állapot

Ha az 1990-es állapotot a korábbi állapotokhoz viszonyítjuk, akkor kirajzolódnak a különböző demográfiai tendenciák (népességszám-változás, természetes szaporodás, vándorlás). Egy évtizedre visszatekintve a teljes népességszám a legtöbb kistérségben csökkent; a nagyobb városokban és megyeszékhelyeken enyhén növekedett vagy stagnált. Egyes dél-alföldi és zalai térségekben erőteljes csökkenés, míg Budapest környékén – főleg a budai oldalon –, Veszprém és a Balaton térségében erőteljes növekedés mutatkozik. A természetes szaporodás hagyományosan az ország északkeleti régiójában a legnagyobb, de még viszonylag magas Budapest környékén, a budai oldalon, továbbá Veszprém, Mosonmagyaróvár és Oroszlány környékén. Egészen alacsony a természetes szaporodás Vas, Zala és Somogy egyes térségeiben, a dél-alföldön (különösen a határ mentén) és Budapesten.

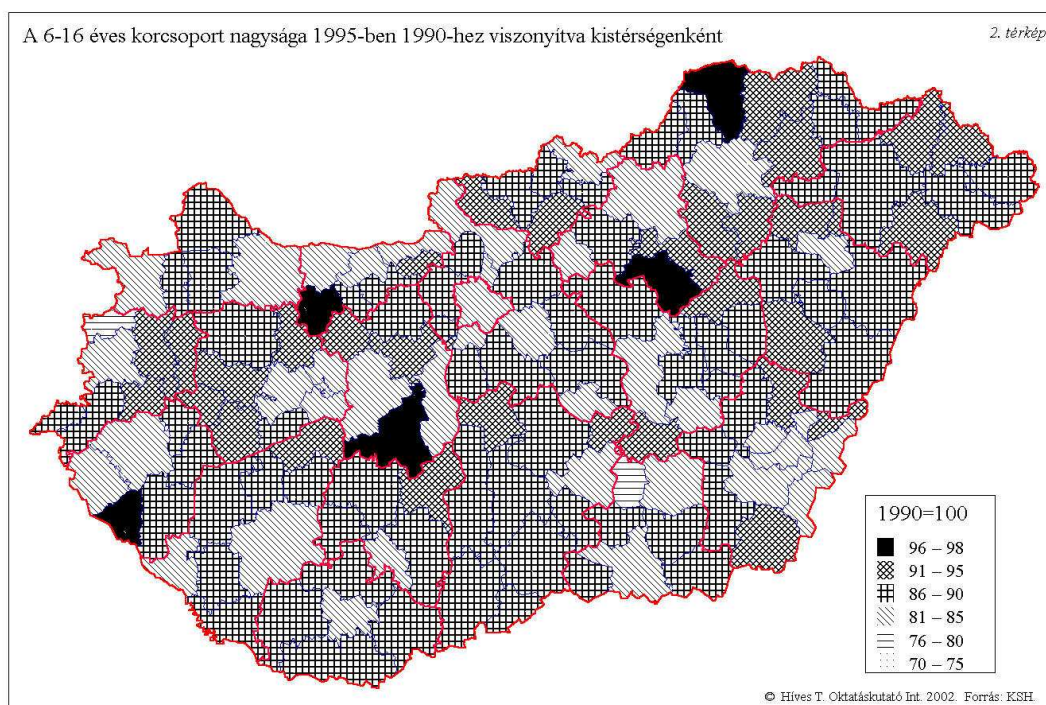
A népességszám változásából és a természetes szaporodásból kiszámítható a vándorlás. Eszerint tovább tartott az az általános tendencia, hogy a nagyobb városokba, megyeközpontokba költöztek be az emberek, de ezen a közismert tényen túlmenően több érdekes részlet olvasható le a térképről. Igen erős volt az elvándorlás Borsod-Abaúj-Zemplén megye határ menti térségeiből, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből, különösen a beregi térségeből, valamint az ország túloldaláról, Lenti térségeből, amely minden szempontból kiugróan kedvezőtlen demográfiai mutatókkal rendelkezik. Ezzel szemben sokan költöztek Budapest környékére – különösen Szentendre, Érd, Százhalombatta, Dunakeszi térsége ugrik ki –, a Balaton környékére (Veszprém és Siófok térségeibe), valamint Baja térségébe.

Az 1. térkép a 6–16 éves korcsoport arányát mutatja a teljes népességen belül. Az ország északkeleti régiója magas, míg Vas, Zala, Somogy aprófalvas előregedő térségei alacsony százalékokkal ugrik ki. Magas értékek látszanak végig a Duna mentén, különösen a Szlovák határ mentén, Veszprém, Fejér megye egyes térségeiben és a Nagykunságon. Alacsony a korcsoport aránya a Dél-Alföldön, Nógrádban és Budapesten.



Az 1995-ös állapot

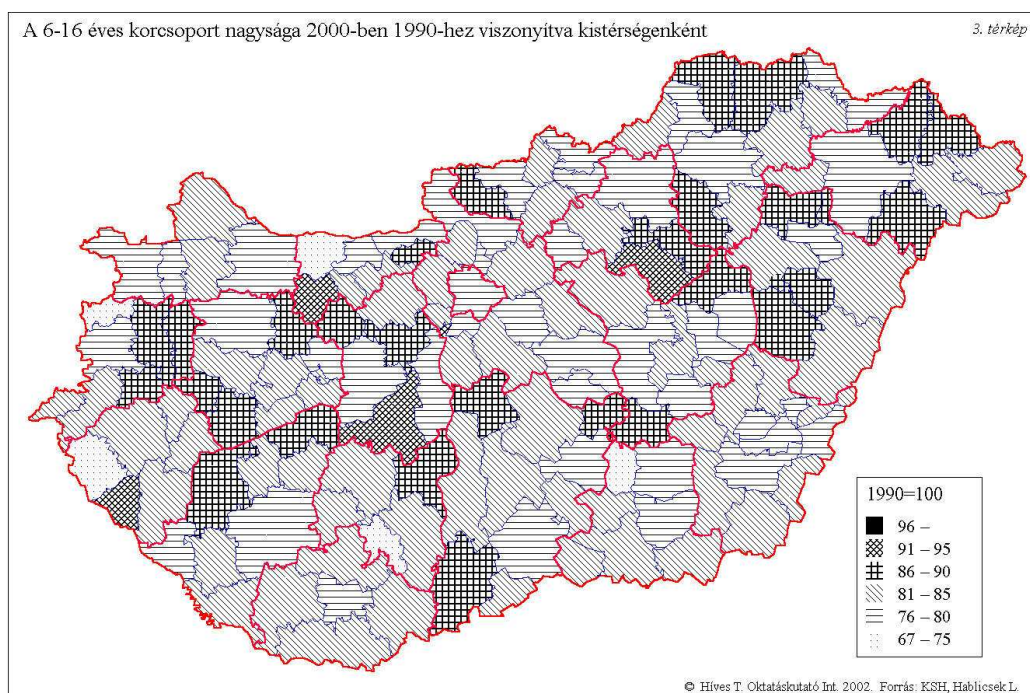
Az 1995-ös állapotot a 2. térképen ábrázoltuk. Látszik, hogy 1990-hez képest jelentősen csökkent a tanköteles korú népesség aránya az összlakosságon belül. Az 1970-es évek közepén magas születési arányban csúcsosodó demográfiai hullámhegy teljesen levonult. Általános tendenciaként a térségek egy kategóriával visszaestek az 1990-es állapothoz képest. Leginkább az északkeleti országrész tartotta pozícióit, valamint a legalacsonyabb 6–16 éves korcsoport aránnyal rendelkező kisebb térségek Zala, Vas és Csongrád megyében. Lenti térsége megint kiugrik abszolút alacsony értékével, de nem sokkal utána következik a főváros, Budapest is. Legnagyobb a csökkenés Kőszeg, Csongrád kistérségében. A legkisebb a változás Kazincbarcika, Heves, Oroszlány, Dunaújváros, Nagykanizsa kistérségében.



A 2000-es állapot

A 2000-re számított adatok alapján várhatóan tovább tart a demográfiai hullámvölgy. Az ország északkeleti régiójában még mindig magas a 6–16 évesek aránya, de csak Nyírbátor térsége őrzi meg a legmagasabb kategóriában elfoglalt helyét. Lenti továbbra is az utolsó helyen áll. Feltűnő, hogy 1995 és 2000 között nem olyan látványos a visszaesés, mint 1990 és 1995 között.

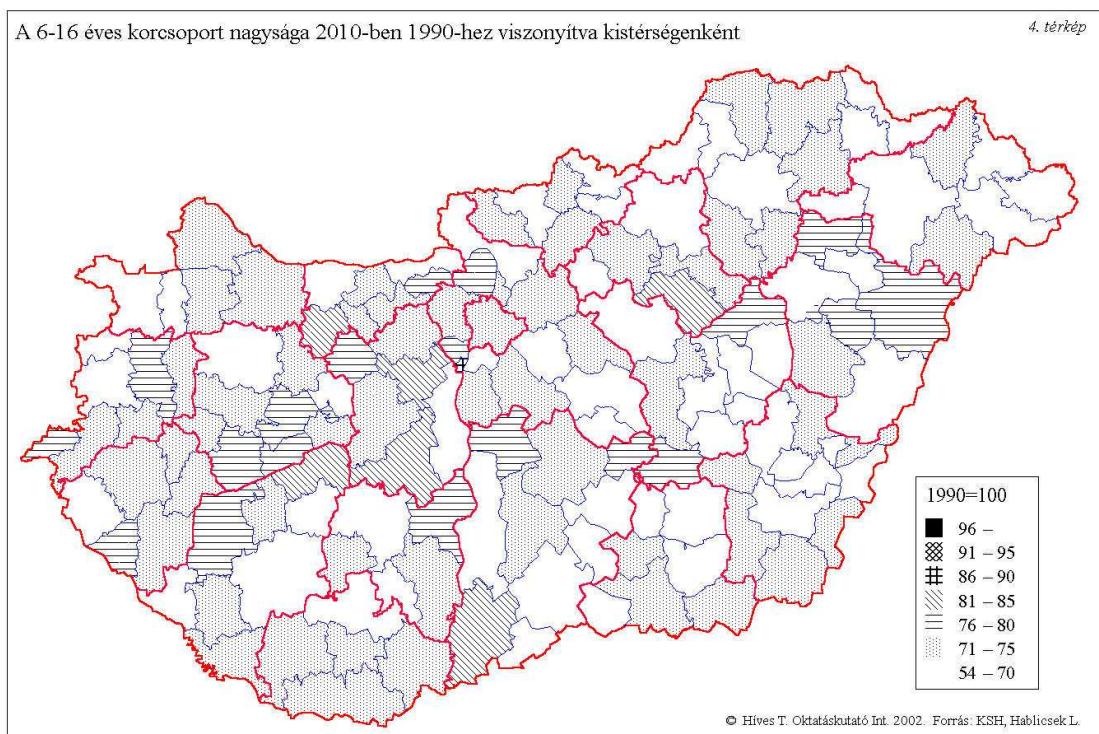
A 3. térkép – az 1990-es állapotot 100-nak véve – a 2000-re bekövetkező csökkenés mértékét mutatja be. Látható, hogy átlag további egy kategóriát (kb. 5 százalékot) esnek vissza a térségek 1995-höz képest. Az 1990-es állapothoz képest Oroszlány, Nagykanizsa, Sárospatak és Heves térségeiben legkisebb a visszaesés (5-10 százalék). A legerősebb, több mint 25 százalékos, Csongrád, Komárom, Bonyhád, Kőszeg és Lenti kistérségeiben. Mindezen túl az ország vegyes képet mutat: átlagosan 10-25 százalékos csökkenés várható a 6–16 évesek számában 1990-hez viszonyítva. Ami részben a születésszám csökkenésével, részben a vándorlással magyarázható. Azokban a térségekben, ahol viszonylag magas marad a születésszám, igen erős az elvándorlás, ezért szintén csökken a korosztály létszáma. Budapesten viszont a továbbra is magas bevándorlás ellenére 20-25 százalékos csökkenés várható. Az északkeleti régióban átlagosan 10-20 százalékos a csökkenés, míg a Dél-Alföldön 20-30 százalékra lehet számítani.



A 2010-es állapot

Számításaink szerint 2010-ig tovább tart a demográfiai hullámvölgy, a 6–16 évesek száma és aránya minden térségben visszaesik. A népességen belüli arányuk Budapesten és Lenti térségében lesz a legalacsonyabb és az ország északkeleti régiójában a legmagasabb. A Dél-Alföldön, Nógrádban, a Nyugat-Dunántúlon és Budapest környékén is alacsony értékek várhatóak. Viszonylag magas értékével kiemelkedik Oroszlány, Sárbogárd és Tiszafüred környéke; a legmagasabb érték Nyírbátor kistérségében várható.

A 6–16 éves korcsoport abszolút nagyságának változását mutató 4. térkép, amelyen az 1990-es állapotot 100-nak véve a 2010-es állapot látszik, drasztikus csökkenést mutat. Az ország legnagyobb részében 30-40 százalékkal csökken a 6–16 évesek száma. Igen erős lesz a csökkenés az ország északkeleti régiójában is, míg néhány szétszórt térségben csak 15-25 százalék várható. Hajdú megye, Közép-Dunántúl, Baja, Százhalombatta kistérségeiben csökken a legkevésbé a vizsgált korcsoport száma.



Eltérő szükségletek – alternatív modellek

Az oktatásdemográfiai változások általunk számított térségi előrejelzéseiből összefoglalóan az alábbi tanulságokat vonjuk le.

A demográfiai csökkenés hálózati hatása

1995–2010 között – előreszámításaink szerint – a tanköteles korúak aránya valamennyi térségben látványosan csökkenni fog. A csökkenés eredményeképpen a tankötelezettség végrehajtásának hálózatfejlesztési igényei kisebbek, mintha csupán a településszerkezetre lettünk volna figyelemmel. Országosan mégis további fejlesztésekre lesz szükség.

A mintegy 10 százalékos csökkenés látványos ugyan, de – a tanköteles korúak teljes korcsoportját tekintetbe véve – oktatásszervezési szempontból mégsem igényel radikális változásokat. A tanulócsoportok nagysága (amelytől a tantermek mennyisége függ) és a kötelező óraszámok (amelyeken a pedagógusok létszáma múlik) oktatáspolitikai döntések függvényei. E döntésekkel a mintegy 10 százalékos csökkenés kiegyenlíthető. Persze e döntések függvényében a hálózat egy része fel is számolható. A várható oktatáspolitikai döntéseket – amelyeket más szintű politikai döntések befolyásolhatnak – egy ilyen előrejelzésben nem lehet figyelembe venni.

Oktatásdemográfiai profilok

Az egyes települések oktatásdemográfiai profiljában várhatóan további jelentős eltérések alakulnak ki. Ezeket az eltéréseket kistérségi előreszámítással némileg kiegyensúlyozhatjuk.

Ugyanakkor a kistérségi elemzés kiemeli az egyes térségekben fekvő települések demográfiai magatartásának (kisebb-nagyobb mérvű csökkenés) hasonló jellegét.

Az 1980–1990 közötti trendet előre vetítve, a 6–16 éves korúak legmagasabb aránya még mindig az ország északkeleti kistérségeiben található. A budapesti agglomerációhoz délnyugatról csatlakozó térségek országosan magas arányai azonban további vizsgálatokat igényelnek. Az ország délnyugati határszélén kialakuló oktatásdemográfiai deficit a megszokott képet mutatja. A délkeleti határszél ilyen deficitje azonban szintén további vizsgálatokat igényel.

Kistérségi veszteségek

Az 1995–2010 közötti előreszámítások szerint valamennyi térség látványosan veszteségesé válik. Mégis nagyobb deficitet várunk az átlagtól korábban eltérő térségekben. Ugyanakkor a deficit alacsonyabb aránya várható ott, ahol korábban átlagos volt a 6–16 éves korúak aránya.

A legnagyobb vesztesek várhatóan azok a kistérségek lesznek, amelyeket egy-egy nagyváros dominál. Ugyancsak nagy veszteségek várhatóak a városhiányos kistérségekben. Viszonylag kisebb arányú deficitet várunk olyan kistérségekben, amelyek hagyományosan kis- és középvárosi vonzáskörzeteknek minősülnek. Itt a településtípusok közötti oktatásdemográfiai különbségek várhatóan csökkentik a demográfiai deficit arányait.

Eltérő iskolaszervezetek

A tanköteles korúak aránya térségenként továbbra is eltér (noha az eltérések aránya csökkenhet). A hálózati szükségleteket térségenként eltérő iskolamodellek alapján kell számítani és kielégíteni.

Ahol a tanköteles korúak aránya magas és a településhálózatban a városok dominálnak, ott a középszintű képzés fejlesztése ajánlható. Ahol a tanköteles korúak aránya magas és a falvak dominálnak, az elemi és az alsó középszintű képzés kombinálását és kiterjesztését ajánljuk. Városias településhálózatnál, ha a tanköteles korúak aránya alacsony, a jelenlegi modell (8+4) megőrzése a kívánatos. Falusias településhálózatnál, amennyiben a tanköteles korúak aránya alacsony, az eddigi modellek helyett (mellett) a 4+4+4-es modell ajánlott.

*

Más és más oktatáspolitikai más és más társadalmi csoportoknak (akik az ország más és más területén élnek): ez az alap gondolat a regionális oktatáskutatásokat nemzetközileg is összefűzi egymással. Az rendszerint egymástól elszigetelt kutatásokból azonban – amelyeket ritkán kíséreltek meg egy-egy “középszintű elméletté” általánosítani – nem derül ki, hogy *az oktatás maga is nagyrendszerré vált*. Vagyis nem azonos intézmények hálózata, hanem hierarchikusan szervezett intézmények rendszere (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttoktatás). Az oktatáspolitikai, amely ezért az egész intézményrendszerért felel, még több kényszerrel kell szembenézzen.

TELEPÜLÉSHÁLÓZAT ÉS ISKOLARENDSZER

Az előző fejezetekben adatokkal támasztottuk alá azokat a változásokat, amelyek az 1990-es fordulat óta következtek be a település és az iskola kapcsolatában. E változások átrendezték a hazai társadalom térszerkezetét (benne mindenekelőtt a várható területi mozgásokat, a lakosság, köztük is kiemelten az iskolások létszámát), és sürgetik az intézményhálózat átrendeződését is. Ez maga után vonja nemcsak az iskolahálózat, hanem az iskolarendszer újragondolását is. Láthattuk tehát, hogy az 1990-ben kezdődött változások hogyan változtatják – lépésről-lépésre – azokat az elgondolásokat is, amelyekkel az iskolát fejleszteni kívánatos.

Ebben a fejezetben összefoglaljuk az eddig elmondottakat. Bemutatjuk azt az egyensúlyi állapotot, amely településhálózat és iskolarendszer között 1990 előtt alakult ki, s amelyre bizonyos iskolafejlesztési elgondolásokat lehetett alapítani. Majd összefoglaljuk a fordulatot követő első évtized (az 1990-es évek) legfontosabb területi változásait. Végül ezek alapján megpróbálunk új egyensúlyokat elgondolni település és iskola között – amiből új fejlesztési elgondolások rajzolódhatnak ki.

Település és iskola 1990 előtt

Általános művelődési központok

Iskola és település viszonya – mint korábbi fejezetünkben bemutattuk – az 1990-es fordulat előtt sem volt konfliktusmentes. A kis iskolákról szólva ezeket a vitákat részletesen ismertettük; itt tehát csupán visszautalunk rájuk. Kiegészítjük azonban a képet az ún. általános művelődési központokkal.

A kis iskolák vitájához az 1970–80-as évtized fordulóján az általános művelődési központok mozgalma kapcsolódott. Az elgondolás – hogy a művelődési alapellátáshoz (iskola, könyvtár, művelődési ház) közös tereket lehet építeni, és hogy e közös terek egyúttal a helyi társadalmat is formálják – a közvetlen demokrácia különféle korai elképzeléseinek egyik korai, magyarországi megjelenése volt; a politikatörténet még nem dolgozta fel. Jelen összefüggésben azért érdemes megemlíteni, hogy lássuk, az elemi oktatás problémái milyen sok (vélt vagy valós) szálon kapcsolhatók a települések életéhez.

Művelődési városközpontok

Településhálózat és iskolarendszer összefüggésére második példánk az ún. “közös középiskola”. A magyar elnevezés – az angol *comprehensive school* vagy a német *Gesamtschule* nyomán – nem tökéletes, de talán ez közelíti meg legjobban azt a többfunkciós intézményt, amelyet a városiasodó települések középfokú oktatásának megszervezésére ugyancsak az 1970-1980-as évek fordulóján ajánlani lehetett. Az évtized fordulója a középfokú oktatásba lépők arányának látványos emelkedését hozta – bár számos társadalomkritikus nem ismerte fel, vagy csak másodlagos jelenségnek tekintette a trendet (demográfiai hullámvölgy). A következő megfigyeléseket lehetett leírni:

a) Folyamatosan emelkedett azoknak az aránya, akik az általános iskolából a középfokú oktatásba léptek át. Kezdetben azt lehetett gondolni, hogy ez egy levonuló demográfiai

hullámhegy hatása (az 1953–1956 között születettek akkor hagyták el a középfokú oktatást) – csakhogy a tendencia tartósabbnak mutatkozott.

b) Az érdeklődés fokozatosan tolódott a szakmunkásképzők helyett a gimnáziumok irányába; a középiskolák között egyre keresettebbé vált a szakközépiskola. A tendencia ellen évtizedekig hadakoztak az oktatástervezők és oktatáspolitikusok, az országos arányszámokon azonban nem sikerült változtatni.

c) Az ország fejlődő körzeteiben a szakmunkásképzők mind nehezebben találtak új jelentkezőket, míg a szakközépiskolák helyett folyamatosan a gimnáziumok kerültek az érdeklődés középpontjába. Budapesten a szakmunkásképzőbe jelentkezők aránya az általános iskolát végzettek egyharmada alá süllyedt, és már rendszerint ők sem a fővárosból, hanem az agglomerációból jártak be. Ugyanakkor a főváros egyes kerületeiben a szakképzés teljesen megszűnt vagy meg sem szerveződött. Az ország leggyorsabban fejlődő észak-dunántúli régiójában hasonló beiskolázási arányok mutatkoztak. Ugyanakkor a kevésbé fejlődő észak-magyarországi régió iskolázási statisztikái egy évtizeddel korábbi vonásokat mutattak.

A nemzetközi összehasonlítások világosan kimutatták, hogy nem demográfiai hullámvölgyről vagy a szülők tájékozatlanságáról van szó, hanem a középfokú oktatás általánossá válásának emelkedő szakaszáról. Ez a tendencia az 1930-as években az Egyesült Államokban volt először megfigyelhető, majd a világháborút követő helyreállítási periódusban Nyugat-Európát is elérte. Az 1960-as években Ausztriánál és Csehszlovákiánál tartott, és folyamatosan tolódott Kelet felé. A kérdés, amivel az oktatástervezőknek szembe kellett nézniük, csupán az volt, hogy késleltessék ezt a folyamatot, vagy pedig “rásegítsenek”.

A “közös középiskola” modelljét olyan térségeknek ajánlottuk válaszul, amelyekben egyébként a középfokú oktatás nem lett volna megszervezhető. Olyan intézmények megszervezését javasoltuk, amelyek egyetlen szervezeti keretben különböző tanulmányi programokat kínálnak a vonzáskörzetükbe tartozóknak. Mintegy a környék “kis egyetemeinek” javasoltuk fejleszteni őket, abból kiindulva, hogy már a századfordulón a városi központokba települtek a középiskolák. A kapcsolódó vizsgálatok többet is kimutattak ennél. Az ún. tehetség-térképek például arra hívták fel a figyelmet, hogy a kiemelkedő művelődéstörténeti egyéniségek az ország azon körzeteiből kerültek ki, amelyek ily módon városiasodtak. Térségi mikro-vizsgálatok pedig alátámasztották, hogy a középiskola telepedése és működése egy-egy egész város és vonzáskörzetének egybeszerveződésével és felvirágzásával is együtt jár (Forray, 1995).

Ezekből a tapasztalatokból kiindulva lehetett kidolgozni Budapest, illetve a különböző nagytérségek számára olyan oktatásfejlesztési terveket, amelyek egy-egy vonzáskörzet központjába eltérő kombinációban telepítették volna a középfokú intézményeket. Ami ebből kiderült, eléggé egyértelmű volt. Nem az oktatás generális átszervezése tűnt kíváncsnak (megszüntette pl. a szakmunkásképzőket), hiszen valamennyi intézményi variációnak megvolt a létjogosultsága – attól függően, hogy hol akarták megszervezni őket.

Közös középiskolák – legalábbis ilyen név alatt – akkor még nem formálódtak (ma már meglehetősen sok van belőlük, főként a szakképzés köré szerveződve). Ezek a vizsgálatok és elemzések ma is arra hívják fel a figyelmet, hogy az iskolarendszer reformja a valóságban rendszerint az ország reprezentatív térségeiben kialakult iskolaszervezet általánossá tételét jelenti. S minthogy ilyen reprezentatív térségnek mindenekelőtt a főváros adódik, nem csoda, ha az országos reformok valójában a fővárosi szerkezetet ajánlják (írják elő) mintaképpen az

ország más térségeiben is. Alkalmassint tovább súlyosbítva ezt az előírást azzal, hogy ez a modernizáció előképe, következésképp az egyetlen alternatíva.

Felsőoktatás – regionális szellemi központok

Ebbe a gondolatsorba illeszkedik a később divatos “universitas”-ok első elgondolása is. Az a felismerés alapozta meg őket, hogy az ország Trianon után elvesztette azt a városkoszorúját, amelyben a felsőfokú kulturális ellátás szerveződni kezdett. Következésképp, ami itt maradt, valójában nem egyéb a főváros periferiájánál. Az ország régiói – az észak-dunántúli, a dél-dunántúli, a dél-alföldi, az észak-alföldi, illetve az észak-magyarországi – egyenlőtlenül fejlődtek, ezért eltérő szakember-szükségletük van. A sikeres felzárkóztatáshoz a régiók adottságainak megfelelő módon kell megszervezni a felsőfokú szakemberképzést.

Az elgondolás ahhoz a felismeréshez kapcsolódott, hogy az ezredforduló felé közeledve a középfokú oktatás expanziója megállíthatatlan lesz, aminek alapján megindult a felsőoktatás expanziója is (eredetileg az 1990-es évek első felére tettük). Kutatások mutatták, hogy egy-egy felsőfokú szellemi központ periferiáján egyre növekszik a felsőoktatásba törekvők száma; miközben a centrumban esetleg már stagnál. Ebből arra lehetett következtetni, hogy érdemes a felsőoktatást közelebb vinni a potenciális résztvevőkhöz. Az 1960–1970-es évek gyors felsőoktatási intézményszervezései viszont azt eredményezték, hogy a hazai felsőoktatás sok kis intézménnyel gyarapodott. Egyenként sem fenntartani nem lehetett őket, sem pedig megfelelő társadalmi-kulturális környezetet teremteni körük. Mindezek figyelembevételével régióként eltérő felsőfokú ellátás látszott megszervezhetőnek:

a) A dél-dunántúli, dél-alföldi és észak-alföldi régióknak olyan integrált intézmény, amely magában foglalja az ott található kutatási, oktatási és fejlesztési kapacitásokat, és ezeket a régió valamennyi lakosának nyújtani tudja. Ebben az elgondolásban mindenekelőtt a települési és intézményhálózati realitások tükröződtek: már meglévő vagy épp szervezés alatt álló egyetemek, amelyek köré akadémiai kutatóhálózat telepedett, és amelyhez a pedagógus- és az agrárképzés könnyen csatlakoztathatónak látszott.

b) Az észak-dunántúli és észak-magyarországi régió számára policentrikus intézmény (ún. regionális egyetem), amelyet a régióban található intézmények együttesen alkotnának, közösen nyújtva ezáltal azokat a funkciókat, amelyeket az egyközpontú intézmények önmagukban nyújtani képesek. Az elgondolást erősen motiválta, hogy az észak-magyarországi régióban a kassai, az észak-dunántúliban pedig a bécsi, illetve pozsonyi vonzások nélkül nem alakultak ki regionális centrumok. A meglévő városok funkciói erősen megoszlottak (Miskolc vagy Győr ipari központ, Veszprém vagy Eger katolikus, Sárospatak, illetve Pápa protestáns kulturális centrum stb.).

Ezekből a megfontolásokból két tanulság vonható le. Az egyik: a településhálózat és az intézmények strukturális átalakításai kölcsönösen egymásra vonatkoztathatók. A térszerkezet és az oktatási rendszer egymásra építhető és épülő struktúrák. A másik: mind a térszerkezet, mind pedig az oktatás (képzés, művelődés) változásai megbontják, átalakítják, fejlesztik ezeket a struktúrákat. A hivatalosan elfogadott oktatási rendszer csupán pillanatkép, amely befolyásolja az intézmények és a települések adaptálódási folyamatát, de nem véglegesíti az adott megoldást.

Változások 1990 óta

Az 1990 óta eltelt idő még nem elegendő arra, hogy hosszú távú tendenciákat feltárhassunk. Arra azonban már igen, hogy elmozdulásokat mutathassunk ki. Számottevő, sőt drámai elmozdulásokat tapasztalunk a társadalom térszerveződésében, amelyek szükségképp fogják magukkal vonni az iskolarendszer változásait is. A számos elmozdulás közül most csak néhányat regisztrálunk.

A gazdasági tevékenységek térszerveződése

A gazdaság átszerveződésével olyan elemek tűntek el, amelyek korábban meghatározták a településrendszert és a társadalom térbeli mozgását. Egyúttal olyan elemek jelentek meg, amelyek *újszerűen határozzák meg a települések hálózatát és egymáshoz való viszonyukat*.

a) Összeomlott a nehézipar és az ezt támogató energiaipar. Ez súlyos helyzetet teremt azokban a térségekben, amelyeket korábban egyetlen ipari nagyüzem és kapcsolódó létesítményei éltek, határoztak meg (monostruktúrák térségei). Régebben ezek a városi fejlődés sajátos változatainak számítottak. Most viszont a stagnálás új térségeivé alakultak (pl. Kazincbarcika, Ózd, Ajka stb.)

b) Felbomlott a nagyüzemi mezőgazdaság. Azokban a térségekben – elsősorban az alföldi régiókban –, ahol meghatározó volt, nem jelent meg olyan beruházás, amely a mezőgazdaságból felszabadult, a Dél-Alföldön viszonylag magasabb iskolázott népességet a csúcstechnika szolgálatába állította volna.

c) A főváros munkaerőt felszívó ipari és szolgáltató tevékenysége is radikálisan szűkült. Ezzel azok a területek kerültek perifériára, amelyek eddig tulajdonképpen a főváros egyfajta munkaerőpiacainak számítottak (pl. a Nyírség).

d) Egyes stagnáló körzetekben megjelent a külföldi tőke, amelyek ennek következtében ugrásszerű fejlődésnek indultak (Székesfehérvár).

Ennek az átalakulásnak a következtében *az ország térszerkezetében is jelentős módosulások indultak meg*:

* Az új beruházások egyelőre nem gyakorolnak hatást környezetükre. A gyorsan fejlődő településeknek és ipari körzeteknek egyelőre nincs térségszervező hatásuk. Változásaik nem sugároznak ki a környezetükre, mivel technikaigényesek, viszont kevés munkát foglalkoztatnak. Járulékos, jóléti beruházásokat sem tapasztalunk. Az új beruházások mintegy pontszerűen fejlesztik az országot (nem települést fejlesztenek, hanem ipari üzemet). Jelenleg azt tapasztaljuk, hogy nincsenek hatással a közintézmények fejlesztésére, használatára sem.

* Az ország régiói látványosan szétszakadnak, eltávolodnak egymástól. Az új beruházások jellegzetesen követik az infrastruktúra fejlettségét, és e fejlettség mentén terjednek el az országban. (Beszédesen követik az innováció térbeli terjedésének azt a sémáját, amelyet az 1980-as évek elején tártunk fel, és ami már akkor a fő közlekedési vonalakat, a nagyobb városokat, valamint elsősorban a Dunántúlt, másodsorban a Duna-Tisza közét célozta meg.) Hasonlóképp szétszakad és eltávolodik egymástól az ország centruma és perifériái (főváros–vidék különbség). Ezt a különbséget a Kádár-rendszer központosító-újraelosztó finanszírozási

politikája enyhítette; az állami akarat visszavonulásakor azonban a már régebben is meglévő különbségek egyre látványosabbak.

* Sajátos szerepet nyernek a határ menti térségek, amelyek a nyolcvanas évek második felétől kezdve a legális és illegális kooperációk egyre élénkebb területeivé válnak. Régebben a határmentiség egyet jelentett a perifériára szorultsággal (amit számos határ menti térség, település fejlettsége ma is mutat). Az 1990 óta eltelt idő kevés volt ezen elmaradottságok felszámolására. Arra azonban elegendő volt, hogy új együttműködések bontakozhassanak ki a közlekedésben, kereskedelemben, munkaerő-közvetítésben, oktatásban.

* Új kockázati térségek jelentek meg az ország térképén, amelyeket a munkanélküliség, a feketefoglalkoztatás, a stagnáló mezőgazdaság vagy ipar határoz meg. Olyan térségek is vannak közöttük (pl. Borsod, Dél-Alföld stb.), amelyek korábban egyértelműen preferált, ezért fejlődő térségeknek számítottak.

Mindez kihat az oktatás szervezésére. A jelenleg stagnáló térségeknek viszonylag fejlett az oktatási-képzési hálózatuk, s ez ma kihasználatlan. Megkísérlik tehát ezeket a kapacitásokat újszerűen kihasználni (új képzési irányok, új oktatásfinanszírozás). Ezekben a térségekben megpróbálkoznak azzal is, hogy a meglévő infrastruktúrát nagyobb képzési kínálattal egészítsék ki, illetve a hiányzó infrastruktúrát oktatással pótolják (idegen nyelven beszélő szakmunkás és technikus kínálat). Az erodálódó térségek hátránya ugrásszerűen növekszik, ha közintézményeit, köztük az iskolát elveszíti. Felgyorsul a népességcsere is, például a rosszabbul iskolázott, szegénységben élő csoportok odaköltözése, akik az alacsonyabb ingatlanárakat még meg tudják fizetni, és a gyengébb színvonalú ellátás is elfogadható a számukra.

Demográfiai változások

Az oktatásdemográfiai fejezetben részletesebben is bemutattuk, hogy 1990 óta *a már megindult tendenciák mellett újabbak kezdődtek meg.* Az új népesség-előreszámítások figyelembe veszik, hogy esetleg Magyarországon is megindul az ún. posztindusztriális átalakulás a lakosság népesedési magatartásában (a gyerekszám tartósan alacsony marad, a 60 éven felüliek aránya növekszik, a növekedés jelentős tényezőjévé lép elő a bevándorlás). Ugyanakkor nem zárják ki a demográfiai hullámváltozás elhúzódását sem (húszról harminc-harmincöt éves periódusokra). Az oktatásdemográfiai változások – általunk számított – térségi előrejelzéseiből összefoglalóan az alábbi tanulságokat vonjuk le:

a) 1995–2010 között a tanköteles korúak aránya valamennyi térségben látványosan csökkenni fog. A csökkenés eredményeképpen a tankötelezettség végrehajtásának hálózatfejlesztési igényei várhatóan kisebbek lesznek, országosan azonban mégis további fejlesztésekre lesz szükség.

b) Az egyes települések oktatásdemográfiai profiljában várhatóan további jelentős eltérések alakulnak ki. Ezeket az eltéréseket kistérségi előreszámítással némileg kiegyensúlyozhatjuk. Ugyanakkor a kistérségi elemzés kiemeli az egyes térségekben fekvő települések demográfiai magatartásának (kisebb-nagyobb mérvű csökkenés) hasonló jellegét. Az 1980–90 közötti trendet előrevetítve, a 6–16 éves korúak legmagasabb aránya még mindig az ország északkeleti kistérségeiben található (megszokott kép). A budapesti agglomerációhoz délnyugatról csatlakozó térségek országosan magas arányai azonban további vizsgálatokat igényelnének. Az ország délnyugati határszélén kialakuló oktatásdemográfiai deficit

megszokott kép. A délkeleti határszél ilyen deficitje azonban szintén további vizsgálatokat igényel.

c) Az 1995–2010 közötti előreszámítások szerint valamennyi térség látványosan veszteségessé válik. Mégis nagyobb deficitet várunk az átlagtól korábban eltérő térségekben. Ugyanakkor a deficit alacsonyabb aránya várható ott, ahol korábban átlagos volt a 6–16 éves korúak aránya. A legnagyobb veszteségek azok a kistérségek lesznek, amelyeket egy-egy nagyváros dominál. Ugyancsak nagy veszteségek várhatóak a városhiányos kistérségekben. Viszonylag kisebb arányú deficitet várunk olyan kistérségekben, amelyek hagyományosan kis- és középvárosi vonzáskörzeteknek minősülnek. Itt a településtípusok közötti oktatásdemográfiai különbségek csökkentik a demográfiai deficit arányait.

d) A tanköteles korúak aránya térségenként továbbra is eltér (noha ennek aránya csökkenhet). A hálózati szükségleteket térségenként eltérő iskolamodellek alapján kell tehát számítani és kielégíteni (amire az ún. "iskolamodellek" adhatnak példát).

Települési önkormányzatok

Az 1990 óta megindult térségi változások harmadik fontos összetevője egy új közigazgatási rendszer megjelenése. A közigazgatás korábbi rendszere – amely 1950-ben lépett életbe, de az 1972-es tanácstörvénnyel módosult – erősen centralizált volt. A döntés a hivatali apparátus kezében összpontosult, a tanács pedig asszisztálásra kényszerült. Másrészt minden szint vezetőjét a magasabb szint nevezte ki, ami látszattá tette az önigazgatást. Harmadszor a pénzeszközök, amelyeket a településeknek átengedtek, csekély volt, és többnyire célzottan került kiosztásra. Negyedszer (és főleg) a pártállami rendszer kettős kontrollt gyakorolt az egyes közigazgatási szinteken.

1990 után a települési önkormányzatokat demokratikusan szervezték át. Ezáltal lényegesen megnőtt a települések önállósága, és radikálisan csökkent a magasabb szintek koordináló képessége. Jobbára a települések váltak a közoktatás fenntartóivá is. Mindez a következő változásokat eredményezte:

a) Megnőtt az önálló települések és bennük az önálló iskolák száma (vö. "visszakörzetesítés").

b) Csökkent a települések szakmai tevékenységének koordinálása és ellenőrzése.

c) Szétbomlottak a korábban megszerveződő vonzáskörzeti ellátások (pl. körzeti iskola stb.). A kistépülések polgármestereinek túlnyomó része a Kádár-rendszerben is tanácselnök volt, és magával hozta a korábbi erőszakos körzetesítések sérelmeit.

d) Meggyengült a városközpontok és a megyék szerepe. Azok a funkciók, amelyek ezeken a szinteken helyezkedtek el, vagy a településekhez kerültek, vagy pedig megszüntették őket.

e) A korábbi vertikális koordinációk helyett horizontális együttműködések jöttek létre a települések között, amelyekben megkísérlik közösen fenntartani a közellátást, és megosztani annak terheit.

A változások tehát megbontották a településhálózat és az iskolarendszer korábbi – vélt vagy valós – összhangját. 1990 óta olyan folyamatok indultak meg, amelyek néha még az alapvető

összefüggést is megkérdőjelezik településhálózat és iskolarendszer között. *Az oktatási rendszer valószínűleg mostanra tart ott, hogy a megváltozott feltételekre reagáljon.*

*

A kis települések és kis iskolák viszonya és jövője tehát – amelyet könyvünk kezdő fejezetében mutattunk be – nem érthető meg és nem is látható előre anélkül, hogy ne helyeznénk bele a települések és az iskolák általánosabb összefüggésébe. S mint e rész fejezeteiből láthattuk, ez az összefüggés az 1990-es fordulattal megbomlott. Új tendenciák bukkantak elő, amelyek nemcsak új egyenlőtlenségeket okoztak a korábban kialakítani vélt egyensúlyi állapotban, hanem túl is mutatnak az ország határain és az oktatás szűkebb szemléletén. Magyarországon 1990 óta olyan tendenciák érvényesülnek (globalizáció), amelyek az ország egész térségi egyensúlyát felborították, és amelyek ennek következtében az oktatáspolitikát egy új, globalizálódó fejlesztéspolitika részévé is tették. Település és iskola új egyensúlyait keresve ezeket a regionális egyenlőtlenségeket is számba kell vennünk.

TISZÁN INNEN, DUNÁN TÚL

ISKOLAI HÁTRÁNYOK, REGIONÁLIS KÜLÖNBSÉGEK

Az egyenlőtlenség a változás velejárója. Az egyenlőtlenség az a társadalmi “költség”, amit a fejlődésért fizetnünk kell. Mi a baj tehát vele? Egyszerűen az, ha a “költség”, amit meg kell fizetnünk, magasabb, mint amire számítottunk, vagy mint amit ez a fejlődés megér.

A fejlődésnek ezt a “költség-haszon” felfogását világosan példázza az 1990-es fordulat, és ami utána következett Magyarországon. Nem egyszerűen a sokat emlegetett gazdasági válságra gondolunk, hanem arra a körülményre, ahogyan egy összeomlásszerű gazdasági változás talaján az új fejlemények kezdettől fogva megjelentek. A gazdaság és a társadalom új vonásai korábban nem látott formákat öltöttek, és mintegy szigetszerűen ékelődtek bele egy még átalakulás előtt álló gazdaságba és társadalomba. Feszültségeket keltettek, amelyek, feltételezhetően, versenyre és átalakulásra ösztönöztek másokat is, miközben régi egyensúlyokat, beidegződéseket, normákat és társadalmi megállapodásokat érvénytelenítettek. Ha a változás folytatódik, a gazdaságnak és a politikának ezek az új és ismeretlen vonásai szétterjednek, egymásba érnek, majd végül az átalakult gazdaság és társadalom összefüggő szektorait alkotják. Alábbi fejezetünk a foltokban szétterjedő és egymásba kapcsolódó egyenlőtlenségek két szektorának egymásba kapcsolódásáról – az oktatási és a regionális egyenlőtlenségekről – ad számot.

Maga a folyamat fájdalmas és feszültségeket keltő. Senki sem próbálta még, valójában hol is van a társadalom feszültségeket tűrő képességének határa. Az 1990-es fordulat óta ezt a határt valószínűleg többször megközelítettük. Számos társadalmi csoport érezte úgy, hogy az egyenlőtlenség költsége, amit az átalakulásért fizetni kell, nem áll arányban a fordulat kínálta eredményekkel. Különösen azért nem, mert a fájdalmakat most érezzük, a fejlődés ígért eredményeit viszont majd csak a jövő hozza meg.

Az egyenlőtlenségek növekedése (és feszítő ereje) a társadalmi fejlődés szükséges velejárója. Az elviselhetőségét nálunk két dolog nehezíti. Az egyik a szokatlansága. A Kádár-rendszer tömegeket nevelt arra, hogy igyekezzenek társadalmilag egyenlőkké válni, és hogy a társadalmi egyenlőség magában vett érték. Ez a Kádár-rendszer és az egész létező szocializmus kommunisztikus gondolati örökségéből származott. A rendszer vezetője maga is szimbolizálta ezeket az értékeket. Az egyenlőségtől való látványos eltéréseket pedig – társadalompolitikai okokból – időről időre kampányszerűen és látványosan büntették még akkor is, amikor gazdaságpolitikailag nyilvánvaló volt a tarthatatlansága. Az örökség tehát, amit magunkkal hozunk – és amit ma már elsősorban az ötven éven felüliek ápolnak –, megnehezíti azoknak az egyenlőtlenségeknek a feldolgozását és elviselését, amelyek a fejlődéssel szükségképp kialakulnak.

De nehéz elviselni az egyenlőtlenségeket azért is, mert az előző rendszer társadalmi illúziókat táplált és hintett szét köztünk (sokszor intézményesen is) magára az átalakulásra vonatkozólag. Nemcsak azt, hogy Magyarország egy leendő átalakulás éllovasa, hanem főként azt, hogy ez az átalakulás pár év alatt fájdalommentesen megtehető. Ebben az illúzióban a Kádár-rendszer végén mindnyájan örömmel osztoztunk, hiszen legtöbbünk rejtett vágyainak és kimondatlan reményeinek adott hangot, és vele eufórikus hangulatot sikerült teremteni. Ez később kiábrándultságba fordult. A társadalmi egyenlőtlenségek és azok – egyesek szerint mértéktelen, de legalábbis méltánytalan – megnövekedése fokozta a kiábrándultságot. Nemcsak fájdalmasan, de meglepődve kellett tapasztalnunk, hogy a

változások elhúzódnak, a társadalom megszokott hierarchiáját meghökkentően átrajzolják, és újra megismertetik velünk a szegénységet, elesettséget és rászorultságot.

Egyenlőtlenség – a változás ára

Egyenlőtlenség és iskola

Az érvényesülés feltétele a Kádár-rendszerben a diploma, az állás és a lakás volt. A privilegizált csoportokat a rendszer iskolai végzettséghez és ezzel összefüggésben álláshoz juttatta (vagy fordítva). Ehhez járult a lakás, amelyet vagy kapni, vagy megszerezni lehetett, attól függően, hogy ebben a “szentháromságban” hogyan helyezkedtünk el. Kifinomultabban és mérhetőbben bár, de a statisztikai társadalomvizsgálatok visszatérően ugyanezt mutatták. Érthető, ha az egyenlőség-egyenlőtlenség közérzetében az iskolai végzettség, elhelyezkedés és lakás (jövedelmi viszonyok) kitüntetetten fontos mércévé vált. Nemcsak formálisan, hanem informálisan is: a társadalmi kapcsolatok egyenlőségeinek és egyenlőtlenségeinek kifejezője és változtatható eleme is az iskolázottság, a “társadalmi munkamegosztásban” elfoglalt hely, illetve a lakásviszony lett. Ezekre épültek sokat hivatkozott társadalmi mobilitásvizsgálataink. Az elnevezés megtévesztő lehet, hiszen a rétegek, amelyeket ezekhez a vizsgálatokhoz a statisztikus kialakított, nem társadalmi, hanem részben iskolázottsági (értelmiségiek, szakmunkások, betanított munkások), részben pedig foglalkozási, illetve munkahelyi csoportokat (vezető állásúak, mezőgazdasági dolgozók) foglaltak magukban. Vagyis a mobilitás, amelyet hol kimutattunk, hol pedig a csökkenését regisztráltuk, annyiban volt társadalmi, amennyiben az iskolázottság változásai vagy a munkahelyek átalakulása társadalmi jelenség. Ezek a vizsgálatok, természetükből következően nem egy elvont társadalmi mozgást vagy átalakulást tükröztek, hanem a statisztikailag nagyon is követhető iskolai és foglalkozásbeli átalakulásokat. A kutatók ezt gyakran megfogalmazták, de lényegében nem léphették túl. A hatvanas évektől kezdődő szociológiai kutatásokban ezért az iskolázottság, képzettség és elhelyezkedés a társadalmi struktúra elsőszámú mutatójává lépett elő, és azt a felfogást sugallta, hogyha változtatunk rajtuk, magán a társadalmon sikerül változtatnunk.

Ezt a benyomást erősítették azok a közgazdászok is, akik összefüggéseket kerestek és találtak képzettség és gazdasági fejlődés között. Ezt az összefüggést ugyan máig nem sikerült megnyugtatóan számszerűsíteni, de annyira evidensnek tűnt és tűnik, hogy azt hittük, talán nincs is szükség rá. Erre a várakozásra jellemző Jan Tinbergen és Hector Corra vizsgálatainak értelmezése, melyek erős korrelációt mutattak a világ különböző országainak gazdasági fejlettsége és lakosságának iskolázottsága között. S ezt mindenki úgy értette, hogy ahol a lakosság iskolázottabb, ott fejlettebb a gazdaság, nem pedig úgy (pedig lehetne így is), hogy ha egy ország gazdagabb, akkor több iskolát nyújthat a gyerekeinek. Nem vádolhatjuk ezért a hazai kutatókat és kutatásaikat. Itthon csupán azokat a tendenciákat követtük, amelyekkel a világ irodalmában találkoztunk. Az iskolázottság és társadalmi mobilitás tényeinek és összefüggéseinek empirikus vizsgálata többek közt Coleman (1966), Bourdieu (1978) és Halsey (1980) nevéhez fűződött, tehát a szociológia és szűkebben az oktatásszociológia olyan kiválóságaihoz, akiket érdemes és szükséges is volt követni, ha a nemzetközi tendenciákhoz csatlakozni akartunk. Itthon pedig nagy áttörésnek számított, hogy egy korábbi dogmatikus és ideologikus társadalomképet (munkásosztály, parasztság, értelmiségi réteg) végül mégiscsak sikerült felváltani a statisztikai mobilitás-kutatásokban használt rétegekkel. A mobilitás-kutatásokkal sikerült technikai terminusokban előadni azokat a társadalmi összeomlásokat, amelyeket Magyarország társadalma az első, majd a második

világháború után átélt. Sikerült rámutatni a rendszer növekvő ellentmondásaira a növekvő sikerpropaganda és a mind látványosabb stagnálás között. Sőt, még fenyegetőzni is lehetett azzal, hogy ha a társadalmi mobilitás csatornái bedugulnak, akkor az egyenlőtlenségek növekszenek, ami előbb-utóbb társadalmi robbanáshoz vezethet. A társadalmi struktúra és az ezt megjelenítő képzettség és foglalkoztatottság kutatása ilyenformán a társadalomtudomány egyetemleges kifejezőeszközzé vált.

Mára mindez a múlté. 1990 óta inkább már csak mosolygunk rajta, ha valaki az iskolázottság kitüntetett szerepéről beszél a társadalmi érvényesülésben. Az egész társadalom átalakulóban van. Az új elit – amelyről annyi szó esik – képzetlenül, sőt sokszor iskolázatlanul vált ennek az átalakulásnak a modelljévé, azaz lett vállalkozó vagy politikus. A most születő vagyonok – amelyek nem öröklésből, hanem jórészt privatizációból származnak – érvénytelenné teszik azt a “szentháromságot”, amelyben az ötven felettiek még mindig gondolkodnak (diploma, állás, lakás). Úgy tűnik, mintha mindeddig alapvetően félreértettük volna az iskola szerepét a társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásában.

Pedig ez nincs így. Csakhogy még nem elemeztük eléggé, milyen társadalmat hozott létre az a formáció, amit Kádár-rendszernek nevezünk. A Kádár-rendszer a közalkalmazottak társadalma volt. Mindnyájan állami alkalmazásban álltunk, “munkaviszonyunk” valójában nem piaci, hanem közalkalmazotti volt, magatartásunkat is ez határozta meg. Ami a rendszerben történt, nem torzulás volt, hanem ennek a társadalmi méretű közalkalmazottiságnak a megjelenése. A közalkalmazott az, akit nem a teljesítményei határoznak meg, hanem a végzettsége, hiszen a munka a saját felelősségére, valamint a felettesei megítélésére van bízva. A közalkalmazott az, akinek boldogulásában az iskolázottságnak és a szolgálati időnek kiemelkedő szerepe van, tehát akinek a mobilitásában az iskola fontosabb szerepet játszik, mint a vagyon. A közalkalmazott az, akitől az állam azt várja, hogy munkáját öntudatosan végezze, cserébe életre szóló gondoskodást ígér. A közalkalmazott az, aki a ranglétrát és az ezen való mozgást különösen jól érzékeli, mivel benne van egy szervezetben, ahol a besorolások állandók és áttekinthetőek. A társadalmi rétegződésvizsgálatok egy közalkalmazottivá váló társadalmat vizsgáltak, amelyben az iskolázottságnak, az érvényesülésnek, a méltányosságnak és az egyenlőségnek kiemelkedő szerepe volt.

Ez a Kádár-rendszer társadalma? Az is, de ne feledjük: a létező szocializmus a német szociáldemokrácia nagy álmát valósította meg: mindenkit beamterré változtatott. Hiszen a 19. században a német közigazgatás volt az a minta, amely nemcsak a társadalomkutatókat bővítelte el, hanem a társadalom jobbítóit is. Ma persze már tudjuk, hogy egy társadalom, amelyet a maga teljességében közalkalmazottivá tesznek, működésképtelen. A hatvanas évektől kezdve ezért kísérelték meg az irányítók újra meg újra, hogy piaci viszonyokat imitáljanak – ezen a közalkalmazottiságon belül. Mindez nem csak a mi álmunk volt. Egész Európa osztozott abban az álomban, amit jóléti államnak neveztek el, és amelynek eredete az 1929–33-as gazdasági világválságig nyúlik vissza. Úgy tűnt, a foglalkoztatottság, a biztonság, a kiszámítható élet, az általános oktatás, a teljes körű egészségügyi ellátás – vagyis garantált jólét egyenlően, mindenkinek – állami beavatkozással, a piaci (világpiaci) hatások kizárásával megvalósítható. A jóléti államok oktatáspolitikájának jellegzetessége volt az oktatás kiterjesztése a társadalmi egyenlőség növelése jegyében. Ennek az oktatáspolitikának a szülötte az általános iskola elemi fokon, majd közép- és felsőfokon is (közös középiskolák, integrált felsőoktatási rendszerek). Ez az az oktatáspolitikai harc, amely mindig harcolt az elitképzés és a szelektív iskolarendszer ellen, hangoztatva, hogy az iskolai kiválóság és az eltérő képességek mögött társadalmi és nem genetikai tényezők húzódnak meg. Ez az az

oktatáspolitiká, amely mára kötelezővé tette az elemi oktatást, általánossá tette a középiskolázást és tömegessé változtatta a felsőfokú képzést. Ez az az oktatás- és társadalompolitika, amelyet évtizedeken át a skandináv jóléti állam jelképezett, és amely annyira vonzó volt Európa keleti felének létező szocializmusai számára.

A globalizálódó világ azonban megrendítette az elzárkózásokat és kivételeket, amelyek talaján az európai jóléti államok születtek. Eltávozott az a generáció is, amely még zsigereiben hordozta a nagy gazdasági válság megismétlődésétől való félelmet. A megszokott normák érvénytelenné váltak, az elfogadott értékek elértéktelenedtek.

Vajon hol tart ma a társadalmi egyenlőség az iskolában?

Az iskolába kerülés egyenlőtlenségei

A családi háttér különbségei

Korábbi vizsgálatok visszatérően mutatták a családi háttér fontosságát az iskolához való viszonyulásban. E vizsgálatok, amelyekből magunk is szívesen idéztünk (Kozma, 1973; a további irodalmat lásd ott), a viszonylag kiegyenlített, jóllehet nemzetközi összehasonlításban alacsony szinten nivellált jövedelmi viszonyokat tükrözték. A családi háttér különbségeit, mint már említettük, a képzettség-elhelyezkedés-lakásviszonyok hármasában volt szokás elemezni. Ezek az elemzések akkor azt mutatták, hogy a szülők iskolázottsága a domináns tényező, ami nemcsak a család jövedelmi viszonyait határozza meg, hanem lakáskörülményeit is. Bonyolult technikával azután szét lehetett választani a lakás kulturáltságának, az anya iskolázottságának, az apa foglalkozásának hatásait.

Az 1990-es években talán nincs is szükség ennyire szubtilis elemzésekre ahhoz, hogy a családi hátrányokat és az iskolába lépés egyenlőtlenségeit feltárhassuk. A megnőtt társadalmi különbségek közvetlenül lecsapódnak a családi hátrányokban, és kézzelfoghatóan mutatkoznak meg az iskolába lépés különbségeiben. A leszakadó társadalmi csoportok ugyanis nagy biztonsággal körvonalaazhatók és pontosan megtalálhatók. A növekvő szegénység az iskolába nem lépést és nem járást, amikről korábban csak sejtelmeink voltak és csak utalhattunk rá, mára manifesztté tették.

A szegénység, munkanélküliség, társadalmi depriváció és egyéni deviancia összefonódásait a kutatások hagyományosan bemutatták különböző kisebbségi csoportok esetében. Magyarországon leglátványosabban a cigányságon belül voltak feltárhatók. Annál inkább, mivel a mintegy huszonöt évre visszatekintő kutatások kimutatták a roma népesség rétegződését és azt, hogy a cigány depriváció nem etnikai, hanem szociális kérdés. E kutatások legfontosabb eredménye annak a tudomásulvétele – s ez a felismerés a roma népesség körében közhelynek számított –, hogy a piaci sikeresség, a “felfelé” törekvés és társadalmi megegyezés az egyik, ha nem a legfontosabb jellemzője a hazai cigányságnak. A sikeres cigánycsoportok pozitív modellt jelentenek a hazai cigánytársadalom számára, ha ez a modell valóban követhető, és közismertté válik. Ha a sikeresség és a társadalmi közmegegyezés kialakulásában az iskolázásnak is szerep jut – mint például a zenészek esetében –, akkor romának lenni sokkal inkább jelent iskolába lépést és beilleszkedni akarást, mint más társadalmi csoportoknál, ahol a készítés nem azonos. A cigányság sikeres iskolába lépése és iskolai pályafutása ebből a roma körből adódik. Ez a kör azonban kevésbé észlelhető – mind a hazai, mind a nemzetközi közvéleményben –, mint a leszakadó romák köre. Az ő iskolába lépésük és iskolai helytállásuk (vagy leszakadásuk) még mindig drámai, sőt

lemaradásuk helyenként 1990 óta is növekedett. A roma fiatalok szignifikánsan alacsonyabb arányban lépnek a kötelező oktatásba, mint nem roma társaik. Körükben nagyobb az iskolai lemorzsolódás, mint az összes tanuló átlagában, és jóval kisebb arányban kerülnek a középfokú oktatásba. A középfokú oktatás nekik – nagyobb arányban, mint az országos átlag – szakmunkásképzést jelent; azt a képzést, amely fokozatosan kiszorul a középfokról, és olyan szakmákban (egykor “hiányszakmáknak” nevezték őket), amelyek fokozatosan elnéptelenednek.

Önkormányzatiság, politikai és érdekképviselés, valamint egyfajta PR-tevékenység módosítani fogja a jövőben e népcsoport peremhelyzetét. Egyesek különösen az önkormányzatiságtól várnak sokat, ami a cigányság esetében az egykori, archaikus vajdaságok emlékét idézi, modern formában. A párhuzam annyiban érvényes, hogy a Rákosi-rendszer a vajda formális és informális jogállását is felszámolta, és ezzel egy közösségi struktúrát rombolt szét, nem nyújtva helyette mást. A roma önkormányzatiság, ha ismét életre kel, legalább a társadalmi integrálódást ígéri a hazai cigányságnak, jóllehet sokan hosszú távon inkább asszimilálódást tartanának kívánatosnak.

Az iskolába lépés aránya Magyarországon egy-egy korosztály 96-99 százaléka. Természetesen nem a romák “számlájára” írható, amiért ez kevesebb, mint egy teljes korosztály. Benne vannak a képezhetetlenek éppúgy, mint azok, akik nem szerepelnek a nyilvántartásban, vagy kiestek belőle. Bár az iskolába lépés során már jelentkezik a társadalmi egyenlőtlenség hatása, az előrelépés itt aránytalanul nagy erőfeszítéseket igényel az eddig megtettekhez képest. Minden százalékos eredményért többszörösen meg kell dolgozni. Ez nemzetközi tapasztalatnak látszik, ami nem ad felmentést persze, de mindenesetre magyarázhatja a társadalmi eredetű egyenlőtlenségek meglétét az iskolába lépés során.

Az iskolarendszer átalakulása

Az 1990-es fordulat óta a korábban szigorú oktatáspolitikával ellenőrzött magyarországi oktatási rendszer megbomlott. Olyan új intézménytípusok jelentek meg, amelyeknek törvényes alapjuk nem volt, jóllehet jogi akadályai sem voltak a megalakulásuknak. Idetartozik a középfokú oktatás változása, a nyolc, majd a hat évfolyamos középiskolák. Később követte ezt a szakképzés átalakulása, a szakmunkásképzők középiskolává válása, a szakközépiskolák első-második évfolyamainak általánosan képzővé válása, a meghosszabbodott technikai képzés, amely a négy évfolyamos szakközépiskolai képzés folytatása. Ezzel összefüggésben “lefelé”, az általános iskolákban is átszervezések kezdődtek; egyes intézmények tíz, mások hat évfolyamossá alakultak, vagy vannak alakulóban. “Felfelé” pedig, a harmadfokú képzésben megjelentek a nulladik évfolyamok, előkészítők és a félfelsőfokú, tanfolyami jellegű képzések.

A választék bővülése azonban korántsem jelenti a kapacitások bővülését, még a demográfiai csökkenés időszakában sem. Ellenkezőleg: épp a szűkülés irányába hat. Képzeljünk csak el egy gimnáziumot, amelybe összesen 800 tanuló jár. Ha ez az intézmény négy évfolyamos, akkor évfolyamonként átlag 200-an vannak benne, vagyis érettségizni is 200-an fognak. Ha azonban nyolc évfolyamos, akkor évfolyamonként csak 100-100 tanulóval rendelkezik, és így az érettségizők száma a felére eshet vissza. Ez persze csak egyfajta “modellszámítás”. A folyamat, amely megindult, nem ennyire racionálisan kezdődött. Inkább annak az eredménye, hogy az egy térségben működő intézmények – finanszírozási okokból – versengeni kezdtek a tanulóért, mielőtt az iskolarendszer szerkezetét (az érvényest vagy a kívánatos) bárki

törvénybe foglalta volna. Nem tartalmi újítás vezette tehát az innovátorokat, hanem gazdasági megfontolások. S ezek az egymás rovására történő érdekérvényesítések súlyosan szétzilálták a helyi oktatási rendszereket, amit egyetlen 1990 utáni oktatási kormányzat sem tudott vagy akart helyrehozni.

Az adott összefüggésben ennek a helyzetnek az egyenlőtlenségeire mutatunk rá. Városiaknak nem olyan nyilvánvaló, hogy az efféle átalakulás súlyosan sérti az intézményhez való hozzáférést ott, ahol nincs választék. Ha az egyetlen meglévő iskola átszerveződik és szakosodik, akkor a helyben élők egy része – esetleg épp a nagyobb része – intézményi ellátottság nélkül marad. Ez a helyzet különösen a kisebb településeken élőket sújtja, akiknek utazniuk kell. Az intézmény elérhetőségének és befogadóképességének ez a szűkülése következik be a szakképzésben, és bekövetkezhet a harmadfokú képzésben is, ha a felsőoktatás intézményhálózatát – amint azt egyes szakértők elszántan szorgalmazzák – országosan és normatív módon integrálni akarnánk. Az egyenlőtlenségek csökkentéséhez nem a választék növelése vezet, hanem a kapacitások bővítése. Szabadság és igazságosság dilemmája itt is ugyanaz, mint amit a bevezetésben megfogalmaztunk.

Az iskolai pályafutás egyenlőtlenségei

Teljesítmények

A teljesítménymérések imponáló hagyományokra tekintenek vissza. A hazai társadalomkutatásban azonban ez valami új. Korábban, rendszeres adatgyűjtések híján, az iskolázottságot az elvégzett intézménytípussal, vagy legjobb esetben a megszerzett osztályzatokkal (érdemjegyek) jellemezhattük. A kutatás azonban sokszorosán kiterítette a tanár által adott osztályzatok és a tesztekkel mért eredmények összefüggéseit. Ez az összefüggés nem enyhébb és szigorúbb (enyhébb a tanár, szigorúbb a teszt) – mint gondoljuk –, hanem inkább általánosító, illetve egyediesítő. Az osztályozás általánosít és segít kialakítani a helyi rangsorokat; a teljesítménymérés szabványosít és hozzámér egy előre megállapított átlaghoz. Ennélfogva a teljesítménymérések eredményeinek figyelembevétele minden bizonnyal új színfolt a társadalmi egyenlőtlenségek tanulmányozásában. Ez a munka annál inkább lehetséges, mivel a tanulói teljesítmények “monitorozása”, vagyis folyamatos figyelemmel kísérése lassan itthon is kialakul és polgárjogot nyer (Monitor '86, '91, '93, '95).

A vizsgálati eredmények összehasonlítása azt mutatja, hogy *a fiatalok kultúrája a verbalitástól a vizualitás irányába tolódik* (pl. a matematikai közlésformák megértése vagy az ún. kevert szövegek követése). Vizuális kisegítéssel a megértés egyre jobb, teljesebb, ellenben e nélkül a megértés esetenként látványosan romlik. Valószínűnek látszik, hogy a tanulók tudása gyorsuló mértékben átstrukturálódik; vagyis mást tudnak, mint régebben. Ezenközben a régebbi tudás fokozatosan teret veszít, ami a teljesítményvizsgálatokban úgy tükröződik, hogy a hagyományos teljesítmények egyre gyengébbek lesznek. Ez a folyamat kísérhető figyelemmel, illetve bontható ki az említett vizsgálatok matematikát és számítástechnikát érintő részéből, valamint abból, hogy az olvasási teljesítményméréseknél nálunk szokatlanul ismeretterjesztő, nem pedig irodalmi szövegekkel dolgoztak.

Ezek a vizsgálatok ismét hangsúlyozzák *a tanulók teljesítményeinek és szüleik iskolázottságának szoros összefüggését*. A különböző teljesítményfajtákban eltérő az apa vagy az anya iskolázottságának hatása (matematikában az apáé, olvasásban az anyáé látszik fontosabbnak). Összefoglalóan azonban azt mondhatjuk, hogy Magyarországon a tanulmányi

egyenlőtlenségek legfontosabb társadalmi háttére még mindig az iskolázottság (újabban néhány nemzetközi összehasonlító vizsgálat ettől eltérő eredményekre is jutott, főként többségi és kisebbségi fiatalok eredményeinek elemzése során).

Az intézménytípus és a településfajta mint változó nem alkalmas ugyan elmélyült elemzésre, de társadalmilag azért szintén értelmezhető. A középiskolások egyértelműen jobban teljesítenek, mint a szakmunkásképzősök; ezen belül a gimnazisták főként olvasásban emelkednek ki a többiek közül (a szakközépiskolásokkal való összehasonlítás során is). Minthogy az iskolatípusok társadalmi szelektáló hatása közismert (lásd fönt), ezen nem lepődhetünk meg, legfeljebb regisztrálhatjuk. Ugyanígy regisztráljuk azt a tényt, hogy a budapestiek és a megyei városokban tanulók eredményei jobbak, az elmaradás pedig a városok és a falvak tanulói között látványos. Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy a budapesti és megyei városi tanulók teljesítményei között a különbségek lassan elmosódnak, miközben a falusi és a városi (mindenféle városi) tanulók teljesítményei közötti különbségek az elmúlt években tovább növekedtek.

Társadalmilag értelmezhetőek *a lányok és fiúk teljesítményei közötti különbségek* is. Ezek azt mutatják, hogy a lányok olvasási teljesítménye jobb, mint a fiúké, és az életkor előrehaladtával egyre jobb lesz. Ugyanakkor matematikában már nem maradnak el a fiúk mögött, mint régebben, hanem felzárkóznak hozzájuk. A fiúk tehát fokozatosan hátrányba kerülnek a lányokkal szemben, legalábbis ami a hagyományos iskolai teljesítményeket illeti. Hátrányt okoz továbbá, ha a gyerek nem él együtt a szüleivel (az anya hiánya jelentősen rontja a teljesítményt). Ez minden korban és minden teljesítményszintben markánsan megmutatkozik. Szintén hátrányos azoknak a tanulóknak a helyzete, akiknek családjában nincs könyv vagy számítógép.

Ezek alapján megrajzolhatóak azok a társadalmi körülmények, amelyek előreláthatólag jelentős, sőt növekvő egyenlőtlenségeket idéznek elő az iskolai pályafutásban. Hátrányos helyzetben van a falusi fiú, akinek a szülei nem eléggé iskolázottak – pláne ha elváltan élnek –, és családjában sem elég könyv, sem számítógép nincs. Nem kell további vizsgálódás hozzá, hogy érzékelhessük ennek a helyzetnek az érintettjeit: iskolásaink mintegy harmada él falun, csökkenő számú könyv és növekvő számú családi konfliktus között. Kérdés, mennyire lehet az ilyen hátrányt kiegyenlíteni jobb iskolatípussal és korszerűbb tanítással.

Továbbtanulás

Huszonöt évre visszatekintve a továbbtanulás látványosan átalakult Magyarországon. Míg a hatvanas években a gimnáziumok létesítése volt oktatáspolitikai prioritás (hamar levették a napirendről), addig a kilencvenes évek elején az egyetemek bővítése vált időszerűvé (ami aztán ugyancsak eltolódott a szakképzés javára). A középfokú továbbtanulás tömegessé válása azonban a hetvenes években következett be nálunk, jóllehet oktatáspolitikai prioritássá csak a kilencvenes évek közepén vált. Ma a tankötelezettség tíz éven át tart, és ez annyiban tér el az 1961-es törvényben előírttól, hogy nem egyszerűen tíz éven át kell valakinek az iskolarendszerben tartózkodnia, hanem tíz évfolyamot kötelező elvégeznie.

A nyolcadikból a kilencedik évfolyamba való átmenet – tehát az általános iskolából a középfokú képzésbe való átlépés – a kilencvenes években tömegesből teljessé vált (vagyis folyamatosan 90 százalék felett van). Korosztályokra vetítve ez a teljesítmény 85 százalék körül mozog. Minthogy a továbbhaladást részben az intézmény elérhetősége befolyásolja, részben pedig az intézményen belüli keretszámok, a társadalmi egyenlőtlenségek e tekintetben

a vidéki kis iskolák tanulóit sújtják (a kutatások többszörösen megnevezték a vonatkozó kockázati térségeket is). Mint említettük, a választék bővítése nem azonos a kapacitások bővülésével – az előbbi megtörtént, az utóbbi nem. Ehelyett egy sajátos társadalmi tényező lépett be és vált kiemelkedően fontossá, ez pedig, mint az imént jeleztük, a demográfiai tényező. A népesebb korosztályokban születettek hátrányban vannak azokkal szemben, akik kisebb korosztályokban születtek, mivel mindkét csoportnak ugyanazok a kapacitások állnak rendelkezésére. Ez teszi egyébként lehetővé a középfokú oktatás általánossá tételét – legalábbis annak kormányzati meghirdetését –, miközben a kapacitások nem bővülnek az országban, az oktatás központi finanszírozása pedig stagnál vagy csökken.

Érzékenyebb mutatója a társadalmi egyenlőtlenségeknek a *felsőoktatásba kerülés*. Ma már ezt használhatjuk a társadalmi egyenlőtlenségek valódi mutatójának, ahogyan a hatvanas és a hetvenes években a középfokú továbbtanulást használtuk annak. A kilencvenes évek elején a felsőfokú továbbtanulás arányaiban is, abszolút számban is növekedett, aminek fő oka egy demográfiai hullám “átvonulása” az oktatási rendszeren, másik oka pedig a harmadfokú képzés divergálódása, jórészt az oktatási rendszeren kívül. Jelenleg is folyamatban lévő, illetve újrászerveződő vizsgálatok itt meglepő különbségeket tárnak fel egyes társadalmi csoportok helyzete és felsőoktatásba való bekerülése között (intézménytípusonként, településenként, az ország egyes régiói között, valamint főként a családok társadalmi struktúrában elfoglalt helye szerint). Korai volna erről még nyilatkozni, annyi azonban máris látható, hogy egyes csoportok bekerülésének statisztikai esélye harmada-ötöde ma annak, amilyen eséllyel a Kádár-rendszerben rendelkeztek. Az esélyeket a felsőoktatás finanszírozásának változásai tovább rontják, és egészében felvetik a kérdést, meddig szabad eltávolodni az egykori “jóléti” gazdaság oktatáspolitikájától. (És itt a bevezetésre utalunk vissza.)

Összefoglalva: a továbbtanulás egyenlőtlenségei a középfokon fokozatosan elmúlnak vagy minőségi problémaként jelennek meg. Igazi kérdéssé mára a *felsőoktatásban való továbbhaladás, illetve a harmadfokú képzésbe kerülés* válik, ahol az egyenlőtlenségek markánsabbak, mint a Kádár-rendszerben voltak, nem utolsósorban a minőségi kínálat növekedése és a mennyiségi kínálat stagnálása vagy éppen csökkenése miatt.

Deviancia

A deviancia jelenségei között 1990 előtt jobbra csak az iskolai kudarcot és lemorzsolódást tartottuk számon. Mára a helyzet alapvetően megváltozott. Az iskolai kudarc csupán az egyik, s nem is feltétlenül a súlyosabb devianciajelenség, jóllehet magában foglalja és kifejezi az összes többi. Mellette újak jelentek meg: a vandalizmus és a drog. Az *iskolai kudarc és lemorzsolódás* változatlanul a szakmunkásképzésben a legnagyobb, különösen azokban a szakmákban, amelyeket hiányszakmáknak szokás nevezni. Itt a lemorzsolódás aránya esetenként eléri vagy éppen meghaladja a 20 százalékot. Csökkent a lemorzsolódás a szakközépiskolákban, növekedett viszont a falusi gimnáziumokban. Minthogy a lemorzsolódásnak hagyományosan tanulmányi okai vannak, a mögöttük húzódó egyenlőtlenségek azonosak azzal, amit a tanulmányi teljesítményeket összehasonlítva kimutattunk. Az említett új *jelenségek* azonban távolról sem vezethetők vissza a hagyományosan leszakadó rétegek fiataljaira. Itt valóban új jelenségekről van szó, amelyeket összefoglalóan egy új ifjúsági kultúra megjelenésével és terjedésével magyarázhatunk. Ez a kultúra, amely önmagában sem nem rosszabb, sem nem jobb, mint a hagyományos, megjelenésével és elterjedésével vált ki konfliktusokat. Az oktatási rendszerben nem vagy csak igen nehezen tudjuk kezelni. Fiatalok és felnőttek új kapcsolatait, az új hallgatói jogokat

és jogérvényesítést, a törvényesség meglétét vagy nem létét az oktatási intézményekben, a külső és belső irányítás konfliktusait általánosságban arra vezetjük vissza, hogy csökken a fiatalok száma, aránya a modern európai társadalmakban, viszont látványosan megnövekedett az oktatási rendszerben eltöltött idő. Így a rendszernek olyan változásokra van szüksége, amelyekkel egy megnövekedett létszámú, idősebb, demokratikus légkörben nevelkedett, társadalmi problémákkal szembesülő klientúrát fogadhat és neki szolgáltatathat. Ezeknek a változásoknak az elemzése messzire vezetne. Itt csupán megjegyezzük, hogy *a társadalomban észlelhető, növekvő mértékű különbségek ma már nem csupán a teljesítmények egyenlőtlenségeiben érzékelhetők, hanem közvetlenül is megjelennek az iskolában.*

A pályaválasztás egyenlőtlenségei

A tankötelezettség teljesíthetősége

A pályaválasztás társadalmi egyenlőtlenségei összefüggenek a tankötelezettség teljesíthetőségével.

Magyarországon 1961 óta tíz év a tankötelezettség. Ahhoz azonban, hogy az államilag előírt kötelezettséget teljesíteni lehessen, *államilag kell biztosítani az iskolázás lehetőségét* (kötelező és ingyenes népoktatás). Ennek alapvetően két formája van. Vagy pusztán előírják a tankötelezettséget, amelyet a fennálló iskolatípusokban lehet teljesíteni, vagy pedig konkrét iskolatípust létesítenek a tankötelezettség teljesítésére.

Az 1961-es törvény nemcsak a tankötelezettséget emelte tíz évre, hanem – ma már kevesen tartják számon – iskolatípust is létrehozott ennek teljesítésére: a két évfolyamos továbbképző iskolákat. Ezek azonban csakhamar megszűntek, illetve sohasem épültek ki teljes körűen, mivel a tankötelezettséget nemcsak itt, hanem más iskolatípusokban is teljesíteni lehetett. Egy-egy korosztály nagyobb része ugyanis a tankötelezettségét a szakmunkásképző iskolákban teljesítette, különösen azután, hogy 1967–68-ban, a Ratkó-korcsoport felső középiskolába lépése idején leállították a vidéki gimnáziumfejlesztést, és a megnövekedett létszámú korosztályokat államilag a szakmunkásképzésbe “terelték”. Ettől kezdve az intézménytípus neve is megváltozott (szakmunkásképző iskola), *azt a benyomást keltve, mintha az iparitanuló-képzés minden további nélkül a közoktatási rendszer részét képezné.* Ezzel egyszerűen elleplezték azt a körülményt, hogy a korosztályok mintegy fele nem tanulói, hanem munkavállalói jogviszonyt létesített 14 éves kora után. A szakmunkásképzés átmeneti összeomlása, majd a jelenlegi rendszer fokozatos felépülése óta tény, hogy *a tanulásra kötelezettek mintegy 30 százalékának Magyarországon nincs ingyenes és a lakóhelyén rendelkezésre álló lehetősége arra, hogy tankötelezettségét teljesítse.* Az iskolafenntartók is csak arra vannak kötelezve, hogy alapellátásként a mai általános iskolákat tartsák fenn, illetve annak elvégzését biztosítsák polgáraiknak. Az iskolarendszer “sokszínűvé” válása (azaz a nyolc és hat évfolyamos gimnáziumok megjelenése) óta pedig még ennek az intézménytípusnak a léte is megkérdőjeleződött.

Miközben tehát egyik oldalról Magyarországon is megindult a felső középfokú oktatás tömegessé válása – ami európai trend, és megjósolható volt már a hetvenes évek második felében -, aközben *egyre inkább szociálpolitikai kérdéssé vált a tízéves tankötelezettség teljesíthetősége.*

Pályaválasztás a kötelező képzés után

Az oktatási rendszer fejlesztésének kritikus pontjai országosan eltolódtak az általános iskoláról a tízéves általános képzés felé, a középfokú oktatásba történő belépéstől a középiskolából való kilépés felé (az érettségizettek arányának megnövelése), illetve a harmadfokú képzés irányában. Ez nemzetközi jelenség, amelynek számos magyarázata lehetséges a szakértők szerint (e magyarázatok összekapcsolhatók egymással). Mindenesetre a következőket jelenti: egy-egy korosztály több mint 15 százaléka folytatja tanulmányait középiskola után; mind több hallgató érkezik a hagyományostól eltérő előképzettséggel, illetve családi-társadalmi háttérrel (első generációs értelmiség); a képzettség és a foglalkoztatottság fokozatosan szétválik egymástól, a képzés pedig fokozatosan eltolódik az általános képzés javára (míg a szakképzettséget mind nagyobb arányban a munkahelyen lehet és kell megszerezni).

A tömeges méretű harmadfokú képzés előbb vagy utóbb új struktúrát igényel. A hagyományos szerkezetű felsőoktatás (főiskolák és egyetemek) azonban nem bővíthető tovább. A meglévő kapacitások ugyanis nem alkalmasak tömeges méretű hallgatószám befogadására (különös tekintettel a hallgatói szociális ellátásra); a meglévő képzési formák egy szelektív és elit jellegű középiskolai előképzettséget igényelnek, amelyben azonban a hallgatók növekvő hányada már nem részesült, mivel a kétcsatornás felsőoktatás túl korán szelektál; a 18–20 évesek, tekintettel előképzettségre és családi-társadalmi hátterükre is, tulajdonképp nincsenek felkészülve a jó választásra; végül pedig kiterjedt felsőfokú szakképzésnek valójában nincs helye a felsőoktatás jelenlegi rendszerében. Úgy tűnik tehát, hogy a kétcsatornás felsőoktatást – megszüntetve vagy megőrizve – *kétfokozatúvá kívánatos átalakítani*, ahol a graduális és posztgraduális képzést az egyetem látja el, az egyetemre való pregraduális képzést, illetve a felsőfokú szakképzést pedig egy ezt megelőző (post-secondary, félfelsőfokú) szakasz.

Kilépés a munka világába

A társadalmi egyenlőtlenségek további hatása az *egyenlőtlen kijutás a munkaerőpiacra*. A Kádár-rendszer ezt még úgy-ahogy szabályozta, különösen az elején, amikor virágzott a munkaerő-tervezés. Az ilyen szabályozás a tervszerű gazdálkodás szellemében nem bízta az egyén belátására, hogy mi akarna lenni, hanem országos szinten tervez, egyénileg pedig tanácsol. Így a munkanélküliség is megelőzhető, feltéve, hogy a tervgazdálkodók prioritásai között a teljes foglalkoztatás is szerepel (ami a rendszer természetéből következik). Ebben a mechanizmusban ügyelni lehetett a különböző társadalmi csoportok érvényesülésére, meg lehetett tervezni, sőt bizonyos mértékben még befolyásolni is lehetett. Ez következett abból, amit főntebb “közalkalmazotti társadalomnak” és társadalomirányításnak nevezünk. Ebben az összefüggésben kapott értelmet, ha valaki társadalmi egyenlőtlenségekről beszélt az elhelyezkedésben. Akkor ez azt jelentette, hogy a különböző társadalmi csoportok statisztikai “esélyeit” (azaz az érvényesülés valószínűségét) figyelembe kell venni, és szükség esetén korrigálni kell. 1990 óta a helyzet drámaian átalakult. Piacgazdaságban ez az egyeztetés nem bürokratikusan folyik, hanem a piacon, akkor is, ha sokan (néha joggal) korlátoznák a piac működését. És ez fájdalmas átalakulással jár. Közülük leglátványosabb a munkanélküliség, amely nem tervezett többé, ahogy a tervgazdaság irányítói naivul képzelték (hogy megfegyelmehessék a dologtalan tömeget), hanem valóságos és húsba vágó. Arra sincs mód többé, hogy politikai kívánalmak szerint egyik vagy másik társadalmi csoport érvényesülését korrigáljuk, legfeljebb arra, hogy regisztráljuk az egyenlőtlenségeket, és megpróbáljunk szociálisan segíteni a rászorulókon.

A munka világába lépés egyenlőtlenségei a szakképzésben kezdődnek. A szakképzés mögött, mint említettük, összeomlott a nagyipari kiképző bázis, és ez súlyos hátrányt okoz mindazoknak, akik ezekben a monostrukturálisan fejlett, stagnálásba forduló körzetekben kaptak képzést (mint láttuk, ők amúgy is a hátrányos helyzetű csoportokból kerültek ki). A vonatkozó kutatások őket tekintik potenciális munkanélkülieknek. E potenciális munkanélküliek mintegy 70 százaléka már az általános iskolából elégséges osztályzattal érkezik; szüleik mintegy 80 százalékból szakképzetlenek, családjuk pedig körülbelül 40 százalékból deviáns. A potenciális munkanélküliség tehát a halmozottan hátrányos helyzet iskolai megjelenése.

Ez a “potenciális munkanélküliség” fordul az iskolázás befejezésével nyílt munkanélküliségbe. Az ezzel kapcsolatos vizsgálatok egyértelművé tették, hogy a munkanélküliség leginkább a szakmunkás végzettségűeket éri el; közülük lényegesen többen váltak munkanélkülivé, mint akár a középfokú, akár a felsőfokú oktatásból kilépők közül. Hozzájuk hasonlóan rossz elhelyezkedési kilátásai csak azoknak vannak, akik még ennyit sem végeztek el (általános iskolai végzettséggel vagy még azzal sem rendelkezők).

Hasonlítsuk össze ezt a helyzetet azzal az elképzeléssel, amit a munkaerő-tervezőktől lehetett hallani. Ők mindig azt mondták, hogy az általános képzés – még a gimnáziumi is – haszontalan, mert nem lehet elhelyezkedni vele. Helyette a szakképzést szorgalmazták (az már politikai kérdés volt, hogy a szakmunkásképzőket, “a munkásosztály iskoláit” a maguk félig középfokú formájában őrizték meg, és terjesztették ki a hatvanas évek végén). A munkaerő-piaci valóság ezzel szemben az, hogy *épp ők válnak alkalmazhatatlannak*, minden jel szerint azért, mert a szakmunkásképzők váltak egyfajta továbbképző iskolákká, amelyekben a tankötelezettséget formálisan is teljesíteni lehetett. A skála másik végpontján a felsőfokú végzettséggel rendelkezők állnak. Az ő felvételüket szigorú keretszámok szabályozták, hogy a politikailag veszedelmesnek tartott értelmiségi-munkanélküliséget elkerülhető legyen. 1990 után azonban kiderült, hogy *a felsőfokú végzettség jobban hasznosítható az elhelyezkedéshez, mint bármely más végzettség*. Többek között ez motiválta a felsőoktatás látványos kiterjedését az 1990-es fordulat után. Mindebből messzemenő következtetéseket szoktak levonni. Például azt, hogy mindenkinek középfokon kell továbbtanulnia, hogy el tudjon helyezkedni. A jelenlegi munkanélküliségben azonban, amely egyszerre mennyiségi és strukturális, *a továbbtanulás csak az ún. strukturális munkanélkülieken segít*. Nem oldja meg azonban a mennyiségi munkanélküliség problémáit. Fogalmazhatunk persze optimistán is, ha azt mondjuk, hogy a továbbképzés azokon segít, akik e kétfajta munkanélküliség határán mozognak. Itt azonban a társadalmi egyenlőtlenségek halmozódása nyilvánvaló. Hiszen a szakmunkásképzőkbe, mint láttuk, a leggyengébb képzettségűek kerültek, éppen azért, mert teljesítményük és az azt befolyásoló társadalmi támogatottságuk nem volt elegendő más iskolatípusba való bekerüléshez. S itt a kör bezárul: *a társadalmi egyenlőtlenségek, amelyeket az iskolában tapasztalhatunk, nyilvánvalóvá válnak, és egyértelmű beavatkozást igényelnek nemzetgazdasági, vagy ha úgy tetszik, társadalmi szinten.*

A társadalmi egyenlőtlenségek kezelése az iskolában

A gazdaság és a társadalom átalakulása szempontjából az egyenlőtlenségek megnövekedése funkcionális. Mintegy húzóerőként hat a fejlődésben (a fejlődés centrumai hatnak a fejlődés periferiáira). Azt azonban vizsgálni kell, hogy mekkora egyenlőtlenségeket képes a mai Magyarország társadalma elviselni (eltűrni). A társadalmi egyenlőtlenségek kezelésének

egyik fontos terepe ma is az iskola. Ez újra megnöveli az iskolák jóléti funkciójának fontosságát, valamint az iskola szerepét a felzárkóztató stratégiák kialakításában.

Az igazságosság és egyenlőség filozófiája

Visszatérve a bevezetésben mondottakhoz, a társadalmi egyenlőtlenségek egyik kezelési módja a társadalmi igazságosság és egyenlőség megteremtésén alapszik. E nézet szerint az egyenlőtlenségek és elmaradások társadalmi eredetűek, és ellentétben állnak az igazságosság és méltányosság elvével. Az igazság és a méltányosság azt kívánja, hogy mindenki egyformán juthasson hozzá a kultúra javaihoz, egyformán részesüljön a közösség által finanszírozott oktatásból, és egyformán vehessen részt a jövő jóéti társadalomban. Mint már megjegyeztük, a marxi elv, mely szerint. “képeségeink szerint” dolgozunk és “szükségleteink szerint” részesülünk, korántsem utópia, hanem a közszolgáltatóság alapelve. A közalkalmazott az, aki képeségei szerint járul hozzá a közösség gyarapításához – nem pedig a piac diktátumai szerint –, viszont szükségletei szerint részesül annak javaiból, mivel a közösség eltartja őt.

A közalkalmazotti társadalom – amilyen nem csak a Kádár-rendszer társadalma volt, hiszen a jóléti társadalmak mind erre fejlődtek – ezt a követelményt a szolgáltatások folyamatos bővítésével igyekezett kielégíteni (jellemzően “társadalmi szolgáltatásoknak” neveztük őket, ami a szolgáltatások állami, nem piaci jellegét fejezte ki). Az oktatást mint társadalmi juttatást és szolgáltatást is arra hivatkozva bővítették, hogy erre növekvő igény van. A gazdasági világválság és a világháború a szűkösségek társadalmait alakította ki, és ez megteremtette az állami beavatkozást, valamint a központosított gazdálkodásokat. Ugyanezek a társadalmak azonban, amikor a szűkösség korát már kinőtték (a szovjet érdekszféra sohasem nőtte ki), a jólét társadalmaivá váltak. Az elv nem változott. A bővülő erőforrásokat központilag kell megtervezni és elosztani, hiszen a irántuk megnyilvánuló társadalmi igények mindig rohamosabban nőnek.

A komprehenzív és tömeges méretű oktatás ennek a társadalomfejlődésnek az oktatáspolitikai megfelelőjévé vált. A szocialista és szociáldemokrata körök teremtették meg a múlt század??? végén, és valósították meg, amikor hatalomra kerültek. Ebben a gondolatmenetben a társadalmi egyenlőtlenségek kiigazításának fontos terepévé vált az iskola. Az iskolai egyenlőtlenségeket pedig azzal vélték kiigazítani, hogy fokozatosan általánossá tették az oktatást, mégpedig egyre magasabb szinten. A hetvenes évek gondolatmeneteit nálunk is ez határozta meg. Egy könyv????, amely ebben az időben keletkezett, egyenesen úgy fogalmazott, hogy “a kompenzáló oktatás jól kidolgozott módszerei és eljárásai csakis egy átgondolt, szocialista társadalompolitika részeként váltják be a hozzájuk fűzött reményt”. Ez a megfogalmazás újszerűnek hathatott ahhoz képest, hogy a korabeli Magyarországon akkor még a származás szerinti kategorizálás emléke kísértett. Miközben – anélkül, hogy bárkiben tudatosult volna – a származás szerinti kategorizálás például az Egyesült Államokban az állami politika szintjére emelkedett!

Ha a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai kezelésével foglalkozunk, ma is csak ezt mondhatjuk. *A társadalmi igazságosság megteremtésének egyik útja, hogy addig bővítjük az oktatási rendszert, míg mindenki hozzáfér a kultúra javaihoz.*

Az egyéni szabadság filozófiája

Csak hogy az ártatlanságunkat már elvesztettük. A kilencvenes években már tudjuk, hogy a

folyamatos bővítés a költségek növekedésével és a minőség hanyatlásával jár. Érdemes tehát keresnünk az igazságosság és egyenlőség filozófiájának alternatíváját. A szabadság és egyéniség filozófiája ilyenek kínálkozik.

A bevezetésben idéztük az amerikai liberalizmus hitvallását. E hitvallás mentén haladva érvelhetünk a tehetségkutatás és tehetséggondozás mellett. Az ilyen tevékenység az egyének tehetségét akarja kiválasztani és kifejleszteni, megteremtve ezzel a verseny és az esélyek egyenlőségét. S ha ez a nézőpont túlzottan elitistának tetszenék, megfogalmazhatjuk demokratikusan is: jutassunk el mindenkit saját képességeinek kibontakozásáig!

Erre a gondolatra a tehetséggondozás, a különböző előnyprogramok, a kitűnők kiválasztásának és az individualizált oktatásnak számos stratégiája hivatkozik. Lényegében mind abban a gondolkörben fogant, hogy az egyén adottságait maximálisan ki kell bontakoztatni, szabaddá és felelőssé téve így az embert. A gazdasági életben ez a piac filozófiája – és mint tapasztaltuk, és ma is tapasztalnunk kell, hamis filozófia. Nincs olyan, hogy a piac “láthatatlan keze”, mint ahogy nincsenek tisztán megkülönböztethető születési adottságaink sem. A tehetséggondozás kritikusai erre hivatkozva óvnak a társadalmi elkülönítéstől és az iskolai versenyistállóktól. Merre tartsunk tehát?

Minőségi oktatás

A társadalmi egyenlőtlenségek valóban enyhülnek azzal, ha az iskolába járást egyre szélesebb rétegeknek tesszük lehetővé. Nem szabad azonban becsapnunk őket (és önmagunkat). A táguló iskolázás színvonalcsökkenéssel jár, különösen ha nem kíséri intenzív hálózathálózatbővítés. Ha a diplomák számát növeljük, akkor természetesen egy-egy diploma arányosan kevesebbet fog érni. A jóléti oktatáspolitikai minőségi oktatást ígér mindenkinek, holott a tömegessé válás éppen a végzettség különleges értékét devalválja. Mégsem ennyire kilátástalan az ügy. Mert az oktatás nem egyszerűen diplomákat termel, hanem egyúttal *növekvő mértékben megteremti a saját jövőző közönségét is.* Az iskolázott társadalomban megmaradhatnak ugyan a társadalmi egyenlőtlenségek, csak hogy magasabb kulturális szinten termelődnek újjá. S ez a folyamat a társadalom egészének kulturális szintjét emeli.

*

Az egyenlőtlenségek kialakulása és növekedése a fejlődés ára – mondtuk a fejezet bevezetőjében. A két egymásba kapcsolódó szektor – településstruktúra és oktatási rendszer – 1990 óta növekvő új egyenlőtlenségei közül az egyiket, az oktatási egyenlőtlenségeket vizsgálta részletesebben. A mindenkori oktatáspolitikának (egy társadalompolitika részeként) orvosolnia kell ezeket az egyenlőtlenségeket, miközben a fejlődést fenntartja. De teheti-e, ha közben más szektorokban, így a településstruktúrában is növekszenek az egyenlőtlenségek? Nyilván csak úgy, ha a két szektor fejlesztése egy átfogó regionális fejlesztéspolitikává kapcsolódik össze.

BEAVATKOZÁSI TÉRSÉGEK*

A regionális fejlesztéspolitika kulcskérdése, hogy *hol hogyan* avatkozzék be. Akkor tudjuk megfordítani az egyenlőtlenségek növekedését – a gazdasági, társadalmi és kulturális különbségek térben terjedő, szektorálisan összekapcsolódó “foltjait” –, ha megfelelő térségekben megfelelő fejlesztéseket alkalmazunk. Az alábbi fejezetben erre mutatunk be példát.

Az elemzések, amelyeket itt ismertetünk, illusztrációul szolgálnak ahhoz, hogy az olvasó jobban értse a fejlesztési beavatkozás logikáját (1997-es állapot). Az ilyen beavatkozás a hiányok, lemaradások (területileg differenciált) elemzésével kezdődik, azután a rendelkezésre álló (az ajánlott) eszközökkel folytatódik. Végül olyan térségek lehatárolásáig jutunk el, amelyekben a különféle egyenlőtlenségeket egyik vagy másik ajánlott fejlesztéspolitikával várhatóan csökkenthetjük. Az olvasó egyúttal az ún. SWOT-analízissel is megismerkedhet, bár a szövegben ezt némileg kiigazítottuk és hazai viszonyainkra is alkalmaztuk. A kép, amelyig ezenközben eljutunk, jócskán eltér a szokásostól. Az ország aprófalvas térségekre bomlik, emellett mezővárosi és nagyfalvas térségekkel találkozunk. A határ menti térségek problémája azonban itt merül fel először, jelezve, hogy az 1990 óta megindult globalizációs tendenciák a hazai oktatásfejlesztést új, határokon átnyúló problémák elé állítják.

Milyen régió alkalmas az oktatás és a társadalmi-gazdasági környezet közötti kapcsolatok és az ezekkel összefüggő komplex folyamatok jobb megértéséhez? Az ország nagytérségei – a statisztikai régiók, pl. Alföld, Észak-Magyarország, Észak-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Budapest és környéke – megfelelőek lehetnek arra, hogy az egyetemek, innovációs centrumok helyzetét, vonzását és kínálatát mérlegelni lehessen. A megyék – bár szerepük csökkent a rendszerváltás után – megfelelő térségtípust jelentenek, ha a középiskolai hálózatot vesszük szemügyre. A lakóhelyi település – például egyes falvak területe – megfelelő az iskola előtti intézményes nevelés, illetve az oktatás kezdőszakaszának vizsgálatára.

A lakóhely az egyéni, családi szociokulturális előnyökre vagy hátrányokra halmozza azokat a feltételeket, amelyeket az egyén nem tud megváltoztatni (ezért költözik el vagy költözik oda, ha tud). Hátrányos szociokulturális helyzetű fiatal az ország bármely területén élhet, de ha hátrányos helyzetű a lakóhelye is, akkor terhei megsokasodnak. Ez a különbség statisztikailag is kifejezhető. Budapesten és az Észak-Dunántúlon a szakiskolák diákjainak anyagi helyzete az átlagokat tekintve sokkal jobb, mint más régiókban (Györgyi, 1997). A Dél-Dunántúl szakiskolaiban már halmozódnak a családi eredetű hátrányok: sok a válás, sokan megjárták a nevelőotthonokat, sok a cigány tanuló, a nagy családból érkező, és mindehhez a szülők alacsony iskolázottsága és munkanélkülisége párosul. Egy viszonylag stabil munkaerőpiaccal, széles képzési kínálattal rendelkező nagyvárosi térség már önmagában is kedvezőbb feltételeket nyújt a leszakadó családok gyermekeinek: akár formális iskolai végzettség biztosításával, akár azzal, hogy nem zárja el teljesen a fiatalokat a munkaerőpiactól. Ennek az ellentéte érvényes az ország elmaradt térségeire.

A területi egyenlőtlenségek növekedése miatt az ország területileg-társadalmilag is kétfelé szakadhat. A kilencvenes évek gazdasági változásai a fejlettebb infrastruktúrájú, előnyösebb földrajzi fekvésű Nyugat-Dunántúlnak kedveztek, a fejletlenebb keleti-északkeleti régiókat viszont hátrányosan érintették. Az oktatás finanszírozásának decentralizálása a szegényebb

* A fejezet társszerzője Forray R. Katalin.

térségeket még nehezebb helyzetbe hozta. A közoktatási kiadásoknak jelenleg 50-60 százalékát biztosítja a költségvetés, s ahol nincsen működő gazdasági szervezet, ott kisebb az önkormányzat bevétele, amely így nem tudja támogatni az iskolákat. Még inkább érvényes ez azokra a térségekre, ahol a lakosság jelentős hányada segélyeken él, és egyre nagyobb megterhelést jelent számára a gyermekek iskoláztatása. A gazdasági folyamatok hatása a szakképzésben még erősebben jelentkezik: a duális szakképzéshez életerős gazdaság kell, amely ezekben a térségekben nincs meg. Az életfeltételeket, az élet minőségét alapvetően meghatározó munkanélküliség elsősorban a képzetleneket sújtja. Így bezárul a kör, amelyből csak igen nagy áldozatok árán lehet kitörni.

A tanulói korcsoportok regionális változásai

3–5 évesek

A 3–5 évesek 1990-es területi elhelyezkedését elemezve azt kerestük, hogy az egyes településeken (kistérségekben) lakók hány százaléka tartozott ebbe a korcsoportba. Ez az elemzés egy várható és egy kevésbé ismert vonást mutat: az ország *északkeleti térségeiben élt nagyobb arányban kisgyerek* (ez eléggé közismert); és *ezt megközelítő arányban éltek kisgyerekek az ország középső térségeiben is* (ez már kevésbé közismert).

Az első kategóriába sorolt kistérségek előnye (számítások szerint, VÁTI) 1997-ben is megmaradt; mértéke azonban szembeötlően csökkent. Most már csak egy zempléni kistérséget találtunk viszonylag magas kisgyerek-aránnyal; főként a Nyírség és a bihari kistérségek előnye csökkent számottevően (a bihari kistérségé akkor is, ha akár a mai Békés megyéhez csatolták őket, akár Hajdú-Bihar megyéhez). Az „Alföld halott szíve” (Süli-Zakar, 1998), azaz a Polgár-Tiszafüred, illetve a kiskörei víztározó tiszai térségének depresszivitása egyre nyilvánvalóbb. Igazán látványos változás azonban a Dunántúlon következett be, ahol Fejér, Pest, Veszprém és Komárom-Esztergom relatív előnye szinte teljesen megszűnt. Az Ormánságot és Belső-Somogyot leszámítva a Dunántúl csaknem teljes területe szintén az ország „depressziós” körzetei közé sorolható.

1997-re tehát *a 3–5 éves korcsoport nagyobb arányban már csak az ország északkeleti térségében fordult elő*. Az ország más térségei szinte homogén módon „depresszióssá” váltak.

6–13 évesek

Ez a korcsoport az oktatáspolitikai egyik kitüntetettje, hiszen számukra szerveződik az általános iskola. Az utóbbi évek iskolaszervezési vitáiban kialakított álláspontunkra itt csak röviden utalunk (Kozma, 1996). Eszerint az ország településhálózatához nem a két intézménytípusból (elemi fok + középiskola), hanem a három intézménytípusból (elemi fok + általános iskola felső/középiskola alsó fokozat + középiskola felső fokozat) illeszkedik jobban. Ez képezi ugyanis le a települések közti valóságos hierarchiát – még akkor is, ha egyes törvényhatóságok ezt nem szívesen látják be, fogadják el. Ezért, véleményünk szerint, nem teljes általános iskolákat kellene bezárni, hogy később esetleg újra visszaállítsák őket, hanem az alsó tagozatokat kis létszámmal is helyben meghagyni, a felső tagozatokat (középiskolai alsó tagozatokat) pedig szükség esetén körzetesíteni. Ezzel a korcsoporttal kapcsolatban megismétlődnek az imént feltárt tendenciák – ha lehet, még markánsabban. *1990-ben az általános iskolások zöme az ország északkeleti, illetve északnyugati sarkában helyezkedett el*. Az ország belső régiói ebből a szempontból már akkor is „depressziósak”

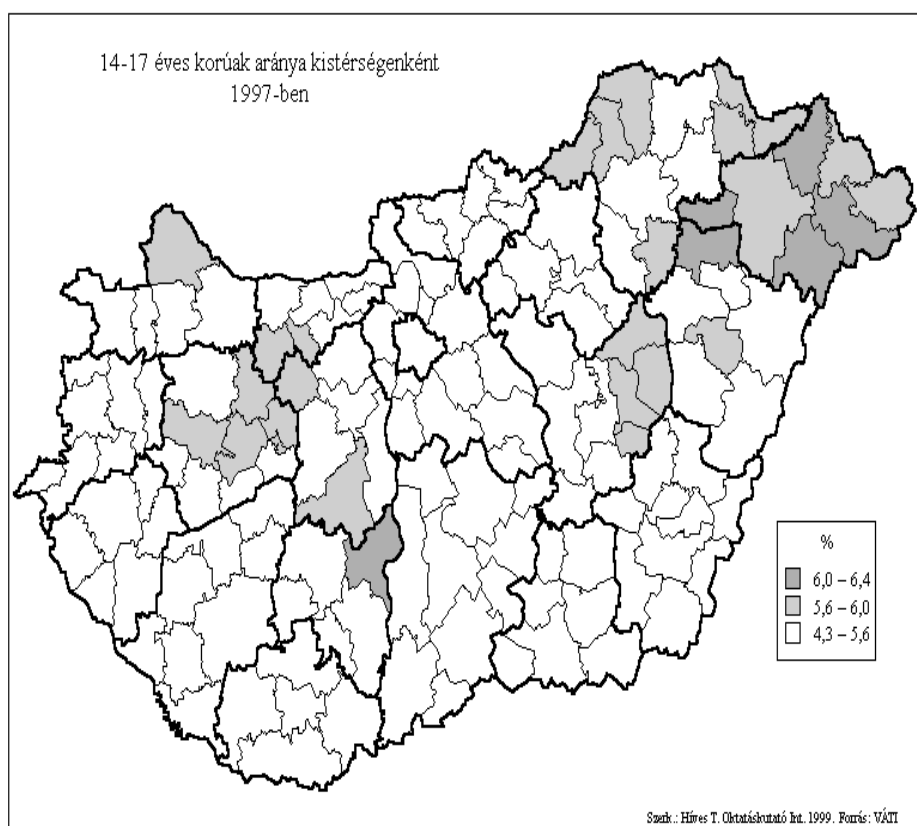
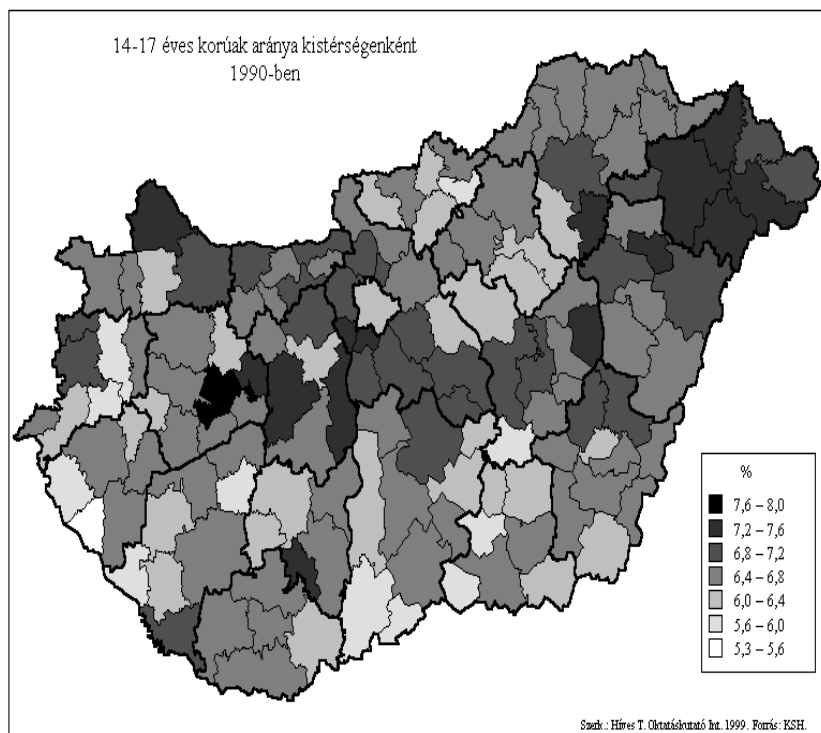
mutakoztak (ami korábbi vizsgálataink szerint egy hosszan elhúzódó folyamat végkimenetele).

Ha ezeket az adatokat vetítjük 1997-re, az általános iskolások arányaiban bekövetkező változások megdöbbentőek. Az ország csaknem teljes területe “depresszióssá” vált, vagyis *az általános iskolás korúak aránya a kistérségek lakosságában 10, sőt 9 százalék alá csökkent*. Egyedül az északkeleti régió kistérségei mutatnak ehhez képest számottevően magasabb arányt (10-12 százalék). Az igazi vesztes azonban a Dunántúl északnyugati régiója, ahol az általános iskolás korúak aránya 10 százalék körülire vagy az alá csökkent. Egyedül a Sárköz látszik kivételnek. Az is elgondolkodtató, hogy – az Észak-Alföldet, Zemplént, a Dunántúlon pedig az Ormánságot leszámítva – csaknem valamennyi határ menti térség “depresszióssá” vált (az általános iskolás korúak aránya az ott lakók között 8 százalék alatt volt).

A demográfiai hullámvölgy tehát az országot regionálisan eltérő módon érintette. Legsúlyosabb helyzet az Alföld középső és déli részein, valamint a Dunántúl délnyugati régiójában állt elő. Míg a más szempontból leginkább lemaradó *Észak-Alföld és Észak-Magyarország egyes térségei még mindig általános iskolás “többséggel” rendelkeznek*, addig *a Délnyugat-Dunántúl nemcsak más szempontból, hanem általános iskoláit tekintve is “depressziós” térséggé vált*.

14–17 évesek

1990-ben a középiskolás korúak aránya oszlott el leegyenletesebben az országban. Ennek következtében ebben a korcsoportban következett be a legdrámaibb regionális változás a kilencvenes évek során. Annyira, hogy a korcsoport arányát a települések lakosságán belül 1997-ben nem is az 1990-es térkép kategóriáiba osztottuk be, hanem annál alacsonyabbakat választottunk kiindulásként (a legmagasabb előfordulási arány 1990-ben 8 százalék, 1997-ben viszont csak 6,4 százalék volt). De még ezzel a korrekcióval is csupán a nyírségi, szamosközi és beregi kistérségeket találtuk – néhány másikkal együtt – kiemelkedőnek. A Dunántúlon csupán a Balaton-felvidék néhány kistérségét számíthatjuk még ide. A demográfiai hullámvölgy területi megjelenésének eredményeképpen minden más kistérségben 5 százalék alá esett vissza a középiskolás korcsoport aránya. E tekintetben nem találunk különbséget hagyományosan “fiatalos” és “előregedő” kistérségek, mint Pl. Hajdú-Bihar, illetve Békés és Csongrád vagy Fejér és Somogy kistérségei között.



Az a két elemzési térkép, amelyre itt utalunk, a legfontosabb oktatástervezési produktumok közé tartozik. Megmutatja, hogy a sokat emlegetett demográfiai hullám az oktatástervezésben és az oktatáspolitikában helyileg miként jelenik meg, továbbá, hogy miért befolyásolja – vagy nem tudja befolyásolni – az országos oktatáspolitikai döntéseket a helyi politika egy-egy korcsoport arányszámaival. A középiskolás korúak arányának csökkenése látványosan esett egybe a középiskolák megőrzésére való törekvéssel, és ez *felerősítette, majd kormányzati, sőt országgyűlési politikává emelte a 18 éves korig tartó tankötelezettséget a kilencvenes évek végén.*

18–23 évesek

A 18–23 évesek arányának megoszlását kistérségenként elemezve három időpontot ábrázoltunk. Így jól kivehető az 1973–76-os demográfiai hullámhegy regionális levonulása; a hullámhegy csúcsát eszerint 1995 alkotta. Egy további előrejelzés – amelyet más tanulmányunkban már elvégeztünk – jól mutatja, hogy még 2000 sem a mélypont. *2005-ben a demográfiai hullám levonulása, a demográfiai apály valóban drámaivá válik* (Híves et al., 1997).

1990-ben a 18–23 évesek lényegében csak az ország nagyvárosaiban alkották az ott lakók 10 vagy több százalékát (a miskolci kistérség kivétel). Az Alföld déli részén, illetve középső vidékén, valamint a tolnai térségben viszont kifejezetten “apályos” kistérségeket találunk. 1995-ben a korcsoport aránya látványosan emelkedett. Érdekes azonban, hogy elsősorban nem a nagyvárosok dominálta kistérségekben, hanem a demográfiailag apályos kistérségekben, amelyek – pl. a Kiskunságtól a Sárközig, illetve a Tisza középső folyása mentén stb. – most már összefüggő térségeket alkottak. 2000-ben (előreszámítás) a kistérségek közötti nagy egyenlőtlenségek csökkenni látszanak. Az észak-dunántúli régió valamivel előnyösebbnek tűnik ebből a szempontból, mint a Tiszántúl. A dél-alföldi kistérségekben viszont már látványossá válik a demográfiai apadás, ami az említett korcsoportot illeti.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy *ez a korcsoport – amely mind a harmadfokú képzésben, mind a munkába állásban, mind a katonaságban leginkább érintett – változik regionálisan a legerőteljesebben*. Az egyenlőtlenségek különösen az évtized közepén váltak feszítővé, az ezredforduló felé haladva azonban csillapulni fognak. Az ezredforduló után az egyenlőtlenségek ismét növekszenek; a vizsgált korcsoport szempontjából lényegében csupán egyes nagyvárosok környéke, valamint a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében elhelyezkedő kistérségek tekinthetők pozitívnak.

Az iskolázottság regionális változásai

Analfabéták

Az analfabetizmus elterjedését a 0 osztályt végzettek arányával jellemeztük (a 10 évesnél idősebbek között). Az 1990-es adatok alapján két szabályszerűség meglehetősen világosan megállapítható.

Az egyik *a fejlettség közismert északnyugat–délkeleti tengelye*. Ez a tengely az analfabetizmus területi megjelenése során is meglehetősen biztonságosan kirajzolódik. Az Ormánság, a Zempléni-hegyvidék, valamint a Szamosköz kistérségei mellett az Észak-Alföld közepén találunk még magasabb előfordulási arányokat. Csaknem összefüggő azonban a kép, amelyet az Észak-Dunántúl alacsony analfabetizmussal jellemezhető térségei ellenpontosznak. A másik szabályszerűség *a Dél-Alföld relatív fejlettsége*. Ez a relatív fejlettség hosszabb folyamat eredménye, és azt jelenti, hogy az elmaradottság egy összefüggő régióján belül a dél-alföldi térségekben egyáltalán nem vagy csak elvétve találtunk analfabetizmust.

Szakmunkások, szakmunkástanulók

A szakmunkás végzettségűek 1990-ben az ország északnyugati sarkában tömörültek. Ez

ellentmond annak a konvencionális tudásunknak, hogy az országban itt a legiskolázottabb a lakosság. Annak a tudásunknak is ellentmond, hogy a szakmunkásképzés legtovább a borsodi iparvidéken és környékén állott fenn. Itt valószínűleg összekeveredik a helyi oktatáspolitikai – amely csakugyan szakmunkás orientációjú volt – és annak tényleges eredménye (amely a szakmunkást tekintette a reálisan elérhető középiskolai végzettségnek, miközben magas volt az iskolázatlanság előfordulása is a térségben). Különösen feltűnő, hogy a hagyományosan monostruktúrák térségeiben – pl. a borsodi iparvidéken vagy az agrár-rurális Dél-Alföldön – a szakmunkás végzettségűek aránya nem éri el az átlagot.

1990–97 között a szakmunkástanulók aránya látványosan csökkent. 1990-ben voltak megyék, amelyekben a megfelelő korcsoportnak több mint harmada szakmunkásképzésbe járt. 1997-re Somogy megyében maradt a legmagasabb (30 százalék körül) és Pest megyében vált a legalacsonyabbá (20 százalék alatt). A csökkenést azonban kétféleképpen lehet értelmezni: relatív fejlettségnek vagy relatív elmaradásnak. Ez a csökkenés relatív fejlettséget jelent ott, ahol a szakmunkásképzés helyébe a középiskolások növekvő aránya lép. A szakmunkásképzés felszámolódása azonban relatív fejletlenséget hagy maga után másutt, ahol a középiskolások aránya nem bővült hasonlóképpen: ilyen például az ország középső területe (Bács-Kiskun, Tolna, Fejér, Veszprém).

A szakmunkásképzés helyébe a kilencvenes évek folyamán az ország fejlett régióiban a középiskolázás lépett. A fejletlenebb régiókban azonban olyan űrt hagyott maga után, aminek következtében ezekben a térségekben a középiskolázás általánossá válása kérdőjeleződött meg.

Érettségizettek

A középiskolát végzettek (érettségizettek) aránya, mint láttuk, kétféleképpen is kiegészíti a szakmunkás végzettségűek alkotta regionális képet. Egyfelől az tűnik ki, hogy *az adott térségek meghaladták a szakmunkás végzettséget mint iskolázottságot, és elmozdultak a középiskolázottság felé.* Másfelől viszont láthatóvá válik, hogy egyes térségek a jelzett időszakban nem fejlődtek, mivel *a szakmunkásképzés volt a domináns középfokú képzettségük, és ez a képzés fokozatosan visszaszorult.*

1990-ben mindössze Budapesten érték el a középiskolába járók a 70 százalékos arányt a megfelelő korcsoportra vetítve. Kirívó statisztikaiak voltak Pest megyének, amely – Budapest elszívó hatása miatt – a középiskolába járók arányát tekintve a legutolsó helyre került. 1997-re Budapesten kívül négy megyében a középiskolások aránya a megfelelő korcsoportban elérte vagy felülmúlta a 80 százalékot! Emellett számos megye középiskolásainak aránya meghaladta a 60 százalékot. A megszokott képhez tartozik, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Nógrád megyében ez az arány 1997-ben is 60 százalék alatt maradt. További értelmezésre szorul, hogy a fejlettlenebb elkönyvelt Dunántúlon három megye is ebbe a kategóriába került (Fejér, Veszprém, Tolna).

Mindez tehát *megjeleníti az 1990-es évek oktatáspolitikai sikertörténetét:* a középiskolázás tömeges méretűvé – egyes helyeken pedig általánossá – válását Magyarországon. Igazán azonban csak akkor értelmezhető, ha a szakképzésben résztvevők arányaival is egybevetjük. Ekkor ugyanis kiderül, hogy *egyszerre van szó sikerről és kudarcról.* A szakmunkásképzés visszaszorulását Budapesten kívül Csongrádban és Zalaiban egyértelműen követte az érettségit nyújtó képzésben való részvétel növekedése. Nógrádban, Szabolcs-Szatmár-Beregben, valamint Fejérben ezzel szemben nem követte semmi! Így tehát az utóbbi megyékben a

középfokú oktatásban való részvétel relatíve romlott – azaz a különbség ezen megyék és az ország leginkább iskolázó megyéi között még az 1990-es évekhez viszonyítva is növekedett.

Diplomások

Kistérségekre vetítve a diplomások arányát, nem olyan egyértelműen, mint az előbb, de az *említett északnyugat-délkeleti fejlettségi tengely kivehető*. E tengely mellett találunk olyan kistérségeket – sokszor egymásba kapcsolódva is –, amelyek lakosságában (a megfelelő korúak közt) a diplomások aránya 10-20 százalékot tesz ki. Tekintetbe véve az előző évtizedek folyamatait, ez az arány igen jelentős (korábban 5-10 százalék között mozgott csupán). Budapesten kívül néhány városi kistérség érte el ezt a szintet (Pécs, Szombathely, Veszprém, Székesfehérvár, Szeged, Debrecen). Ugyanakkor *kiemeljük a már többször említett dél-alföldi fejlettséget* is: Csongrád és Békés megye egyes kistérségeiben a diplomások aránya a megfelelő korúak közt 10 százalék körül mozog! Kaposvár és Zalaegerszeg kistérségeiről is ugyanezt mondhatjuk el.

Másfelől a bihari kistérségek diplomásainak aránya 5 százalék körül mozog (tartozzanak akár Hajdú-Bihar megyéhez, akár Békés megyéhez). Ugyanez érvényes a Tisza középső folyására (Polgár, Tiszafüred), a zempléni kistérségekre, a Szamosháton lakókra, a Jászságra, valamint a Sárközre is. *Egyesek közülük – középiskolásaik arányait tekintve – már kikerültek a leghátrányosabb helyzetből; diplomásaikat tekintve azonban “depressziós” mutatkoznak.*

Beavatkozási térségek, fejlesztési alternatívák

A “beavatkozási térség” elnevezésen azt értjük, hogy az adott térség helyzete – a fenti adatok alapján – nem kiegyensúlyozott; beavatkozásra lehetőség és szükség is van. Ellenkező esetben a beavatkozási térségek és az ország más területeinek fejlődésbeli különbségei drámai szakadássá válnak. A beavatkozási térségek elemzésekor az SWOT-analízist követtük. Azaz először feltártuk az adott beavatkozási térség(ek) erősségeit (*strengths*) és gyöngéit (*weaknesses*), azután kerestük az adekvát fejlesztéspolitikát (*opportunities*), végül jeleztük a veszélyeket (*threats*), amelyek akkor következnenek be, ha nem a megfelelő fejlesztéspolitikát alkalmazzuk.

A típus: aprófalvas térségek

A beavatkozási térségek **A** típusába olyan kistérségeket soroltunk, mint a dél-dunántúli régióban a letenyei vagy lenti, az észak-dunántúli régióban a sárbogárdi, az észak-magyarországi régióban a rétsági. Korábbi elemzéseinkben az ilyen térségeket “aprófalvasnak” neveztük el (Kozma, 1987b, 1987c). Alább felsoroljuk e kistérségek közös erősségeit és gyengéit, illetve lehetséges “kitörési pontjaikat” egy regionális oktatásfejlesztés szemszögéből.

Az **A típusú** térség *erőssége a lakosság fiatalossága*. Fiatalosságon azt értjük, hogy az országos átlaghoz képest a térség településein nagyobb arányban élnek azok a korcsoportok, amelyeknek az alapellátás – később a középfokú ellátás is – megszervezendő. Azt lehet mondani, hogy az **A típusú** térség – a többi térséghez képest – az ország “népességekibocsátó” területe.

Az **A típusú** térség nagy negatívuma, hogy *a viszonylag fiatalos népesség viszonylag*

iskolázatlan és képzetlen. Az iskolázatlanság, illetve képzetlenség egyben magas munkanélküliségi aránnyal jár együtt. Nem véletlen, hogy az ilyen munkanélküliséget elsősorban a képzetlenségre és iskolázatlanságra vezetjük vissza. A térség további jellegzetessége az intézményi ellátottság hiánya. E típusba azokat a kistérségeket soroljuk, amelyekben nincs középiskola. Mindez – az 1990-es évek közepétől kezdődően – a szakmunkásképzés rendszerének összeomlására vezethető vissza.

Az **A** típusú térség a következő években a mind nagyobb arányú, *nyugatra irányuló ingázás kibocsátó területévé válhat.* Ennek jelei máris kivehetők. Az ilyen ingázás – napi vagy heti munkavállalás a szomszéd országokban, különösen Ausztriában – nem csak a szomszéd ország(ok) munkaerőpiacát veszélyezteti (vö. uniós tárgyalások). Legalább ilyen veszélyt hordoz az is, hogy a munkavállalás rendszerint az egyik ország törvényei szerint sem legális, vagyis egyfajta kibújás a közterhek viselése alól (különösen ha egyben munkanélküli segély felvételével is együtt jár).

Az oktatásfejlesztés szempontjából az **A** típusú térség legfőbb esélye az *intézményhálózat erőteljes és koncentrált fejlesztése.* Az **A** típusba sorolható térségek azok, amelyekben – akár a középfok általánossá tétele, akár az alapfokú ellátottság egyenlő szintre hozása miatt – a következő években koncentrált intézményfejlesztésre lesz szükség. Megjegyezzük, hogy ezeknek az intézményfejlesztéseknek csak egyik akadálya a pénzhiány. Egy másik akadályát azok a strukturális alternatívák és bizonytalankodások jelentik, amelyeket az oktatási rendszer az 1990-es esztendőkből produkált. Az **A** típusú térség településstruktúrájához leginkább az olyan intézményrendszer illeszkedik strukturálisan, amely alapfokból, valamint alsó és felső középfokból áll. A kétszintű intézményrendszer (alapfok–középfok) – mint arra fentebb utaltunk, illetve korábbi elemzéseinkben már kimutattuk (Híves–Kozma, 1995b; Kozma, 1996) – azonban nehezíti az **A** típusú térségek hálózatának teljessé tételét.

Sajátos lehetősége az **A** típusú térségnek, hogy a tőlünk nyugatról jövők betelepedésének célpontjává válhat. Lenti esettanulmánya mutatja ezt a példát. Két évtizeddel korábban a település vezetősége a fenti megoldásokat kereste: komprehenzív középiskolát akart szervezni a rendelkezésre álló kultúrház, könyvtár és szakképzés integrálásával (Kozma et al., 1978). 1990 óta látványos fejlődés történt, amelynek hajtóereje azonban nem az oktatáspolitikai, hanem a német és osztrák betelepődés. Kétségtelen, hogy a kistérség civilizálódásához a fokozott intézményfejlesztés is hozzátartozik. Az is kétségtelen azonban, hogy a kitörést pillanatnyilag a már említett betelepülések – ingatlanvásárlás (termőföld vásárlás?), helyi szolgáltatásfejlesztés, megnövekedett adóbevételek – jelentik.

B típus: “mezővárosi” térségek

A beavatkozási térségek **B** típusába soroltuk például Észak-Bácska kistérségeit, Csongrád megye kistérségeit, Békés megye nyugati kistérségeit (a volt Csanád megyével együtt, de az egykori Bihar megye nélkül). Korábbi elemzéseinkben e kistérségeket (városi vonzáskörzeteket, középfokú térségeket) “mezővárosinak” neveztük, és a Jászság, valamint Heves megye néhány kistérségét is hozzájuk számítottuk (Kozma, 1987b, 1987c).

A **B** típusú térség legfontosabb pozitívumát az *országosan is magasnak tekinthető iskolázottság* jelenti. Nemcsak az iskolai végzettség magas az itt lakók között, hanem szerkezete is korszerűnek tekinthető, amennyiben túlnyomórészt nem szakmunkásképzésből, hanem érettségit nyújtó középiskolai végzettségből adódik. Ennek az a magyarázata, hogy a **B** típusú térség (középfokú) intézményi ellátottsága az országos átlagnál kedvezőbb.

Emlékeztetünk fenti megjegyzésünkre, amely szerint fél évszázaddal ezelőtt az országnak ebből a térségéből indultak ki a “város és vidéke” típusú fejlesztések (Erdei, 1941, 1971; Bibó–Mattyasovszky, 1950). Ugyancsak a **B** típusú térség tapasztalatai alapján lehetett kezdeményezni középfok és felsőfok, valamint főiskolák és egyetem jövőbeni integrációját (Kozma, 1983; Kozma et al., 1983).

Azonban ezek már rég csak reminiscenciák. Egyre inkább érzékelhetővé válik *az itt lakók előregedése*. Ezen azt értjük, hogy az iskolában érdekelt korcsoportok aránya kisebb, az időseké viszont nagyobb az ott lakók között. A **B** típusú térség amúgy is hagyományosan fogyatkozó népességű (Csongrád és Csanád megye népessége között az öngyilkosság az országos átlagnál magasabb). A **B** típusú térség másik gyöngéje a viszonylag magas munkanélküliség, amely a külterjes mezőgazdaságból adódik (a **B** típusú térség általában az ország ún. “éléskamrája”, mivel a kukorica- és búzatermelés határán fekszik, annak megfelelő állattartással).

A **B** típusú térség fejlődésbeli lemaradására már az 1940-es évek szociográfiai rámutattak. E veszélyek közt a legfontosabb, hogy a viszonylag iskolázott népesség fokozatosan előregedik, köztük az önpusztító tendenciák felerősödhetnek. A *megakadt alternatív városiasodás* – amelynek mára már csak emlékei láthatók épületekben és településépítészetben – a hazai külterjes mezőgazdaság pangását, az intenzív mezőgazdasággal történő próbálkozás (pl. hagymatermesztés) kudarcait jeleníti meg.

A **B** típusú térség nagy esélye az, ha ide *tudásintenzív termelés telepedik*. A tudásintenzív termeléshez olyan betanítások, szakmai át- és továbbképzések kapcsolódhatnak, amelyek magas szintű középiskolai végzettséget, valamint igényes munkahelyi technológiát feltételeznek. Saját és mások elemzéseivel visszatérően rámutattak arra, hogy – megfelelő kormányzati politika esetén – a **B** típusú térség válhatná Magyarország egyfajta “szilíciumvölgyévé”. A **B** típusú térség nagy esélye egyúttal közlekedési elszigeteltségének feloldása (déli autópálya-viták). E közlekedési elszigeteltség akkor alakult ki, amikor az intenzív vízi utakat a sugarasan kiépült vasúthálózat kezdte helyettesíteni. Az elszigetelődést növelték a trianoni határok (pl. leszakadás az aradi vonzáskörzetről). Következésképpen a tudásintenzív termelés odatelepülését feltehetően a jelenlegi közlekedési hálózat körkörös alakítása nagyban elősegítené.

Battonyai esettanulmányunk már az 1980-as években megmutatta, hogy a **B** típusú térségben a tudásintenzív termelés meghonosítása nagyon is járható út (Kozma et al., 1989). Ez az út azóta – a hazai mikrochipgyártás befulladásával – lezárult. A példa azonban megvilágosító erejű olyan beruházások telepítésében, amelyek magasan képzett, nem specializált munkaerőt kívánnak.

C típus: nagyfalvas térségek

A beavatkozási térségek **C** típusába került például a tamási, törökkoppányi kistérség, a Fejér, Tolna és Somogy megye határán fekvő kistérségek csakúgy, mint a Középső-Tiszavidék kistérségei. Korábbi elemzéseinkben az ilyen kistérségeket neveztük “nagy falvasnak”, megkülönböztetve őket mind a városi vonzáskörzektől, mind pedig az ún. mezővárosi térségektől (Kozma, 1987a). Bár jellegzetesen az Alföld középső vidékén helyezkednek el, szándékosan utaltunk rájuk a Közép-Dunántúlra is.

A **C** típusú térség ma is jellegzetesen mezőgazdasági. Ezekben a térségekben indult meg a

mezőgazdasági tulajdonviszonyok radikális átalakulása az 1990-es évek elején; ebben a térségtípusban alakult ki az 1990-es évek végére egyfajta együttélés magángazdálkodás és az egykori termelőszövetkezetek között. Ez határozza meg a térség fejlődési kilátásait.

Iskolázatlanság és magas munkanélküliség ugyanúgy sújtja ezt a területet, mint az A típusú térségeket. Jellegzetes az intézményhiány is, amennyiben a szakmunkásképzőből rendszerint nem tudott érettségit nyújtó középiskola kibontakozni (vagy befogadó képessége nem elegendő). *A munkanélküliség egyértelműen a birtokviszonyok átalakulására (az ún. melléküzemágak hanyatlására) vezethető vissza.* Az A típusú kistérségektől eltérően viszont ebben a térségtípusban számottevő a lakosság előregedése is.

A C típusú térség megrekedt a fejlődésben. Ha a fejlesztés során nem találunk kitörési pontokat, erőteljes népességcsere indulhat meg, amint az egyes kistérségekben máris tapasztalható. Ennek során *alacsony iskolázottságú, munkanélküli, de fiatalos népesség áramlik be az előregedő eredeti lakosság mellé, illetve a helyére.* Ha ez a folyamat tartósnak bizonyul, az hosszú távra megváltoztatja a C típusú térség demográfiai és oktatási jellegzetességeit.

A C típusú térség ún. városhiányos terület. Ez azt jelenti, hogy egyszerre több város vonzáskörzetébe esik, amelyek kioltják egymást, de ennél is fontosabb, hogy egyik város sem gyakorol rá számottevő vonzást. Ennek nemcsak közlekedési és hagyománybeli okai vannak, hanem főként az, hogy a környékbeli város nem nyújt elegendő szolgáltatást a terület lakosságának (intézmények, bevásárlás, egészségügy, igazgatás stb.). *Ezért a C típusú térség “kitörési pontja” annak a városnak a megerősítése, fejlesztése, amelynek a potenciális vonzáskörzetében fekszik.*

Székesfehérvár esete példaértékű. Ez a város európai viszonylatban is egyike volt az utóbbi évek legdinamikusabban növekvő ipari térségének. Ugyanakkor ez a növekedés mindmáig nem sugárzott ki megfelelő mértékben – és statisztikailag értékelhetően – a “vonzáskörzetébe” eső kistérségekre. Az utóbbi évek rossz ízű politikai vitái (pl. cigány “kitelepitések”) mutatják ezt. Miközben Székesfehérvár Budapest és Bécs – sőt ipartelepítései révén egyes multinacionális cégek székhelyének vonzásába is bekerült, közvetlen környéke számára praktikusán nincs szolgáltatása.

Korábban az ún. “nagy falvas” térségek számára “művelődési városközpontok” szervezését javasoltuk (Kozma et al., 1979). Ezen akkor azt értettük, hogy közép- és/vagy felsőfokú oktatási-kulturális ellátó intézményeket kívánatos telepíteni olyan központokba, amelyek potenciálisan több városhiányos kistérség vonzásközpontjai lehetnek. Ezt az elgondolásunkat erősíti az újabban nemzetközileg is elfogadott és terjesztett *learning town (city)* koncepció, amely a miénkhez hasonló előzményekre – az 1930-as évek amerikai közösségi iskoláira – tekint vissza (Learning Towns and Cities, 1999). Hozzáteesszük azt az újabb felismerést, hogy *a művelődési városközpont nem szükségképpen esik egybe a térség gazdasági központjával.* A nemzetközi összehasonlítások azt mutatják, hogy sikeres művelődési városközpontok alakulhatnak ki olyan várospárosokban, amelyekben a gazdasági (közlekedési) funkciók az egyik, a művelődési és igazgatási funkciók pedig a másik városba települnek. Az urbanisztikai szakirodalom klasszikus példája Los Angeles és San Francisco. A hazai településföldrajzban Tóth József (1986) mutatott ki hasonló “konurbációs” – integrációs és dezintegrációs – folyamatot a Dél-Alföldön.

Az 1990-es években felerősödött az a javaslat – melyet az államigazgatási jogász Berényi

Sándor fogalmazott meg először mintegy tizenöt évvel ezelőtt –, hogy a települések horizontálisan kooperáljanak egymással, mintegy megosztotva ellátatlan funkcióikon (Berényi, 1986). Ezt a gondolatot az oktatásigazgatásban is átvették; a valóságban azonban működésképtelen. A települések kooperálását természetes módon határozza meg az egyes településeknek a települési rendszer hierarchiájában elfoglalt helye (akkor is, ha a helyi törvényhatóság képviselői félnek tőle, ellenzik). A falu a várossal fog kooperálni, amelynek megfelelő intézményei vannak, nem pedig a szomszéd faluval, amely nem rendelkezik ilyenekkel. A *C* típusú térség esete jól mutatja ennek a “horizontális kooperációnak” a kudarcát. *Ezért is javasoljuk “kitörési pontként” a C típusú térség körzetközpontjának a megerősítését, fejlesztését* (nem pedig a néhány évvel ezelőtt sokat szorgalmazott “horizontális kooperációt”).

D típus: határ menti térségek

A *D* típusú térség kategóriájába olyan határ menti kistérségeket soroltunk be, mint pl. a beregi, a szatmári vagy a bihari kistérségek. Ezek a térségek 1990 előtt egyszerűen zárt zónáknak számítottak az államhatárok mentén (akkor is, ha az ország keleti, nem pedig a nyugati határvidékén feküdtek). Ezért írtuk korábban, hogy a határmentiség problémája csak 1990 óta fogalmazódhatott meg.

A *D* típusú térség pozitívuma *egyfajta hagyományőrző jelleg*. A beregi, szatmári, bihari stb. kistérségek az elmúlt évtizedekben is megőrizték egykori szubkultúrájuk olyan elemeit, amelyekre építeni lehetne és kellene. Jól látszik ez a bihari kistérségeken, akár Békés, akár Hajdú-Bihar megyéhez kapcsolták őket. Az előbbire Sarkadot, az utóbbira Berettyóújfalut hozzuk fel példaként. További pozitívum, hogy e térségek (Magyarország leginkább periférikus térségei; pl. az encsi, edelényi, beregi, szatmári kistérségek) a szomszédos országok számára “fejlett Nyugatnak” számítanak. Megszoktuk, hogy a *D* típusú térséget csak hazai szemszögből (hazai statisztikák alapján) értékeljük. A határ menti kooperáció szempontjából azonban a *D* típusú térség ma már sokkal inkább tölti be a híd, mint a “puffer” szerepét.

Hazai statisztikáink szerint azonban – az *A* típusú mellett – kétségtelenül a *D* típusú térség *az ország periferiája*, melyet iskolázatlanság és a hozzá kapcsolódó magas munkanélküliség jellemez. A *D* típusú térség annyira a perifériára került, hogy a szomszédos ország statisztikai összehasonlításában is periféria maradhat (példa erre a rétsági vagy az encsi, edelényi kistérség). További negatívumot jelent a földrajzi fekvés (pl. a beregi, szatmári kistérségek stb.), ami miatt természetes módon is periférikus helyzetbe kerültek. Végül a térség szempontjából az első világháború utáni új határok is végzetesnek bizonyultak, mert többnyire elszigetelték őket természetes városközpontjaiktól (Szatmárnémeti, Nagyvárad, Arad stb.).

A *D* típusú térség ma *a teljes leszakadás állapotában van* vagy afelé halad. Valamennyi mutatója országos összehasonlításban visszatérően a legkedvezőtlenebb. Itt “tanulmányozható” a periférikus helyzet összes kedvezőtlen hatása is. Ráadásul a *D* típusú térség sokszor olyan természeti helyzetnek is ki van téve, amit elhárítani csak nemzetközi együttműködésben lehetne – ilyen együttműködések azonban, éppen a periférikus helyzetből adódóan nincsenek vagy csak igen kezdetleges állapotban vannak (árvíz, belvíz, talajerózió, a monostruktúrák ipartelepítés következményei stb.). Ezekkel együtt a *D* típusú térség az ország leginkább hanyatló térsége.

A **D** típusú térség kitörési pontja a határközi együttműködés fejlesztése, amit a nemzetközi programokba való bekapcsolódás is támogathat (Süli-Zakar, 1997). Ehhez az a körülmény használható fel, hogy a szomszédos térségek számára a hazai **D** típusú térség a legfejlettebb nyugati térségnek tekinthető. Ezért a **D** típusú térség fejlesztésekor a határon átnyúló együttműködések számára kell minél több alkalmat teremteni.

*

A kilencvenes évek legfontosabb regionális változásait röviden az alábbiakban foglalhatjuk össze.

Korábbi elemzésünkben az aprófalvas térségek mellett ún. nagyfalvas és mezővárosi térségeket különböztettünk meg. Már a két évtizeddel ezelőtti elemzésekből is világosan kiderült, hogy az utóbbi térségekben az oktatást másféleképpen kell szervezni, mint akár a nagyvárosi agglomerációkban, akár az ún. monostruktúrák ipari térségeiben. Az 1990-es évtizedben a különbség egyértelművé vált.

A Dunántúl–Tiszántúl különbséget már sokszor leírták; az 1990-es évek folyamán pedig általánossá vált a “fejlett Dunántúl” és a “leszakadt Tiszántúl” képe. Saját elemzéseink nem ezt a képet mutatják. Oktatáspolitikai szempontból az ország valamennyi régiójának vannak “erősségei” és “gyengeségei”. *A Tiszántúl intézményi ellátottsága jobb – egyenletesebb, teljesebb, hozzáférhetőbb –, mint a Dunántúlé.* Ezért a gazdasági és társadalmi különbségek, amelyek kétségtelenül fennállnak, és az 1990-es években tovább mélyültek, pusztán hálózatfejlesztéssel nem egyenlíthetők ki.

TERÜLETI EGYENLŐTLENSÉGEK*

Az előző fejezetekben megismert oktatásdemográfiai adatok arra figyelmeztetnek, hogy az iskolázás iránti igény századunk tízes éveiben fokozatosan átalakul. Egyrészt a születésszám miatt, amelynek várható alakulása hosszabb távon csökkenti az alapképzés iránti (mennyiségi) igényt, másrészt a születési hullámok – az ún. “demográfiai hullám” – miatt, amely rövidebb távon az iskolázás más-más szintjében érdekeltek létszámának változását fogja eredményezni. A demográfiai hullám átvonulása az oktatási rendszeren az 1990-es évek folyamán érte el a harmadfokú képzést.

Az előző fejezet alapján már tudjuk, hogy az ország eltérően fejlődő térségeiben a *harmadfokú képzés iránti igények jelentősen eltérnek egymástól*. Ez részben magyarázza, részben pedig indokolja is a harmadfokú intézményhálózat területileg erősen eltérő fejlettségét. Ezért a harmadfokú képzési hálózat területileg eltérő fejlesztési stratégiái javasolhatók az oktatáspolitikának. Ebben a fejezetben egy – az 1990-es években kialakuló – képzési szint, a harmadfokú képzés regionális kérdéseit vizsgáljuk meg.

Harmadfokú képzés

Nehezen találunk elnevezést azoknak a képzési formáknak, utaknak, szerveződéseknek és teljesítményeknek, amelyek a hagyományos iskolarendszeren kívül, részben azon túl formálódnak. Nem véletlenül. A hagyományos iskolarendszer átalakulásának vagyunk ugyanis tanúi és részesei, és ez az átalakulás, bár számítani lehetett volna rá, tulajdonképpen mégis váratlanul indult meg, illetve gyorsult fel (hasonlóan a kelet-közép-európai régió más országaihoz).

Sokan azt tartják, hogy a változás a demokratikus fordulat szülötte. Magunk azonban – korábbi tanulmányainkra és előrejelzéseinkre támaszkodva – sokkal inkább azt gondoljuk, hogy a rendszerváltozások csupán felszabadították a térség oktatáspolitikáit és oktatáspolitikusait arra, hogy cselekedjenek, vagy hogy másokat (“a piacot”) hatni, működni hagyjanak. Az előrejelzések már évtizedekkel ezelőtt mutatták, hogy az oktatás várhatóan Kelet-Közép-Európában is bővülni fog, feltéve, ha a térség országai követik az európai utat. Azt azonban nem mutathatták meg, hogy ilyen robbanásszerűen fog bekövetkezni a változás.

Amikor harmadfokú képzésről beszélünk, azokra a képzésekre utalunk összefoglaló névvel, amelyek a középfokú oktatás után végezhetők el, és amelyek egyúttal feltételezik is a középfokú iskolai végzettséget. A megnevezéssel a nemzetközi konvenciót követjük (*tertiary education*). Egyúttal arra is utalunk, hogy a képzésnek ez a széles és egyelőre nálunk kevésbé áttekintett területe is fokozatosan rendszerbe szerveződik. Egyelőre azonban még nem világosak a kristályosodás pontjai és indikátora. Sokan a jelenlegi felsőoktatást vélik a megfelelő intézményrendszernek, amelyet fejleszteni kell, hogy tömeges képzésre is alkalmassá váljék. Mások ezt különválasztanák az ún. felsőfokú szakképzéstől. Volt olyan elgondolás is, amely – részben – az egyetemi integrációktól és nagy méretű tömegegyetemek kialakításától várta a probléma megoldását. Tisztázatlan az is, hogy ki indítsa, irányítsa és értékelje a változásokat. Egyesek ezt a központi oktatáspolitikára bíznák. Mások az intézményi autonómiától és a regionális igények felismerésétől, teljesítésétől várják a

* A fejezet társszerzői Híves Tamás és Radácsi Imre.

megoldást. A legelterjedtebb nézet szerint azonban a piac láthatatlan kezének kellene megnyugtatóan, noha nem feszültségek és konfliktusok nélkül elrendeznie a mai helyzetet.

Nekünk is megvan a magunk filozófiája, amely szerint a mai helyzetet értelmezzük. Röviden: nem hiszünk a piac láthatatlan kezében, legalábbis e területen nem. Helyette állami “nagy beruházást” tartanánk fontosnak ahhoz, hogy egy jövőendő tömeges harmadfokú képzés infrastruktúrája kialakuljon. A harmadfokú képzés teljes kibontakozását és rendszerbe szerveződését azonban mi is hosszabb, konfliktusos folyamatnak tartjuk, amelynek még csupán az elején tartunk Magyarországon.

A harmadfokú képzés kialakulása *mutatis mutandis* megismétli a másodfokú képzés menetét, konfliktusait és megoldásait is. A párhuzamok máris csábítóak. Az egykori elit gimnáziumok megfelelőit a tudományegyetemekben véljük felfedezni, a szakközépiskolák párhuzamait pedig a szakképző egyetemekben. Mint ahogy a szakképzés további intézményeit véljük megtalálni a felsőfokú szakképzések változatos kavalkádjában – noha, nem tagadható, ez a kínálat méreteiben már nem is emlékeztet az egykor középfokú szakképzésekre (ideológiai megalapozásukkal, a munkásosztály felnevelésével együtt). Ezt az analógiát igyekeztünk hasznosítani, amikor továbbtanulási igényeket és meglévő kínálatokat állítunk szembe egy-egy vizsgált térségben.

Harmadfokú képzés és területi-társadalmi igény

Harmadfokú képzés

Az általános demográfiai hatás a felsőoktatásban ellenkező előjelű, mint az oktatási rendszer alacsonyabb szintjein. A létszám 1996/97. évi – előreszámított – csúccsal 92-93 ezer főre nő, majd csökken, és 2001-re visszatér az 1992. évi szintre. Ezt mutatja a nemzetközi statisztikai összehasonlítás is, amely szerint a 90-es évek elején valamennyi fejlett ipari országban növekedett a hallgatólétszám.

Más intézmények híján Magyarországon is jelentős az igény a hagyományos (állami diplomát adó) felsőoktatás iránt. A felsőoktatásban 1938-ban 12 ezer, 1994-ben pedig 116 ezer tagozatos hallgató tanult. 1991–1994 között a nappali tagozaton továbbtanulók aránya csaknem másfélszeresre, a nem nappali tagozaton pedig több mint másfélszeresre nőtt.

A demográfiai hullám hosszabb távon foglalkoztatási hatással, illetve következménnyel is bír. A harmadfokú képzés egyik meghatározó pillére az állami felsőoktatás, amelyre a szakképzés-centrikusság jellemző. Ennek intézményhálózata azonban szétaprózott – intézményi ellátottság tekintetében ez 1938-ban 16, míg 1993-ban 91 intézményt jelentett –, szakmai képzés tekintetében pedig aligha nevezhető sokszínűnek. A szétaprózottságot jelzi, hogy Magyarországon ma összesen 37 városban folyik nappali tagozaton felsőfokú képzés. Az atomizált állapotot oktatáspolitikai akarat idézte elő, mert a hallgatói létszám, a karok, a szakok számának gyors növelését az 1945 előtti felsőoktatási intézményhálózat nem tette lehetővé, ezért területileg új és új helyre volt szükség.

Társadalmi igények a harmadfokú képzés iránt

A harmadfokú oktatás iránti igények egyik jellemzőjének a 18–23 éves korcsoport nagyságát választottuk. Ez a választás természetesen vitatható. Mindenekelőtt azért, mert a harmadfokú képzés nemcsak erre a korcsoportra terjed ki, hanem a lakosság szélesebb köreit is magába foglalhatja – gondolunk itt elsősorban a munkanélküliek átképzésére. Másrészt azért, mert a harmadfokú képzési programok összetettsége, színes palettája nem feltétlenül és nem is egyformán jelentenek ötéves képzéseket.

A 18–23 éves korcsoport kitüntetetten fontos a harmadfokú képzés iránti igények szempontjából. Ha a képzést úgy képzeljük el, mint a másodfokú (szak)képzést mintegy két évtizeddel ezelőtt, akkor a képzésnek van egy megcélzott korcsoportja, ez pedig a 18–23 éveseké. Ebben a körben kell keresnünk azoknak a többségét, akik a harmadfokú képzés iránt már most is érdeklődnek, valamint a jövőben is érdeklődni fognak.

A legutóbbi demográfiai hullám az 1990-es évek elején érte el a felsőoktatást. A 14–17 éveseknél 1992-ben volt a csúcspont, 72 ezer fővel. A 18–23 évesek száma 1993-tól megnőtt. *Ez a demográfiai hullám befolyásolja a harmadfokú képzés iránti igények változásait.*

A demográfiai hullám levonulásával tehát ezeknek a “mennyiségi igényeknek” csökkenniük kellene. S ha valóban így történne, akkor a harmadfokú képzésben elegendőek lennének a rövid távú megoldások. Feltételezzük, hogy a kitüntetett korcsoport tagjai nem fognak tömeges méretekben lakóhelyet változtatni, ugyanakkor valószínű, hogy vannak (lesznek) olyan térségei az országnak, ahol a fiatal lakosság állandó és vannak (lesznek) olyanok is, ahol a mobilitás nagy mértékű. A rövid távú megoldások kockázatosak, mert *a mennyiségi igények után minőségiak következnek*, és ezek – a középfokú képzés történetének tanulsága szerint – nemhogy csökkennének, hanem folyamatosan növekszenek. Ezt az igénynövekedést várjuk a harmadfokú képzés iránt is, mégpedig akkorra, amikor a mennyiségi növekedés hatása múlófélben van (tehát az ezredforduló után).

Ezt a várakozásunkat két megfigyelésre alapozzuk (Kozma, 1993b). Az egyik *a harmadfokú képzésben 1960 óta a kontinens nyugati felében végbement változások*. 1960-ig a kontinens mindkét térfelén nagyjából azonos szerepet töltött be a harmadfokú képzés fontos eleme, a felsőoktatás. A hatvanas évek közepétől azonban megkezdődött a nyugati felsőoktatási rendszerek tömegesedése, míg a keleti felsőoktatások máig szelektívek és elitisták maradtak. Feltételezhető, hogy az Elbától keletre a változás csak most, az 1989/90-es fordulat után következik be. Ideológiáját máris hallhatjuk: eszerint azért kell egyre több hallgatót beengedni, hogy felzárkózhassunk Európához (Barkó, 1992). A megállapítás vitatható mivel valódi okai egyrészt a demográfiai hullám már részletezett elemeiben, valamint a 18–23 éves korcsoport és a 23 évesnél idősebbek mozgásterének szűkülésében keresendők. Valószínű azonban, hogy a képzések révén a korcsoportba tartozó fiatalok közül majd nagyobb arányban tudnak felsőfokú oklevelet szerezni akkor, amikor a jelentkezők abszolút száma csökken.

Itt kell kitérnünk arra az aggályra, hogy ha a harmadfokú képzés megfelelő intézményi bázissal a 90-es években folyamatosan fejlődik, akkor az ezredforduló után már végül nem lesz elég jelentkezője. Ezt az aggályt a másodfokú képzés kiterjesztésekor már olvashattuk, így hát tudjuk azt is, mi történik a valóságban (Erdész–Tímár, 1976). A valóságban azt történik, hogy nem a jelentkezők fogynak el, hanem a képzés jellege változik meg. A harmadfokú képzés esetében sem várjuk, hogy a demográfiai hullámmal együtt majd a képzés iránti érdeklődés csökkenését tapasztaljuk. Sokkal inkább számíthatunk arra, hogy a

hagyományos felsőoktatás – amelyet az egyetem testesít meg – modernebb, tömegesebb és népszerűbb felsőoktatássá fog átalakulni, amely a középfokú oktatásból nem csak a legjobbakat tudja és akarja befogadni.

Mindez elvezet a következő megállapításhoz, amely így hangzik. *Az, ami ma a harmadfokú képzésben végbemegy, lényegében megismétli a másodfokú képzés változásait.* Ezekről a változásokról – amelyek Magyarországon mintegy két évtizede kezdődtek – már szóltunk. Lényegüket abban foglalhatjuk össze, hogy a másodfokú képzés tömegessé vált, és ez átalakította az intézményeket és a képzési rendszert. Ilyen változások mennek végbe a harmadfokú képzésben is. Amiből az következik, hogy *a harmadfokú képzés iránti igények további növekedésére számítunk majd akkor is, amikor ezt már pusztán demográfiai okokkal nem lehet megmagyarázni.*

Képzési kínálat és társadalmi térszerkezet

A területi megközelítés fontossága az országos összkép kialakításához fontos vizsgálati módszer. Az oktatási hálózat annyira területhez kötött – és annyi szállal kapcsolódik egy-egy térség (település) fejlettségének egészéhez –, hogy érdemben nem is tárgyalható e nélkül. Az oktatás ún. rendszerszemlélete elvont. A valóságban konkrét (harmadfokú) intézmények vannak helyhez kötött vagy ingázó oktatói gárdával, felszereltséggel, döntési mechanizmusokkal és elhelyezkedési lehetőségekkel.

A harmadfokú képzés tömegesedésével hálózatának további elaprózódását várjuk. Mégpedig abból az egyszerű megfontolásból, hogy új társadalmi csoportok lépnek a harmadfokú képzésbe, amelyeknek igényeit lakóhelyükhöz közelebb lehet (kell) kielégíteni. Ezt sugallja az is, hogy a harmadfokú képzés tömeges formája szorosan kapcsolódik a munkaerőpiachoz. Vagyis az intézmények nem vonhatják ki évekre hallgatóikat eredeti társadalmi környezetükből – mint az egyetemi campusok –, hanem a lakóhely és a munkahely együttesében kell szerveződniük.

A regionális oktatáskutatás tehát a harmadfokú képzésben is felértékelődik. Területileg is tudnunk kell az igények várható változásait, ha a harmadfokú képzéseket ésszerűen és harmonikusan akarjuk telepíteni, illetve fejleszteni. Annál is inkább, mert mind a mennyiségi, mind pedig a minőségi igények területileg meglehetősen eltérnek egymástól.

Az igények várható változásai

Mennyiségi igény: demográfia

A demográfiai hullám – statisztikai számítások alapján – a következőképpen fog országszerte levonulni. 2000-ben még mindig hat mind a Dunántúl, mind a Tiszántúl középső kistérségeiben. Ugyanakkor az apadás mind érzékelhetőbbé válik (főként a nagyobb városok vonzáskörzeteiben). A fordulat 2005 körül válik látványossá, amikor a kitüntetett korcsoport aránya a kistérségek többségében csökkenni kezd. *2010-ben ez a fogyás néhol drámaivá válik.* Ugyanakkor *még 2010-ben is tart a 18–23 évesek arányának növekedése a Középső- és Felső-Tiszavidéken, valamint a székesfehérvári konurbációban.*

Az 1990-es népszámlálás szerint a 18–23 évesek a kistérségek lakosságának 6,5-10 százalékát alkották. Több-kevesebb biztonsággal kirajzolható egy északnyugat-délkeleti tengely. A tengelytől északra fekvő kistérségekben rendszerint magasabb a fiatalok aránya, míg a

tengelytől délre rendszerint alacsonyabb. Az 1995-ös kép meglehetősen látványos a Délnyugat-Dunántúlon tapasztalható demográfiai változás. Az is érdekes, hol marad el a fiatalság növekedése a várttól. Ilyen kistérségeket például Abaújban vagy a Felső-Tiszavidéken találunk. A 2000. évi állapot kiegyenlített. Itt a demográfiai hullám „levonulóban” van; és ez a fiatalság területi megoszlását viszonylag kiegyensúlyozottá teszi.

A 2005-ös állapot legalább annyira megdöbbentő, mint az 1995-ös. Mintha a kistérségek teljesen kiürültek volna. 10 százalék fölötti arányt már sehol sem látunk. Az ország területének többségében a fiatalok aránya 5,8-7,5 százalék. Csupán az ország keleti csücskének lakossága, valamint a fővároshoz délnyugatról csatlakozó területek lakossága marad az átlagnál fiatalabb. 2010-re ez a folyamat kiteljesedik. A vizsgált fiatal korcsoport az átlaghoz képest nagyobb arányban csak a Középső- és a Felső-Tiszavidéken, a kecskeméti „agglomerációban”, illetve a székesfehérvári konurbációban mutatható ki. A kistérségekben 7,5 százalék alá csökken az arányuk.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a demográfiai hullám látványosan megemeli a 18–23 évesek arányát az ország legkülönbözőbb térségeiben. Ez a növekedés 2000 körül demográfiailag homogenizálhatja az ország térségeit. Az ezredfordulón túl haladva azonban csupán az ország említett három térségében várható, hogy a 18–23 évesek valamivel többen lesznek az átlagnál.

A demográfiai hullám sematikus elképzelése – a reál való szüntelen hivatkozás – az oktatáspolitikában sem tartható. Hiszen a lakosság demográfiai jellemzői éppúgy eltérnek az ország különböző térségeiben, mint más magatartása. Ennek következtében a demográfiai hullámhegyre számos térségben tulajdonképpen már az 1990-es évtizedben sem volna szabad hivatkozni. Ugyanakkor azonban növekedéssel lehet számolni jóval az ezredforduló után is – legalábbis ami a kitüntetett korcsoportot illeti.

Minőségi igények: iskolázottság

Eddig úgy tettünk, mintha a harmadfokú képzés „klientúrája” a 18–23 évesek teljes korcsoportja volna. Holott *per definitionem* nem lehet az, mivel harmadfokú képzésen az érettségi utáni képzést értjük. Megvizsgáltuk tehát a közép- és felsőfokú végzettségűek arányát is (a 18+ éves lakosságban, kistérségenként).

Ez az arány a legutóbbi népszámlálás szerint is eléri a 40 százalékot az ország nagyvárosaiban, míg más térségekben (pl. Sárköz, Bácska, Abaúj, Tápióság) csak 15 százalék körüli. A 18–23 éves korcsoport teljes létszámát aránylag pontosan lehetett követni 1990–2010 között, hiszen a ténylegesen megszületettek alkották. Iskolai végzettségüket azonban csak 1990–1995 között tudjuk biztosan, az 1995–2010 közötti időszakot illetően csupán becsléseinkre hagyatkozhatunk.

A becslés során abból indulunk ki, hogy a jelzett időszakban az iskolázottság iránti igények nőnek. Utalunk azokra a korábbi megállapításokra és megfigyelésekre, amelyek az iskolázottság iránti igények változását az ún. S-görbével írják le (Forray-Kozma, 1986; 1988). Jelenleg azt feltételezzük, hogy az érettségi megszerzése iránti igény még nem telítődött a lakosság körében, ezért ennek az S-görbének a felfelé szálló ága folytatódik. Ennek segítségével ötvenként korrigáljuk az érettségit szerzetek arányát (számát) úgy, hogy csökkenő létszám mellett mind többen kívánnak majd érettségit tenni.

1990-ben az ország nagyvárosi vonzáskörzeteiben volt a legtöbb érettségizett. Ugyancsak nagyszámú (2000-5000) érettségizettel találkoztunk a középvárosokban és megyeszékhelyeken. Az emelkedés 1995-ben látványos: számos megyeszékhely kerül át az 5000+ kategóriába; ugyanakkor a legalacsonyabb kategóriába tartozók száma csaknem változatlan marad. 2005-ben nagyjából az 1990-es állapot áll vissza. Tanulságos ugyanakkor, hogy az érettségizettek száma tovább emelkedik (a kitüntetett korcsoportban). Különösen látványos ez az ország északkeleti, valamint északnyugati térségeiben. *Egyes térségekben az érettségizettek számának növekedése még 2010-ben is tart (az ország északkeleti térsége).*

Az érettségizettek számának változása – ha a feltételezett igénynövekedéssel korrigáljuk a demográfiai csökkenést – korántsem drámai az ezredforduló után. A kép sokkal kiegyenlítettebb, mint a népességszám megoszlása. Főként pedig meglehetősen állandónak látszik egyes kistérségek “helyezése”. Az adatok alapján arra következtetünk, hogy a harmadfokú képzés iránt jelentős kereslet fog mutatkozni a győri, székesfehérvári, pécsi, kecskeméti, szolnoki, szegedi, miskolci, nyíregyházi és debreceni vonzáskörzetekben. Ugyancsak számottevő keresletre számítunk az Északnyugat-Dunántúl egyes térségeiben, a budapesti agglomerációban, Heves és Borsod egyes térségeiben, valamint egyes beregi és szatmári kistérségben. Depressziós övezetként tartjuk nyilván viszont a Pécshez tágabban kapcsolódó kistérségeket, a Szegedhez társuló kistérségeket, a délnyugati határvidéket, a Középső-Tiszavidéket, valamint az abaúji és zempléni kistérségeket.

A kínálat alakulása

Intézményhálózat

A felsőoktatás intézményhálózata távolról sem azonos a harmadfokú képzési ellátottsággal. A mai felsőoktatás – főként az egyetemek – nem is alkalmasak az ún. harmadfokú képzési igények kielégítésére. Ezeknek az igényeknek a nagyobb része eleve szakképzéshez kötött. Magyarország felsőoktatási hálózata rendkívül tagolt. Ha Budapestet nem tekintjük, három olyan települése van, amelyben öt-hét intézmény működik; viszont 21 településen működik egy-egy főiskola. Minden megyében legalább egy felsőoktatási intézmény található; esetleg több is (pl. az ún. várospárosokban, mint Gyöngyös és Eger, Szarvas és Mezőtúr, Pápa és Zirc, Kecskemét és Nagykőrös stb.).

Eltekintünk a helyzet minősítésétől. Csupán megjegyezzük, hogy *az intézmények mérete és elhelyezkedése végül is tükrözi – legalábbis bizonyos mértékben – az ország településszerkezetét.* Kiegyenlített hálózat csak kiegyenlített településszerkezetű országban működik jól. Ahol a településszerkezet tagolt – mint Európa keleti felében –, ott minden ellátó hálózat tagolttá válik. Ez annál inkább igaz, minél szélesebb lakossági kört látnak el vele. Így tehát várható, hogy a harmadfokú képzés jövődi hálózata a mai felsőoktatási hálózathoz hasonló tagoltságot fog mutatni.

Ha a jelenlegi hálózat vonzáskörzeteit is figyelembe vesszük, akkor kitűnnek a harmadfokú képzéssel lefedetlen térségek. Ilyen a dél-dunántúli régió, a Duna-Tisza köze, különösen Bácska északi része, a Tisza középső vidéke, hozzá kapcsolódva pedig Békés északi tája, illetve a bihari kistérségek, az ország északkeleti sávja. Ugyanakkor abszolút mértékben gazdag kínálattal rendelkezik az észak-dunántúli régió (a határ menti övezettől eltekintve), a budapesti agglomeráció, a Tisza déli vidéke és ehhez kapcsolódva Szolnok megye kistérségei.

A kínálat gazdagsága különösen meglepő az Alföld középső és déli térségében, míg szegényessége a Tisza–Sió–Balaton–országhatár által bezárt sokszögben szembeötlő.

Intézményi méretek

A (harmadfokú) képzési kapacitást a jelenlegi felsőfokú intézményekben tanulók számával jellemeztük. Bár ez elnagyolt mérőszám, mégis az egyetlen országosan hozzáférhető statisztikai adat, amely egyúttal népességstatisztikákkal is egybevethető. Tudatában vagyunk azonban annak, hogy mindez távolról sem jelenti a képzés szintjeinek, illetve irányainak összehasonlítását. A képzési kapacitásokat elméletileg aszerint növeltük, hogy a harmadfokú szintbe lépés milyen bővülése várható. A már említett S-görbe alapján *az érettségizettek mintegy 40 százalékanak továbbtanulásával számoltunk*. Bár ez meghökkentően magas aránynak látszik, tudomásul kell vennünk, hogy a kereslet a harmadfokú szint, azon belül a felsőoktatás iránt ma itt tart Magyarországon. Hipotézisünk szerint ez az arány nem csökkenni, hanem enyhén emelkedni fog, ami önmagában is indokolja a harmadfokú képzés kínálatának gondos mérlegelését, illetve szükségszerű bővítését.

Az egyes településeken található képzési kapacitás jól kivehetően különbözik egy délnyugat–északkeleti tengely mentén. A tengelyről már esett említés a demográfiai elemzés során. Itt most arra hívjuk fel a figyelmet, hogy ez a tengely – előrejelzésünk szerint – az ezredforduló után egyre kifejezettebbé válhat. Egy második, “kiegészítő tengelyt” vélünk még felfedezni a budapesti agglomerációtól a délkeleti határszél felé haladva (Gödöllő–Kecskemét–Szeged). Az elmondottakhoz képest további “csomósodási térségek” az ország északnyugati, illetve északkeleti csücske, valamint a Kaposvár–Pécs–Szekszárd–Baja körzet. Feltűnően intézményhiányos az ország délnyugati határövezete, a bácskai térség, valamint a Tisza középső vidékének kistérségei.

Az intézményi kapacitások adott elhelyezkedése, illetve elhelyezkedésük várható alakulása *idejétmúlttá teszik azokat az integrációs elgondolásokat*, amelyeket az 1980-as évek elején fogalmaztunk meg (Kozma, 1983), pedig az ún. *universitas-konceptió* ma is jobbra ezeken az elképzeléseken alapul. Kérdéses az is, hogy a megyei főiskolák hálózatának kiépítése – ami az universitas-konceptió utódaként az 1990-es évek elején rajzolódott ki (Kozma, 1992) – az ezredforduló után is időszerű lehet-e.

Kereslet és kínálat térbeli viszonya, 1995–2010

Ha a keresletet és a kínálatot – várható időbeli és térbeli változásait – egybevetjük, akkor áttekintést kapunk a harmadfokú képzés fejlesztésének szükségességéről. Többféle egybevetés lehetséges.

A jelenlegi intézmények méreteit kistérségenként a 18–23 évesek számával összevetve, a következőt állapíthatjuk meg. *Az intézmény méretek zömmel megfelelnek a harmadfokú képzés iránti igények térbeli megoszlásának*. Különösen igaz ez az ország északkeleti térségeiben. A kereslet és a kínálat ilyen látszólagos egyensúlya a korábban tervezett felsőoktatás ismert és másutt már leírt következménye (Forray, 1988). Szegényes kínálatot találunk viszont a Szolnok–Debrecen–Szeged háromszögben. Kifejezetten szegényes a kínálat a Szeged–Pécs–Szombathely sávban. A *Budapest–Kecskemét–Szeged–Pécs háromszög* térsége pedig – az 1995-ös igényekhez képest – *az ország harmadfokú képzésben legszegényesebb területe*.

Térségi fejlesztéspolitikát úgy lehet kialakítani, hogy a prognosztizálható igényeket nemcsak az intézmények hálózatával vetjük egybe, hanem vonzáskörzeteiket is figyelembe vesszük. A szatmári és a beregi kistérségekben erős kereslet várható a harmadfokú képzés iránt, ugyanakkor elérhető közelségben nincs elegendő intézményi kapacitás. A Miskolc, Eger és az államhatár közti kistérségek helyzetét közlekedési nehézségeik rontják. A Zalaegerszeg, Keszthely és az országhatár által bezárt térségben nincs megfelelő kínálat. *Változatlanul problematikusnak látszik az ezredforduló után is a Győr, Pápa, Szombathely és az államhatár által közrefogott terület.* Az itteni intézmények kapacitása, illetve megközelíthetősége várhatóan nem elegendő a növekvő képzési igények kielégítésére.

A statisztikák tükrében *némely képzési helyek jövőbeni sorsa legalábbis kockázatosnak látszik.* A Dunántúlon szembeötlően ilyen Pécs, amelynek vonzáskörzetében erősen csökkenő képzési igény várható. A Dél-Alföldön Szeged ilyen, amelynek vonzáskörzetében ugyancsak csökkenő képzési kínálat mutatkozik statisztikáink szerint. Feltűnően ilyenek a Szarvas-mezőtúri kapacitások, mert vonzáskörzetükben várhatóan tovább csökken a képzés iránti igény. A Győr–Veszprém–Székesfehérvár közti térséget csak azért nem soroljuk ide, mert nem egy, hanem számos intézmény vonzáskörzetében fekszik. A 2010 utáni képzési igényét tekintve depressziósnek mutatkozik ugyan, a számos környező kapacitás azonban egymással összehangolva módosítható.

Egyre sajátosabb helyzetben lesznek a határ menti térségek. Az itt található képzési kapacitás közül szinte valamennyinek – de különösen a Dunántúl északnyugati csücskének – a természetes vonzáskörzete átnyúlik az államhatáron. Részletesen elemezni kell a túloldali térségek képzési igényeinek, illetve kínálatának alakulását ahhoz, hogy e határ menti kínálat alakulásáról csupán valamennyire is megalapozott véleményt alkothassunk. Ez azonban a már további kutatások feladata (Forray–Kozma, 1992; Imre, 1993; Híves–Radácsi, 1997).

Fejlesztéspolitikai elgondolások

Hogyan elégíthető ki a harmadfokú képzés iránti, területileg eltérő, de országosan dinamikusan növekvő igény? Mielőtt erre válaszolnánk, nem árt leszámolni egy népszerű illúzióval, *az oktatás piacosodásával.*

Magán felsőoktatás

A demokratikus fordulat óta az oktatási rendszerben megjelentek a kereskedelmi (piaci) jellegű vállalkozások. Lassan nálunk is szép ideológia kerekedik hozzá, amely a vállalkozással kívánná megfegyelmezni a közszolgálati szférát, hatékonyabbá tenni a tanítás-tanulás folyamatát és pótolni is akár a hiányzó infrastruktúrát (Drahos, Setényi, 1995). E vállalkozásoknak két fontos tanulságuk van. Az egyik, hogy az oktatásnak is ára van, az is pénzben mérhető, valaki ott is “fizeti az ebédet”, még ha nem is szükségképpen az, aki fogyasztja. Ez az aprócska tény nemcsak a Kádár-rendszerben kerülte el a figyelmünket, hanem valamennyi ún. jóléti államban Keleten is, Nyugaton is. A másik tanulságuk az, hogy a (harmadfokú) képzést is lehet üzemszerűen szervezni, irányítani és finanszírozni. Különösen akkor, ha a szféra, amellyel együtt képez, s amelynek a számára képez, maga is üzemszerűen működik. S mivel a harmadfokú képzések zömmel szakképzési igényűek, ez kézenfekvőnek látszik.

Hatékony azonban csak úgy tud lenni, ha megfelelő infrastruktúrája van, és – előbb vagy utóbb – beilleszkedik az oktatási rendszerbe is. A harmadfokú intézmény ugyanis nemcsak a vállalati szférával áll kapcsolatban, amelynek képez, hanem az iskolarendszerrel is, ahonnan hallgatóit felveszi. A meglévő vagy tudatosan telepített, fejlesztett infrastruktúra nélkül a harmadfokú képzés éppúgy nem versenyképes, mint a termelés. És az infrastruktúra itt is sokba kerül. Nem önmagában sokba, hanem ha tandíjban akarnánk megfizettetni a kiépítését vagy a tanárok képzését. *A harmadfokú képzés piaci megoldásai ott sikeresek, ahol ráépülnek a közsférára és kiegészítik azt.* Nem állítjuk, hogy ez valami egyetemes törvényszerűség volna. Közép-európai körülményeink között azonban, amikor az oktatási rendszer infrastruktúráját jobbra központilag építették ki és tartották fenn, s ahol a fizetőképes kereslet a harmadfokú képzés iránt is szűk, mindenképp *kormányzati stratégia kívántatik a harmadfokú képzés jövőbeli fejlesztéséhez.*

Universitas-koncepció

Említettük, hogy adataink alapján *túlhaladottnak látszik az az universitas-koncepció*, amelyet az 1980-as évek elején kezdeményeztünk. Akkor úgy gondoltuk, hogy “a nagy hagyományú egyetemi szervezet köré és mellé a nem tradicionális és nem megszokott továbbképzések sokaságát kellene telepítenünk. Az egyetemeket egyetemessé kellene tennünk abban az értelemben is, hogy a középfokú oktatást követő képzések egyfajta szervező központjává, gyűjtőhelyévé válhassanak... Régióként viszonylag teljes felsőoktatást kellene kialakítani, feltételezve természetesen, hogy az adott régióban megfelelő elhelyezkedési esélyek is vannak. A jövő univerzitásai szempontjából talán az a legfontosabb, hogy az egyes, ma meglévő intézmények képzési profiljaikat egy-egy régión belül akarják s tudják egymással egyeztetni, segítségül hívva esetleg más, nem felsőoktatási, hanem pl. kutatási intézmények szolgáltatásait is” (Kozma, 1983).

Ma úgy látjuk, hogy ez a koncepció, amely az 1970-es évek német, skandináv és angol közös főiskoláival tartotta a rokonságot (Bahrenberg, 1974), tulajdonképpen megszületése pillanatában túlhaladott volt – főképp demográfiai okokból. Azt a helyzetet tükrözte ugyanis, amely a nyolcvanas években alakult ki Magyarországon, amikor a felsőoktatásban épp demográfiai apály volt, és a rendszer növekedését egyébként is szorosan ellenőrizte a kormányzat, a tervhivatal és a pártközpont. Ilyen “regionális szellemi központoknak” álmodta egykor Erdei Ferenc a magyar városokat (Erdei, 1941, 1976). Egyik is, másik is *tradicionális, szűk és elitista demokráciát* álmodott a jövőbe, tömegesedés helyett.

Országos főiskolai hálózat

Azt is említettük, hogy túlhaladott (mechanikus) a megyei főiskolák “gerinchálózatának” kiépítésére való törekvés, amit az 1990-es évek elején fogalmaztunk meg (Kozma, 1992). Akkor úgy gondoltuk, hogy a megyei központokra kellene telepíteni, illetve az ott meglévőket bekapcsolva kiépíteni a felsőoktatás első szakaszát. Ide léphetnének be az érettségizettek, hogy szakmát tanuljanak, vagy felkészüljenek az egyetemre. Az egyetemek és főiskolák pedig egyre több szakon és egyre több jelentkezőt csak az ilyen előkészítők elvégzése után vennének fel a diplomát nyújtó képzésekre.

Bár ez az elgondolás akkor már jobban rímelt a kilencvenes évek első felének valóságára, mint a hivatalos rangra emelt universitas-koncepció, valójában ez is kissé későn fogalmazódott meg. A valóságban nem kell már kiépíteni a felsőoktatás “megyei gerinchálózatát”, hiszen a megyék általában két intézménnyel is rendelkeznek. Inkább azon

érdemes gondolkodni – a megyei kezdeményezéseket idejekorán közös irányba terelve –, hogy milyen térségi szinten szervezhető még/már értelmesen a harmadfokú képzés.

*

Ha a harmadfokú képzési kínálatot a felsőfokú oktatás mai hálózatára kívánjuk telepíteni, akkor számolnunk kell e hálózat további strukturálódásával. Kiegyenlített intézményhálózat ugyanis csak kiegyenlített településhálózatú régiókban hozható létre és működhet tartósan (Híves, Kozma 1995b). Hierarchikus településszerkezet esetén – és Kelet-Közép-Európa országainak településszerkezete többségében ilyen – a harmadfokú képzés kiterjesztése törvényszerűen hierarchikus oktatási rendszert és intézményhálózatot hoz létre.

Ebből *olyan harmadfokú rendszer következne, amelynek legalább két, de inkább három szintje van (post-secondary, graduális és posztgraduális)*. Ezek a szintek egymásra épülnek úgy, hogy egyik feltétele a másiknak. Az intézmények pedig olyan hálózatba szerveződnek – fenntartótól függetlenül –, ahol a lakóhelyhez közelebbi intézményekben lehet felkészülni a magasabb szintű továbbtanulásra (képesítésre vagy fokozatra).

NAGYVÁROSI OKTATÁSPOLITIKA

Budapest mindig más volt, mint “az ország”. Az 1990 óta bekövetkezett változások egyik eredménye természetesen az, hogy a már meglévő különbség tovább növekedett. Kis túlzással azt is mondhatnánk, hogy a legfontosabb regionális különbség éppen a főváros és “vidéke” – az ország más területei – közötti olló két szárának tágra nyílása. Van ok tehát, hogy ne csak regionális, hanem – ezen belül, emellett – sajátosan nagyvárosi oktatáspolitikáról is beszéljünk. Olyan oktatáspolitikáról tehát, amely ennek a sajátos régióknak az új kihívásaira akar válaszolni.

Az 1990-ben megindult változások sajátosan érintették a nagyvárosi régiót. Váratlan és meghökkentő jelenségek egész sorával találkozunk – olyanokkal is, amelyek terjedése más régiókban is várható (pl. a bevásárló központok), meg olyanokkal is, amelyek terjedése csak bizonyos területeken figyelhető meg, vagy egyelőre sehol sem (pl. nemzetközi bűnözés, speciális turistaforgalom stb.). Ezek a fejlemények Budapestet mintegy “kiemelik” az ország régiói közül, és egy más hálózatba – a közép-európai városok nemzetközi hálózatába – emelik be.

A nagyváros maga is különböző térségek együttese, olyan oktatási szükségletekkel, amelyek – eddigi gondolatmenetünk értelmében – alternatív fejlesztéspolitikát igényelnek. Az alábbi fejezetben ezeket az alternatívákat Budapest példáján keresztül belül mutatjuk be.

Regionális oktatásfejlesztés Budapesten?

Az egykori országos távlati településfejlesztési koncepció keretében és hatására a hetvenes és nyolcvanas évek fordulóján – többszöri egyeztetéssel – elkészült Budapest területfejlesztési koncepciója is. Ez a koncepció a főváros egykori Közmunka Tanácsának nyomdokain is haladt, amikor hosszabb távra (mintegy két évtized) kísérelte meg előre jelezni a lehetséges fejlődési irányokat, kiemelve közülük a kívánatosakat.

Bár a koncepció Budapestre vonatkozott, az 1950-es területrendezést vette alapul, és ennek szellemében Budapestet és az agglomerációt egyfajta egységben kezelte. Ennek következtében olyan fejlesztéseket hipotetizált, amelyek nemcsak a fővárosra, hanem egyben az agglomerációra is vonatkoztak, illetve vonatkoztathatóak – mintha az agglomeráció távlatilag majd összenőne (legalábbis bizonyos értelemben és bizonyos vonatkozásokban) magával a várossal. A területi kutatásokból és területfejlesztési tervekben ismert módon a koncepció szektorokra osztotta a várost, és e szektorok között két zónát is megjelölt: az ún. központi fekvésű városrészeket, valamint az ún. külső gyűrűt. Ez utóbbi nagyjából azonos azzal, amit mi agglomerációnak nevezünk. A területfejlesztési koncepció nem annyira előírásokat tartalmazott, mint inkább tendenciákat igyekezett feltárni. Természetesen azért, hogy az újabb döntések számára egyfajta kész helyzetet teremtsen.

Úgy tűnik, hogy az említett fejlesztési koncepció volt az első, amely – a kor szellemének megfelelően – a hangsúlyt a területfejlesztésben nem a termelő kapacitásokra, hanem az infrastruktúrára helyezte. Így a korábbiaknál nagyobb hangsúlyt kapott a közlekedés (mondhatjuk, hogy a koncepció közlekedéscentrikus volt), valamint az oktatás.

A fővárosnak a nyolcvanas évek közepén (1984–1986) készült el az egységes oktatásfejlesztési koncepciója. Az ebben való közreműködés során magunk azt javasoltuk,

hogy a fenti területfejlesztési koncepcióra támaszkodjunk. A vonatkozó kutatások során feltártuk az egyes szektorok (ún. városrészek) népesedési, iskolázottsági, képzettségi és foglalkoztatottsági sajátosságait. Szektoronként mérlegeltük az intézményhálózat állapotát és a reá irányuló társadalmi igényeket; az eltérő szektorális szükségletek, illetve kínálatok ismeretében pedig alternatív fejlesztésre tettünk javaslatot a középfokú képzés területén (különös tekintettel a demográfiai helyzet akkor már előre jelezhető alakulására). A szektorok alternatív fejlesztéseibe – szakmai szempontból először – belekalkuláltuk a szektorok külső szélét is, az ún. agglomerációs gyűrűt, amelynek szükségleteit – elgondolásaink szerint – lényegében a főváros egyes szektoraiban fellelhető, illetve kiépítendő kapacitásokkal lehetett volna kielégíteni.

Mostani elemzésünk egyik alapját az a szektorszemlélet képezi, amelyet az említett munka során alkalmaztunk először. E szemlélet egyik eleme mindenképpen az, hogy az eltérő fejlettségű szektorokban az oktatás eltérő fejlesztési alternatíváit ajánljuk, illetve dolgozzuk ki. Természetesen jelen írásunk túllép a korábbi munkán többek közt azzal, hogy többé nem a középfokú oktatással foglalkozik mint fejlesztési prioritással, hanem a harmadfokú képzést tekinti prioritásnak az oktatás fejlesztésében.

Az említett oktatásfejlesztési koncepció tehát szektorokat alkotott a főváros kerületeiből. Az 1989/90-es demokratikus fordulat egyik eredményeként azután megszületett az önkormányzati törvény, amely a főváros kerületeinek a korábbinál törvényesen is jóval nagyobb mozgásszabadságot adott (addig e mozgásszabadság, manőverezési készség jórészt informális maradt). A kerületek elkezdtek oktatási rendszerüket szinte önállóan fejleszteni, és ennek befolyásolása fokozatosan kicsúszni látszott mind a művelődési tárca, mind a főpolgármesteri hivatal kezéből. Erre való reakcióként született meg egy ún. *city-koncepció*, és hozzá illeszkedve egy új oktatásfejlesztési elgondolás is, amely csak a közoktatásra és az iskolarendszerű szakképzésre vonatkozott, a felsőoktatásra nem. Többé-kevésbé egységes iskolarendszerben gondolkodott, ami segítséget jelentett az anyag szerkesztőinek, hogy a főváros egységességét állítsák szembe a kerületek függetlenedési törekvéseivel. E koncepció eltekintett a magánoktatástól, és csupán az államilag (önkormányzatilag) fenntartott oktatásra vonatkozott. Nem érvényesítette, és nem is hasznosította a korábbi területfejlesztési koncepcióban feltárt, a kerületeket sajátosan összekapcsoló vonatkozásokat (amelyek alapján egy szektorszemléletet érdemes lett volna alkalmazni).

Jelen anyag – ehhez az ún. *city-koncepció*hoz képest – visszatérést jelent a korábbi szektorszemlélethez. Annyi azonban mindenképp tanulságos, hogy maguk az agglomerációba tartozó települések, sőt az 1950-es Nagy-Budapesthez csatolt mai városrészek mainál nagyobb közigazgatási autonómiája mellett érvelünk (ami nem akadályozhatja az oktatás rendszerben való szemléletét és kezelését).

A felsőoktatás regionális fejlesztésével kapcsolatos elgondolásokat a modern korban elsőként Zibolen Endre vetette fel; ennek alapján kezdődtek regionális kutatások a felsőoktatásban. Az említett munkálatok megelőzték a felsőoktatás fejlesztésének jelenleg formálódó koncepcióját, és mint ilyenek fokozatosan részévé váltak annak. Egyes esetekben (pl. universitas-koncepció) pedig egyenesen fel is oldódtak benne. E munkálatok során alakítottuk ki a felsőoktatás regionalitásának azt a szemléletét, amelyet jelen anyagban hasznosítunk.

A “Felsőoktatás 2000” munkálatai a kilencvenes évek elején többek között azért indultak, hogy az akkori kormányprogram birtokában, de mindenképp egy új érdekérvényesítés szellemében – amikor már nem érvényesült sem a pártközpont, sem a tervhivatal érdekeit

koordináló szerepe – új és érvényesíthető fejlesztési koncepciót dolgozzanak ki. E koncepció haszna többek között az lett volna, hogy nyomást gyakorol a pénzügyi kormányzatra, sőt a törvényhozásra is a felsőoktatás fejlesztési prioritása végett. Jellemzője volt, hogy indulásként arra a szakértői tanulmányorozatra épült vagy hivatkozott, amelyet a nyolcvanas évek második felében a Világbank szakértői a honi szakértőkkel együtt elkészítettek. Messzemenően igyekezett érvényesíteni az ún. universitas-koncepciót (ehhez anyagi ösztönzést is társított), amelyet azonban nem szakértők dolgoztak ki, hanem érdekszervezetek. Az új irányítási filozófia jegyében ugyanis új érdekképviselői szervezetek alakultak ki a felsőoktatásban a tárca és az intézmények közt (pl. rektori konferencia). Az Európához való felzárkózásra hivatkozással elsőbbséget adott a felsőoktatás nagyarányú mennyiségi növelésének. Lényegében elvetette a felsőoktatás strukturális átalakítását, tehát a tömeges felsőoktatást egy hagyományos intézményi struktúrában kívánta megoldani.

Az elmondottak inkább a nyolcvanas és kilencvenes évek vitáit tükrözik. 1989/90 óta drámai változások következtek be. Az 1990-es évek feltárása még töredékes; korántsem elegendő arra, hogy teljes képünk legyen egy átalakuló felsőoktatásról, illetve az ún. harmadfokú képzés kibontakozásáról. Amikor tehát “nagyvárosi oktatáspolitikáról” gondolkodunk, az legalább annyi feltételezésen alapszik, mint amennyi tényen.

A budapesti agglomeráció

Térségi szerepkör

A budapesti agglomeráció imponáló településkonzentrációt képez a kelet-közép-európai térségben. Méreteit tekintve kiemelkedik Berlin és Róma, illetve Bécs és Moszkva között. A budapesti agglomeráció problémáinak mérlegelésénél ezt a településegységet az európai nagyvárosok hálózatában kell elhelyezni, és funkcióját is ebben a hálózatban kell megítélni.

A budapesti agglomeráció közvetítő szerepe kiemelkedően fontos a kelet–nyugati közlekedésben. Fontos szerepet tölt be egy északnyugat–délkelet tengely mentén is, az e tengely irányában folyó migrációban és ügyintézésben. Kulturális szempontból közvetítő szerephez jut a közép- és kelet-európai térség között. Hagyományainál és intézményeinél fogva elsősorban a Prága, Bécs, Milánó, München, kiszolgáló szereppel a Pozsony, Zágráb (esetleg Bukarest, Belgrád, illetve Ljubljana) régióhoz köthető.

Az imént említett tények mellett a budapesti agglomerációnak sajátos történeti szerepköre volt és van a Kárpát-medencében. E történeti szerepkör a 19. század második felében bontakozott ki, és lényegében 1918-ig, a modern Magyarország kialakulásáig tartott. Nyomokban azonban ma is megtalálható, mert a budapesti agglomeráció változatlanul vonzást gyakorol a következő városkoszorúra: Pozsony, Kassa, Ungvár, Kolozsvár, Arad, Temesvár, Szabadka, Újvidék, Zágráb, Ljubljana. A budapesti agglomeráció mintegy a vándorlási középpontjába esik a Kárpát-medencében lezajló népességtrendeződésnek (amely kelet-délkeletről nyugat-északnyugati irányban ma is tart). A budapesti agglomeráció a benne megtestesülő kapacitásokkal egyben a magyar népesség vonzásközpontjaként is szerepel, noha ennek a trianoni békekötés óta gyakran vannak politikai akadályai.

A budapesti agglomeráció hasonlóképpen központi szerepet tölt be az ország régiói között, illetve abban a kis városkoszorúban, amely a mai Magyarország kialakulása után a határokon belül maradt (alakult ki): az észak-magyarországi régió, központjában Miskolccal, a kelet-

magyarországi régió Debrecennel, a délkeleti régió Szegeddel, a délnyugati régió Pécs központtal, valamint az északnyugati régió a Győr–Veszprém–Szombathely–Sopron négyessel mint súlyponttal. Emellett a budapesti agglomerációra emlékeztető képződmény alakult ki, illetve van kialakulóban Miskolc, illetve Székesfehérvár körül. E régiók között a budapesti agglomeráció mintegy központi régiónak tekinthető.

A központi régió természetesen nem egy a régiók közt. A központi régió és az említett régiók viszonya sokkal inkább jellemezhető a centrum–periféria kapcsolattal. Ide összpontosul az ország diplomásainak (felsőfokú végzettségű aktív népességének) 49 százaléka, míg a többi régióban oszlik el ennek a másik fele. Minden ezer lakosra közel 70 diplomás jut (a régiókban ez a koncentráció csupán 30), ezer keresőre pedig 124 (a többi öt régióban kevesebb, mint 80). Itt összpontosul az egészségügyi és az oktatásügyi végzettségűek, a tudományos kutatók, illetve a művészeti alkotók 274 ezreléke, szemben a régiók mintegy 150 ezrelékével. A felsőfokú végzettségű szakemberek koncentrációja nagyobb a budapesti agglomerációban, mint a régiókban (a jogászok és műszakiak több mint 50, a közgazdászok több mint 60 százaléka, de még az agrár szakemberek 8 százaléka is itt összpontosul, míg a régiókban csupán 1 százalék). Itt összpontosul továbbá az ország népességének csaknem 30 százaléka, míg egy-egy régióban csak 11-16 százalékos a koncentráció. A magyarországi felsőoktatásba járóknak mintegy 34 százaléka a budapesti agglomerációban jár egyetemre és főiskolára, míg a régiókban, eltérő arányban, körülbelül a népesség 9-15 százaléka iskolázik felsőfokon. Több mint 20 felsőoktatási intézménye és több mint 300 kutatóhelye van, ami húsz-harmincszoros koncentrációt jelent (a társadalomtudományi kutatóhelyek csaknem mind itt vannak, a műszaki kutatóhelyek négyötöde ugyancsak itt található).

A budapesti agglomeráció tehát kiemelkedő súlyú és jelentőségű. Fejlesztése ezért értelemszerűen nemcsak fővárosi probléma, hanem országos, sőt nemzetközi (külpolitikai) jelentőségű. Fejlesztése mindig is alternatívát jelentett egy decentralizált fejlesztéspolitikával szemben, amely az itt sűrűsödő kapacitásokat a gazdaságosság és hatékonyság, illetve a társadalmi igazságosság és a kulturális esélyegyenlőség nevében inkább dekoncentráltni igyekezett.

Szerkezet

A budapesti agglomeráció az 1870-es években indult fejlődésnek, amikor Pest, Buda és Óbuda közigazgatásilag is egyesült. Tudjuk persze, hogy e települések együttélése – további, mára eltűnt településekkel együtt – már a 18. században is intenzív volt. A budapesti agglomeráció szerkezetét – zónáit és szektorait – nem is érthetjük meg másként, mint történeti aspektusban.

Az agglomeráció kibontakozásának következő lépése az I. világháború után következett be, amikor a város letért a korábbi ("birodalmi") fejlődési pályáról és belső erőforrásait kezdte fokozottan felhasználni.

Az 1920–1950 közötti időszakban a budai oldal egykori településeinek maradványai is felszámolódtak, a budai közigazgatási határ fokozatosan kitolódott, és a pilisi települések bekapcsolódtak a főváros belső zónájának ellátásába. A pesti oldalon, ahol befejeződött a millennium kori nagy építkezés, kibontakozott az ipari városrész (Csepel), és folytatódott a jobbára alföldi eredetű lakosság betelepülése, akik főként a szolgáltató ágazatokban helyezkedtek el. A korábban katonai célú újpesti térségben tradicionális gépipar kelt életre,

tradicionális nagyipari munkássággal. A kőbányai lakosság között megerősödött a tradicionális kisiparban foglalkoztatottak csoportja (iparospolgárok). 1950-ben a korábbi agglomerációs települések egy részét közigazgatásilag is a fővároshoz kapcsolták, majd közigazgatásilag központosították a fővárost. A mezőgazdaság kollektivizálásával pedig az ország legnagyobb nehéz- és gépipari kapacitását hozták létre, amely igényelte az alvóvárosok tömegét a főváros külső zónáiban, valamint a még külsőbb gyűrűben a mezőgazdasági ellátást. Ez a gyűrű, amely ma már a budapesti agglomeráció részét képezi, ekkor alakult ki, népessége pedig ekkor duzzadt fel.

E történeti alakulásból következnek a főváros jellegzetes zónái. A belső kerületek alkotják a központi zónát (amelyek a körutak segítségével tovább tagolódtak). Nagyjából a Hungária körút és folytatódása a Duna túlsó oldalán (vö. lágymányosi híd) alkotja ma a főváros külső zónáját. Ehhez kapcsolódnak az 1950-ben közigazgatásilag is idekapcsolt települések, végül a mai, szűkebb értelemben emlegetett agglomerációs gyűrű települései.

A budapesti agglomerációt nem elég csupán a főváros legnagyobb népességkoncentrációjú és forgalmú városmagjából kiindulva, a körutak mentén tagolni. Értенünk kell, hogy ezek folytatódnak ma már a közigazgatási határon kívül is. A gazdasági fejlődés reménybeli fellendülésének eredményeképp várható, hogy a mai agglomerációs települések középtávon fokozatosan a belső zónákkal kapcsolódnak össze.

Budapest már említett fejlesztési tervének készítői ezt a hipotézist alapul véve a budapesti agglomerációt a következő szektorokra osztották fel: főközpont (I., II., V., VII., VIII., IX. kerület); az óbuda-békásmegyeri szektor, amely a Duna jobb partjának északi településeiben folytatódik, a Moszkva tér szektora (Észak-Buda, hozzá csatlakozva Budakeszi és a zsámbéki medence települései, illetve a Hűvösvölgy és rajta keresztül a pilisi települések); a Móricz Zsigmond körtér szektora (Dél-Buda, hozzá csatlakozva a közép- és dél-budai települések); az újpesti szektor, amelyhez Észak-Pest és a Duna bal oldalának északi települései kapcsolódnak; a zugló-rákospalotai szektor, amelyhez az M3-as úttal összekötött települések is kapcsolódnak; a kőbányai szektor (amely meghatározható a külső zóna egyik szakaszaként is); a kispesti szektor, amelyhez a főváros keleti kerületei, valamint a Tápióság falvai és városai csatlakoznak; a pestszenterzsébeti szektor, hozzá kapcsolódva a Duna bal partján a fővárostól délre fekvő településlánc; a csepeli szektor (szintén meghatározható a külső zóna egyik szakaszaként).

További elemzésünkben, amikor a budapesti agglomeráció belső sajátosságait vizsgáljuk, mi is ezeket a szektorokat fogjuk figyelembe venni és összehasonlítani. Közös jellemzőik alapján aztán csoportokat képezünk belőlük, hogy alternatív fejlesztési utakat javasoljunk számukra a (harmadfokú) oktatásban.

Demográfia

1980–1989 között – az 1990. évi népszámlálás tanulságai szerint – folytatódott a budapesti agglomeráció növekedése; jóllehet ezt a növekedést már egyértelműen az övezetnek kell tulajdonítanunk, a várossal szemben. Folytatódott egyes kerületek népességszám fogyása, különösen erőteljesen a pesti oldalon (VIII., IX., XIV., XV., XX. kerület), valamint a kapcsolódó övezeti településeken (Dunaharaszti, Vecsés). Ennek következtében az agglomeráció teljes szaporulata az övezet településeinek tulajdonítható, amelyek továbbra is növekednek, míg a főváros belső zónája továbbra is fogy. Az övezet népességnövekedése az övezet városainak növekedéséből következett, míg falvainak népessége csökkent. A nők

száma és aránya mind a városban, mind az övezetben nagyobb, mint a férfiaké. Arányuk is tovább növekedett az elmúlt évtizedben. A gyerekek aránya egyre kedvezőtlenebb, és ez a tendencia különösen az övezet falvaiban élőkre jellemző. A csökkenés a fővárosban volt a legkisebb, az övezet falvaiban pedig a legnagyobb. Itt ugyanis 15 százalékkal fogyott a gyerekek száma 1980–1989 között (Budapesten mindössze 5 százalékkal). A budapesti agglomeráción belül azonban továbbra is a főváros belső zónáiban a legöregebb a lakosság: itt a 60 éven felüliek aránya 25 százalékkal lett magasabb, mint a 10 év alattiaké (az övezet városaiban 35, a falvakban pedig 20 százalékkal kevesebb a 60 éven felüliek aránya, mint a 10 éven aluliaké).

Az 1980–1989 közötti évtizedben folytatódott a budapesti agglomerációba történő beáramlás és az agglomeráción belüli lassú átrendeződés. Ennek megfelelően nagy volumenű volt a bevándorlás az övezet kelet-délkeleti településeire; jelentős lakótelepi építkezések eredményeképp a III., IV., XVII., XVIII., XIX., XXI. és XXII. kerületben egynegyeddel-egyharmaddal többen laktak 1990-ben, mint 1980-ban. Folytatódott a népesség agglomeráción belüli átrendeződése úgy, hogy az északnyugati szektorok népességszáma növekedett, a délkeletieké pedig látványosan csökkent.

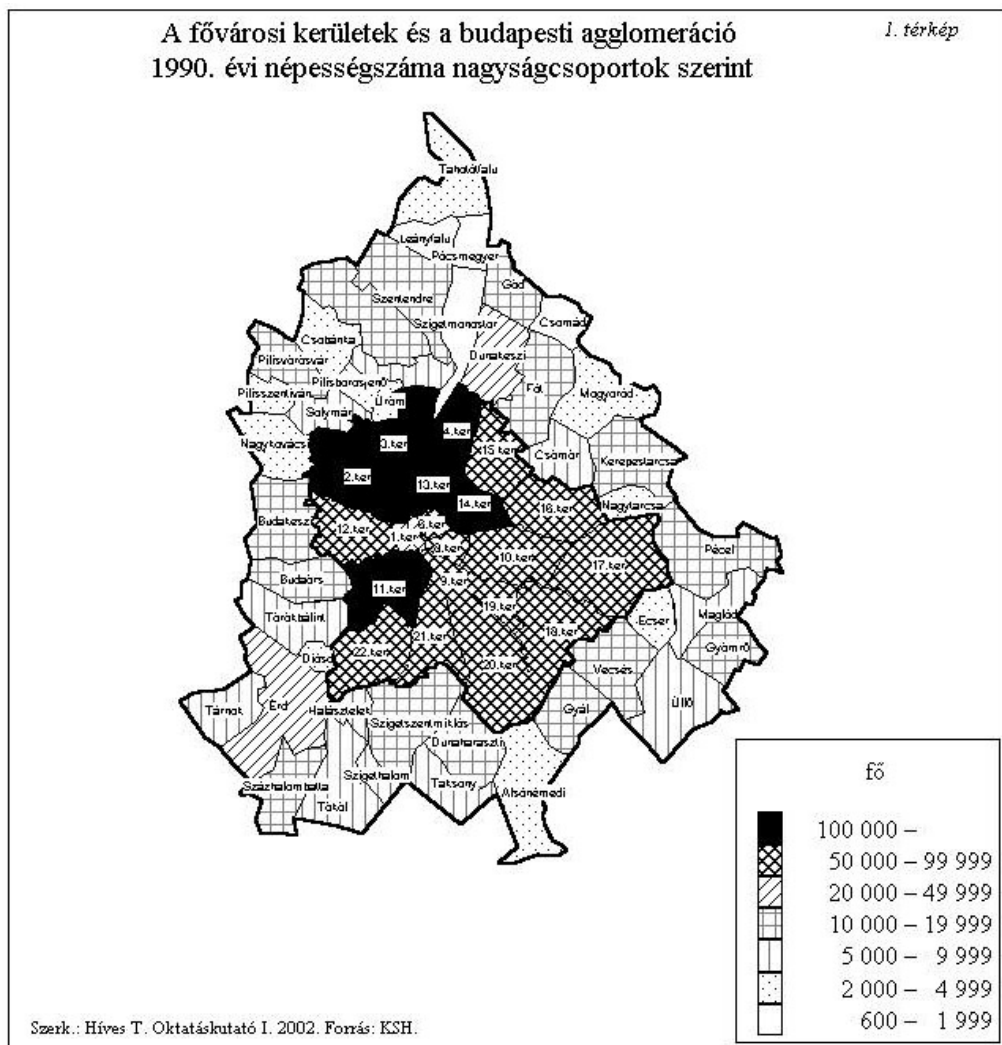
Az elmondottakból következett, hogy beteljesültek azok az előrejelzések, amelyeket 1980–1987 között az egyes oktatásfejlesztési koncepciókat készítő szakértők tettek, s amelyek szerint a középfokú oktatást igénylők létszáma 1991-re éri el a csúcst, 1994-ben azonban már fokozatosan közelít az 1980-as évek első feléhez. Az általános iskolás korú fiatalok létszáma az ezredfordulóig az 1980-as szint alá csökken, a középfokú oktatást igénylők létszáma 1994-től csökken. A harmadfokú oktatást igénylő korosztály száma azonban 1995–2000 között fog tetőzni.

Így tehát a harmadfokú oktatás fejlesztésére *most* volna szükség. Várható azonban, hogy a fejlesztésekre akkor kerülhet majd sor, amikor a demográfiai hullám elvonul a harmadfokú oktatásból. A kérdés változatlanul az, hogy ilyen feltételek közt is fejlesztendő-e a felsőoktatás, és ha igen, milyen területi súlypontokkal. Az eddigiekből következően a harmadfokú oktatás fejlesztésének területi súlypontjait a közvetlen jövőben az agglomerációs övezet városaiba kívánatos áthelyezni.

Képzettség

Az említett hagyományok és tendenciák eredményeképp a budapesti lakosság már az 1920–1930-as években feltűnően iskolázottabb volt, mint az országos átlag (tanoncnak itt már polgári iskolai végzettséggel lehetett jelentkezni, szemben az országos gyakorlattal, amely négy, illetve hat elvégzett népiskolai osztályt követelt meg). E hagyományok és tendenciák következtében a harmincas években tömegessé vált a polgári iskola (5–8. évfolyam) elvégzése, és megnövekedett az ipari tanulóképzésben való részvétel. A negyvenes évek végére általánossá vált az említett évfolyamok elvégzése (az általános iskolában), és tömegessé vált a középfokú oktatásba történő belépés. A hatvanas években népszerűvé váltak a szakközépiskolák (különösen a korszerű iparágakban képzők). A hetvenes években a főváros egyes zónáiban megszűnt a középfokú szakképzés és tömegessé (általánossá) vált a gimnázium választása. A nyolcvanas és kilencvenes években a szakmunkásképzésbe lépők aránya egy-egy korosztályon belül 30 százalék alá süllyedt, a fővárosi szakmunkásképzők pedig elsősorban – hacsak nem kizárólag – az övezet fiatalságát szolgálták.

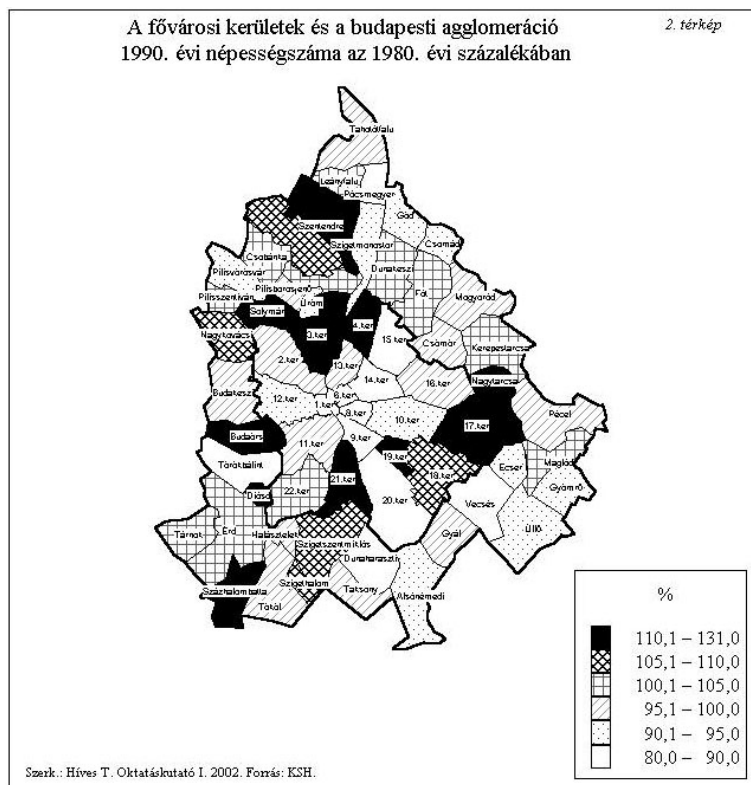
Ebből következik az a feltételezés, hogy a demográfiai hullám elvonulásával a gimnáziumi képzés tömegessé válása a budapesti agglomeráció teljes területén folytatódni fog. Az ezredfordulón várható a harmadfokú képzés iránti tömeges igény megjelenése. Ez a tömegigény ott válik majd nyomasztóvá, ahol a fiatalok aránya a népesség korszerkezetén belül viszonylag magas – tehát az övezet városaiban.



A diplomások említett koncentrálódásának a budapesti agglomerációban ugyancsak történeti okai vannak. A trianoni békeszerződést követően az ország elcsatolt területeinek állami tisztviselői tömegesen vándoroltak az anyaországba, elsősorban Budapestre. 1930-ban az ország értelmiségének fele élt a fővárosban; 1980-ban – nagyobb területen – még mindig a diplomások 42 százaléka koncentrálódott itt. Ez azt jelenti, hogy az ún. szellemi potenciál (a diplomások aránya a lakosságban, illetve az itt tanulóakra vetítve) mintegy hétszerese, egyes szakterületeken pedig a tízszerese is az egyes régiókban dolgozóknak. Az ország összes felsőoktatásban dolgozójának 54 százaléka a budapesti agglomerációban van foglalkoztatva. A diplomások aránya a megfelelő korúak közt 9 százalék, míg egyetlen más régióban sem éri el az 5 százalékot.

A diplomások koncentrálódását kormányzati intézkedésekkel az adott kultúrpolitika időről időre csökkenteni igyekezett. Ennek, valamint az iskolázottság általános szintemelkedésének köszönhetően 1930–1980 között (számításoktól is függően) statisztikailag csökkenő tendencia

mutatkozik. Ez a csökkenés 1980–1990 között megállt, a kilencvenes években pedig megfordult. Az ezredforduló felé haladva ilyen beavatkozás sem politikailag, sem tudományosan és kulturálisan nem kívánatos. Kívánatos volna azonban egyfajta átrendeződés serkentése a budapesti agglomeráción belül a központi övezet városai javára.



Foglalkoztatottság

A budapesti agglomeráció foglalkoztatottsági szerkezete már a nyolcvanas években jelentősen eltért az országos átlagtól, és sokkal inkább az 1970-es évek európai átlagához közelített (termelő–nem termelő ágazatok egyenlő aránya). Az 1990-es években a nem termelő ágazatok aránya fokozatosan növekszik a termelő szférában dolgozók arányának rovására; a kereskedelem, szállítás és hírközlésben foglalkoztatottak aránya meghaladja az országos átlagot, és ez az arány fokozatosan tovább növekszik. Az egészségügyben, oktatásban és kultúrában foglalkoztatottak aránya ugrásszerűen megnőtt.

A rendelkezésünkre álló adatok alapján feltételezzük, hogy a munkanélküliek aránya továbbra is az országos átlag alatt marad, sőt valamelyest csökken, azután pedig stagnál. A munkanélküliek közt a fiatalabb, magasabbban képzettek aránya magas és enyhén növekvő lesz. A megindult gazdasági átalakulás (piacosodás, globalizálódás, privatizáció) eredményeképp a budapesti agglomerációban látványos gazdasági tevékenységek és szervezetek jelennek meg, amelyek modellt képeznek a foglalkoztatásban, és húzó szerepet tölthetnek be (modernizációs szigetek).

Az oktatás fejlesztése

Az oktatási rendszer fejlesztésének kritikus pontjai országosan eltolódnak az általános iskolától a tíz éves általános képzés felé, a középfokú oktatásba történő belépéstől a középiskolából való kilépés felé (az érettségizettek arányának megnövelése), illetve a harmadfokú képzés irányába. Jelenleg a harmadfokú képzésbe lépés aránya Budapesten a 18–22 évesek között éppen 15 százalék. A vidéki átlag ezzel szemben 11 százalék. Ez azt jelenti, hogy Budapesten megismétlődik az a tendencia, amelynek egyszer már tanúi voltunk a középfokú iskoláztatásban. Itt jelentkeznek először azok a jelenségek, amelyek egy-két évtizeddel korábban a fejlettebb európai régiókban voltak megfigyelhetők, s amelyeket feltételezhetően egy-két évtizedes késéssel majd az ország más régióiban is megfigyelhetünk. Megállapíthatjuk tehát, hogy a harmadfokú képzés a budapesti agglomerációban a tömegessé válás küszöbére érkezett, s így sürgetően időszerűvé vált a harmadfokú képzés strukturális átalakítása, valamint az ennek megfelelő hálózati fejlesztés.

A tömeges méretű harmadfokú képzés előbb vagy utóbb új struktúrát igényel. A hagyományos szerkezetű felsőoktatás (főiskolák és egyetemek) tovább nem bővíthető, mert a meglévő kapacitások nem alkalmasak tömeges méretű hallgatószám befogadására (különös tekintettel a hallgatói szociális ellátásra). A meglévő képzési formák szelektív és elit jellegű középiskolai előképzettséget igényelnek, amelyben azonban a hallgatók egyre növekvő hányada nem részesült. A kétcsatornás felsőoktatás túl korán szelektál; a 18–20 évesek, tekintettel előképzettségükre és családi-társadalmi háttérükre is, tulajdonképp nincsenek felkészülve a jó választásra. Kiterjedt felsőfokú szakképzésnek valójában nincs helye a felsőoktatás jelenlegi rendszerében.

Egy nemzetközi vélemény szerint (*Bolognai Deklaráció*) a kétcsatornás felsőoktatást Európaszerte kívánatos kétfokozatúvá átalakítani, ahol a graduális és posztgraduális képzést az egyetem látja el, az egyetemre való pregraduális képzést, illetve a felsőfokú szakképzést pedig egy ezt megelőző (post-secondary, félfelsőfokú) szakasz. A kettő együtt teszi ki távlatilag a harmadfokú képzést. Tekintettel arra, hogy a budapesti agglomeráció a harmadfokú oktatás tömegessé válásának küszöbére érkezett, logikus volna már most ilyen átszervezést javasolni. Minthogy azonban demográfiaiag hullámvölgynek néz elébe, ez az átszervezés ideig-óráig elodázható. Ha az agglomerációs övezet népessége is, igénye is valóban növekedni fog, akkor – egyelőre talán kísérleti jelleggel – indokoltnak látszik a félfelsőfokú oktatás megszervezése ott, ahol a felsőoktatás hagyományos formái egyébként csupán nehezen érhetők el.

Budapest és az agglomeráció városrészei

Központi városrészek

Központi városrészekben a központi zónába eső kerületeket (a Nagykörút és budai folytatása által határolt, illetve érintett részek), illetve a Moszkva tér szektorát értjük. Ez utóbbihoz Közép-Buda agglomerációs zónája csatlakozik a pilisi településektől a zsámbéki medencéig. Vitatható, hogy idekapcsoljuk-e azt a szektort, amelynek központjául a már említett területfejlesztési koncepcióban a Móricz Zsigmond körteret jelölték ki. Ez utóbbi szektor egyszerre mutatja a központi városrészek sajátosságait (a XI. kerület belső részei), illetve a lakótelepi (új) szektorok vonásait (Budafok, Budaörs, Albertfalva), de sok hasonlóságot mutat az ipari szektorokkal is (Százhalombatta). Korábbi elemzéseinkben ezt a szektort is mint központi városrészt vizsgáltuk. Jelen írásunkban azonban a lakótelepi szektorokkal együtt is elemezni fogjuk.

A központi városrészek együttesen a budapesti agglomeráció népességi súlypontját alkotják (1. térkép). Az itt tárgyalt zóna és a szektorok problémája egyben egy sűrűn lakott – mondhatjuk, túlnépesedett – nagyváros problémája. Bár a tárgyalt zóna és városrész(ek) együtt alkotják a budapesti agglomeráció népességi súlypontját, dinamikájukat tekintve jelentősen eltérnek egymástól. Az elmondottakból eléggé egyértelműen egy kifelé mutató, az agglomerációs zónák irányába történő húzódás olvasható ki. Urbanizációs ismereteink alapján hajlandóak vagyunk ezt – külföldi tapasztalatok mintájára – egy meginduló szuburbán kitelepülés jeleként értékelni. A budapesti agglomeráció népességi magvát alkotó városrészek lakossága fokozatosan előregedik. Az 1973–1976-os demográfiai csúcs jelentősen nem érzékelhető a központi zónában és a kapcsolódó városrész(ek)ben.

Ezekben a túlnépesedett és – az országos átlaghoz képest – előregedettnek tekinthető városrészekben a foglalkoztatottság (munkaerő-szerkezet) is több hasonlóságot mutat a közép-európai fejlettséggel, mint az országos átlagokkal (amelyek viszont a kelet-európai szintekkel mutatnak rokonságot). A munkahelyi szerkezet szegényesebb, a foglalkoztatottság szerkezete viszont korszerűbb, mint akár az országos átlagok, akár a budapesti agglomeráció egésze.

A központi fekvésű városrészekben tehát visszaszorulóban van az a munkahelyi és foglalkoztatottsági szerkezet, amelyet még a nyolcvanas években is ismertünk. Drasztikusan csökkent az ún. anyagi ágazatban foglalkoztatottak száma és aránya. Ugyanakkor nem egyértelmű, ami ezután következik. Nem látni világosan sem a vállalkozók, sem az állami alkalmazottak (közalkalmazottak, köztisztviselők stb.) csoportjait, amelyek egy megváltozott foglalkozási szerkezetet világosan előre jeleznének. Csak feltételezni tudjuk tehát, hogy ezekben a zónákban és szektorokban – mindenekelőtt a Moszkva térhez kapcsolódó szektorban – egy közép-európai típusú foglalkoztatottsági szerkezet van kialakulóban. Ebben a nem anyagi ágazatban foglalkoztatottak aránya dominálna a foglalkoztatottak között, valamint az aktív népesség aránya csökkenő tendenciát mutatna az összlakosságon belül.

A harmadfokú képzés iránti igények a jövőben folyamatosan, enyhén gyorsuló formában fognak növekedni, és az ezredfordulóra egy-egy korosztálynál megközelíthetik a 20 százalékot. Az igények elsősorban a társadalmilag magas presztízsű (hagyományos) képzési formák iránt növekszenek, amelyeket hagyományos felsőoktatással lehet kielégíteni. De valamennyi felsőfokú továbbtanulás iránt folyamatosan növekedni fog az igény (pl. pedagógusképzés), mert az agglomerációs zónának a tárgyalt szektorokhoz kapcsolódó településeiben a harmadfokú oktatásba való belépés sokszor újnak számít a családok életében.

Az elmondottakból az következik, hogy a központi zónában, illetve a központi fekvésű szektorokban a hagyományos felsőoktatást kívánatos fejleszteni a jelenlegi intézmények támogatásával. Minthogy a budapesti agglomerációnak külön is szüksége van rájuk, keresni kell a módját annak, hogy a főváros speciális helyeket biztosíthasson a központi zónából, illetve a központi fekvésű szektorokból érkezőknek. Ez külön támogatásokkal, ösztöndíjakkal, illetve férőhelyek, esetleg oktatási egységek alapításával oldható meg. Kívánatos, hogy ilyen törekvések a főváros terveiben külön is szerepeljenek.

Ipari szektorok

Az ipari szektorokban koncentrálódik a budapesti agglomeráció nagyipara. Ennek megfelelően az 1980–90-es évek fordulójától kezdve ezek a szektorok a monostruktúrák urbanizáció jól kivehető jegyeit mutatják fel (állami ipar, munkanélküliség, stagnálás stb.). E

szektorok népmozgalmi adatai nem mutatnak egységes képet; világosan eltérnek azonban a központi zóna és a központi szektor(ok) népmozgalmi adataitól.

1980 és 1990 között egy-egy ponton látványos növekedés következett be, a szektorok nagyobb részében azonban stabilnak mutatkozott a népesség. E szektorokba nagy beköltözések történtek – éppen abban az időben, amikor a szektorok jellegzetességét adó iparok stagnálni kezdtek, illetve tönkrementek. A beköltözések következtében e szektorokban hirtelen és látványosan megnövekedett a fiatalok létszáma (kivétel az újpesti szektor, amelynek arányait valószínűleg nemcsak az angyalfüldi munkáskolónia tradicionális lakossága teszi öregessé, hanem az Újlipótváros lakossága is). Az elmondottak alapján az várható, hogy a 18–22 éves korcsoport létszáma látványosan megnövekszik. Tanulás iránti igényük azonban csak akkor növekedne, ha ehhez a megfelelő középiskolákat végeznék el.

Ezekben a szektorokban összponstosul a budapesti agglomeráció ipari kapacitása. Ezek az iparágak – a gyógyszergyártás kivételével – az 1989/90-es fordulatot követően látványosan csőd közelébe kerültek. A monostruktúrák ipari térségek valamennyi foglalkoztatottsági és munkaerő problémája megjelent. A problémákat enyhítik a szektorokhoz kapcsolódó mezőgazdasági profilú települések az agglomerációs zónában. Ugyanakkor a problémákat a nagy lakótelepek kialakítása súlyosbítja. A budapesti agglomerációs övezet szívében olyan kockázati térségek alakultak ki az 1980–1990-es évtized fordulójától kezdve, ahol egyszerre sűrűsödnek a szociális, egészségügyi, oktatási és közbiztonsági problémák. E térségek kockázatának enyhítéséhez kell az oktatáspolitikának is hozzájárulnia.

Az ipari szektorok képzési szükségletét – szemben a központi zóna és a központi városrészek szükségleteivel – jelentősen befolyásolják a demográfiai ingadozások és az a körülmény, hogy a középiskolai végzettség összetétele jellegzetesen eltér a központi zónában, illetve a kapcsolódó városrészben tapasztaltaktól.

Az 1973–1976-ban születetteken kívül a lakótelepek benépesedése is megnövelte a demográfiai hullámok csúcsát és völgyét. Ebből az következik, hogy a harmadfokú képzést érdemes az át- és továbbképzésekkel kombinálni úgy, hogy az említett korcsoportot fenyegető munkanélküliség enyhítését is szolgálja.

A harmadfokú képzési szükségletet minőségileg a középfokú végzettség összetételéből lehet előre jelezni. Ez a középfokú végzettség nem készíti fel kellőképp a szektorok fiatalságát a tradicionális felsőoktatásra. Ehelyett olyan szakképzést kívánatos nekik adni, ami emelt szinten folytatja a szakmunkás iskolában, illetve a szakközépben megtanultakat. Annál is inkább, mivel épp az volna a cél, hogy a fiatalok munkanélküliségét megfelelő képzettséggel csökkentsük. (Ez különösen érvényes Kőbányán, ahol a fiatalok képzettségi szerkezete feltűnő ellentmondásban áll pl. a fellendülő, nemzetközi hírnévre szert tett gyógyszergyártás munkaerő-szükségleteivel.)

A hagyományos ipari szektorok harmadfokú képzési kínálata meglehetősen szűkös. Ha a fentieket figyelembe vesszük, ezt a szűkös kínálatot a jövőben fejleszteni szükséges. Bár elsősorban a harmadfokú szakképzés fejlesztését tartanánk kívánatosnak az ipari szektorokban, ez nem jelentheti a kizárólagosságot. A harmadfokú képzést nem a tradicionális felsőoktatás helyett kell kínálnunk a fiataloknak, hanem annak kiegészítéseként; különösen azoknak a társadalmi csoportoknak (vö. lakótelepi fiatalok), amelyeknek kevesebb az esélye a hagyományos felsőoktatásba való bejutásra. S hogy mindez világossá váljék, a harmadfokú szakképzéssel párhuzamosan – esetleg kísérleti jelleggel – egyetemi előkészítő évfolyam(ok)

szervezését is szükségesnek tartanánk, így előzendő meg e (harmadfokú) szakképző intézmények szakmai zsákutcává válását.

Új szektorok

A főváros új szektorainak nevezzük azokat, amelyeket az elmúlt két évtizedben a lakótelepi építkezések alakítottak ki vagy formáltak át alapvetően. Ezeket a szektorokat csak feltételesen hasonlíthatjuk egymáshoz. Az óbudai szektor a békásmegyeri lakásépítkezések miatt sokkal inkább hasonlít az újpesti szektorhoz (vö. Káposztásmegyer), mint a közép-budaihoz; ugyanakkor az agglomerációs zóna – egyes településeit tekintve (Római-fürdő, Pomáz, Szentendre, Leányfalu stb.) – inkább a Moszkva téri szektorra emlékeztet. A pestszenterzsébeti, kispesti és pestszentlőrinci építkezések mögött ugyanolyan tradicionális munkáskolóniák húzódtak meg, mint Kőbányán vagy Újpesten (vö. Soroksárral is). Ugyanakkor az agglomerációs zóna települései nem is hasonlítanak egymásra: kevés köti össze pl. Gyált Taksonnyal vagy Vecsést és Üllőt Dunaharaszttal. Mindez fokozza az alábbi elemzés bizonytalanságait. Mégis – akárcsak a körtéri szektor esetében – valamilyen szempontból hasonlóságok találhatók e szektorok között is.

Az új szektorok demográfiai folyamatait egyrészt az új lakótelepeken végbemenő változások alakították ki, másrészt az agglomerációs zóna kapcsolódó településeinek változásai, harmadszorban e két zóna közti migráció. Az új lakótelepek folyamatai hasonlítanak azoknak a zöldmezős városépítéseknek az eredményeihez, amelyek 1960–1980 között nemcsak Magyarországot, hanem a szovjet régió valamennyi országát jellemezték. Ez utóbbi jellegzetesen eltér az ipari városrészek tendenciáitól. Az új szektorok egyes részein a kilencvenes években fokozatosan visszaáll egy olyan népesség, amelynek valamilyen kötődése van a szektorhoz vagy az annak magvát képező kerülethez (eredeti településhez). A lakásválasztás, lakáscsere, újabban pedig a lakásvételek és -eladások tendenciáiból az is kiderül, hogy a lakótelepek népessége társadalmilag szegregálódik, és az új szektorokba részben tradicionális, részben magasabb társadalmi státusú népesség áramlik be (vissza). Az agglomerációs zóna települései nem mutatnak hasonlóságot az új szektorokban. Az óbudai szektorhoz kapcsolódó Szentendre, Pomáz, Csillaghegy vagy Római-fürdő például jellegzetesen eltér Vecsés, Üllő vagy Gyal lakosságától. Hasonlít viszont a zuglói vagy a dunaharaszti lakossághoz.

Az agglomerációs zóna városai – a zóna északnyugati részén – tehát dinamikusan növekedtek, falvai viszont veszítettek lakosságukból. Mindennek eredményeként az új szektorok kétpólusúvá váltak. Egyik pólusuk az új lakótelep a maga demográfiai és társadalmi sajátosságaiéval. A másik pólusuk ezzel szemben a hozzájuk csatlakozó agglomerációs települések. Az első pólus tekintetében nagy hasonlóságot mutatnak egymással; a másik pólus tekintetében viszont jellegzetesen különböznek egymástól.

Mindebből arra következtethetünk, hogy az agglomerációs zóna délkeleti települései egy második kockázati térséggé kezdenek formálódni, amelynek jellemzői: előregedő lakosság, nagy arányú elköltözések, a mezőgazdasággal is kombinált munkanélküliség (illetve illegális munka), városi lakótelepek közelsége, amely felszívja a lakosságot és hozzájárul a tradicionális települési szerkezet végleges slumosodásához. Ennek a folyamatnak a végét láthatjuk Pestszentlőrincen és Pestszentimrén. A folyamat megállíthatatlanul halad előre Pestszenterzsébeten és Soroksáron. Az utóbbi évek függetlenedési törekvései (Csepel, Soroksár) sem segítenek rajta. Ugyanakkor a túlnépesedés jegyei kezdenek kirajzolódni az agglomerációs zóna északi településein, amelyek teljes építészeti rekonstrukciója és

népességcseréje erőteljesen halad előre (Szentendre, Római-fürdő, Pilisvörösvár, Solymár, Hidegkút, Máriaremete stb.).

Az új szektorok képzettségi keresletét részben a hallgatói létszámok várható változása (mennyiségi kereslet), részben pedig az előképzettségük (minőségi kereslet) határozza meg. Az elmondottak alapján azt feltételezzük, hogy a tartós minőségi kereslet – a harmadfokú képzés iránti társadalmi érdeklődés – mindenekelőtt az óbudai, valamint az Őrs vezér téri szektorban marad meg, illetve növekszik. Az erzsébeti és a kispesti szektorban viszont a mennyiségi kereslettel együtt visszahúzódhat.

Ezért az új szektorokban olyan harmadfokú képzési hálózatot kívánatos létrehozni, amely a legjobban tud alkalmazkodni ezekhez a változó igényekhez. Tehát tartalmaz olyan középiskola utánképzéseket, amelyek közvetlenül szakmára készítenek elő, kínál olyan harmadfokú képzést, amely felsőfokú végzettségű szakembereket bocsát ki (üzemmérnök, laboráns, tanító, alpfokú közigazgatási szakember stb.), szervez egyetemi előkészítő képzést is azoknak, akik még nem határoztak a pályájukról, de ismereteiket szinten kívánják tartani addig is, nyújt továbbképzéseket, átképzéseket és a felnőtt képzés további (harmadfokú) alkalmait.

Ezeket a különböző képzéseket együttesen a politechnikumok képesek ellátni (közös főiskolák, Gesamthochschule). Az elmondottaknak megfelelően javasoljuk, hogy ilyen közös főiskolák megszervezésére kerüljön sor az új szektorokban. Elhelyezésüket mindenekelőtt az agglomerációs zóna dinamikusan növekvő északi-északnyugati városaiban javasoljuk (pl. Szentendre). Ezek a helyek egyébként rendszerint működnek már felsőoktatási intézmények (Szentendrén pl. katonai főiskola). A meglévő intézményes alapon, állami vagy fővárosi kezdeményezésre kívánatos közös főiskolát kialakítani.

Alternatív oktatáspolitikák

A budapesti agglomeráció tehát az ország legnagyobb városi településeggyüttese. *Növekvő problémáit hosszú távon csak egységben kezelve lehet megoldani* (ami nem jelenti feltétlenül a részeit képező területi-települési önkormányzatok autonómiájának feladását). A korábbi területfejlesztési koncepciókban ilyen igény már megfogalmazódott (szektorok és zónák). Ez az írás ezt a területfejlesztési logikát alkalmazza a harmadfokú képzés távlati tervezésében.

A budapesti agglomeráció lakosságának korosztályonként mintegy 15 százaléka lép a tradicionális felsőfokú képzésbe. Ha a harmadfokú képzés határait tágabban vonjuk meg – beleszámítva valamennyi képzési formát, amely előzményként érettségit igényel –, akkor az arány a 25 százalék felé közelít. Ez azt jelenti, hogy *a budapesti agglomerációban megindult a harmadfokú képzés tömegméretűvé válása.*

A harmadfokú képzés spontán módon válik tömegméretűvé, piaci hatásokra, miközben kormányzati ellenállással, valamint a tradicionális felsőoktatási szféra hivatalos tiltakozásaival kell szembenézni. Ez nem kívánatos jelenségeket okozhat. Ezért azt javasoljuk, hogy *a harmadfokú képzés tömegessé válásának menjünk elébe a budapesti agglomerációban.* Alakítsunk ki olyan – alternatív – szervezeti formákat, amelyek később, amikor a harmadfokú képzés országsszerte tömegessé válik, más térségekben is modellt jelenthetnek. (A középfokú oktatás iránti kereslet mintegy húsz évvel megkésve követte országosan a fővárosi

tendenciákat.) Ebben az írásban azt feltételezzük, hogy *a budapesti agglomerációban megfigyelt jelenségek 2010 körül válnak országosan is jellemzővé* (egy új, az 1973–1976-osnál mérsékeltebb, helyenként mégis érzékelhető demográfiai csúcs hatására is).

A központi zóna, a Moszkva térhez kapcsolódó közép-budai szektor, valamint az észak-budai szektor (Óbudához kapcsolódva) és/vagy a dél-budai szektor (Móricz Zsigmond körtér központtal) már jelenleg is tömegesen igényel harmadfokú képzést. A meglévő egyetemi-főiskolai kapacitások állnak rendelkezésükre. Kíváncsú, hogy *a főváros és/vagy saját önkormányzataik ezekben az intézményekben – legalábbis az egyetemi-főiskolai képzés bevezető szakaszában (első–második évfolyam) – saját lakosságuknak speciális helyeket biztosítsanak.*

Az ipari szektorok lakossága számára a felsőfokú szakképzés megszervezése tűnik sürgetőnek. Ez olyan beavatkozás, amellyel egyúttal csökkenteni lehet azokat a feszültségeket is, amelyek az ipari szektorok lakótelepein kialakulni látszanak (alacsony iskolai végzettség, ifjúsági munkanélküliség, stagnáló nagyipar).

Az új betelepítésű szektorokban feszültség alakul ki a lakótelepek és az agglomerációs zóna települései között. E települések ugyancsak kockázati térségekké válnak, amennyiben tendenciaszerűen előregednek, illetve elnéptelenednek, részben az új lakótelepek javára. De ezekről a lakótelepekről is megindult az elvándorlás az agglomerációs zóna északnyugati települései irányába. A harmadfokú képzés megszervezésekor tehát *az agglomerációs zóna városait érdemes preferálni, ahol – egyelőre kísérleti jelleggel – ún. közös főiskolákat (politechnikumokat) kívánatos megszervezni.* Ehhez, ahol lehetséges, *használni kell az agglomerációs városokban már meglévő, illetve az agglomerációs zónán kívül, de annak közelében elhelyezkedő felsőoktatási kapacitásokat.*

*

A Budapesttel kapcsolatban felmerülő oktatáspolitikai javaslatok valójában más közép- és kelet-európai nagyvárosok esetében is megfogalmazhatóak. Nem ismeretlenek tehát a nemzetközi oktatáspolitikában. Ami különlegessé teszi a helyzetet, az a főváros határokon túlnyúló hatása. A globalizáció egyik következményeként a főváros olyan “határ menti térséggé” válik (vö. “vámszabad területek”), amely különleges bejárást eredményez nemzetközi hatásoknak.

Ez a “határmentiség” persze nem azonos azzal, amelyet 1990 óta határokon átnyúló kapcsolatoknak nevezünk. Azok a térségek, amelyeknek területét államhatár szeli keresztül, speciális problémát jelentenek a kibontakozó európai együttműködésben (mondhatni, a nagyvárosinak nevezett oktatáspolitikai másik végletét). A határ menti térségek problémáit egy előző fejezetben már röviden felvetettük. A következőkben – mint az 1990 óta kibontakozó változások egyik jellegzetességével – részletesebben is foglalkozunk velük.

HATÁR MENTI OKTATÁS

A határ két oldalán lakók közt akkor bontakozik ki együttműködés – életük különböző területein –, ha *területi-társadalmi közösséget alkotnak*. Vagyis ha a határ két oldalán élők társadalmi kapcsolatok kötik össze, és ezek a kapcsolatok időben, fontosságban megelőzik az államiságot kifejező és megtestesítő határt. A határ menti együttműködések megalapozza, ha *a jelenlegi határ történetileg már kialakult területi-társadalmi közösséget választ szét*. Az így megosztott közösség *annál intenzívebben működik együtt, minél tudatosabb politikai (kulturális) vezetői vannak*. A határok mentén az együttműködés politikai töltetűvé válik, és célja előbb-utóbb az őket elválasztó államhatárok módosítása is lehet.

Együttműködés alakul ki a határok mentén élők közt akkor is, ha nem a politikai identitás, hanem *tartós együttélés köti őket össze*. Ebben az esetben a határ már régebben kialakult térségeket, régiókat választ szét, amelyek lakói annak ellenére folytatják tradicionális szomszédsági vagy családi, rokoni alapú együttműködésüket, hogy államilag el vannak választva egymástól. A határ menti együttműködést a domborzati viszonyok mellett *infrastrukturális feltételek is segíthetik vagy hátráltathatják*. Természetesen *jelentős a szerepe a már többször említett “állami akaratnak”*. Az 1989/90-es fordulat e tekintetben éppoly jelentős Európa keleti részében, mint az európai közösség kezdetei voltak a kontinens nyugati felében nem sokkal a háború után. Nem véletlen tehát, hogy itt és most terelődik megújult figyelem a határ menti együttműködésekre.

Ezek a határ menti együttműködés hagyományos magyarázatai. A modern magyarázat szerint olyan gazdasági, kulturális, szolgáltató funkciók alakulnak ki a határ menti térségekben, amelyek túllépnek a meglévő határon, és fokozatosan eljelentéktelenítik azt. Gazdasági kooperáció esetén a határok lassan feleslegessé válnak (a határok “légiesítése”, “átjárhatósága” stb.). A *dinamikusan növekvő gazdaság* a határ egyik oldalán munkaerőt szív fel a határ túloldaláról is, kialakul a térségi ingázás, megindul a jövedelmi viszonyok kiegyenlítődése a határ két oldalán. A *humán szolgáltatások* valamilyen okból a határ egyik felén vonzóbbá válnak, mint a másikon. A humán szolgáltatások közt olyan oktatásnak van kitüntetett szerepe, amely valamiképp “piacosodik”, egyúttal egyedi tanítást és tanulást tesz lehetővé, illetve sajátos igényeket kíván kielégíteni. A *tömegkommunikáció bizonyos formáinak* azonos közönsége alakul ki a határ mindkét oldalán.

Az ilyen és hasonló szolgáltatások hagyományosan városokban koncentrálódnak. Ezért – és az egyszerűség kedvéért is – azt mondhatjuk, hogy *a korszerű határ menti együttműködések egy-egy város vonzáskörzetében virágoznak fel igazán*. Hasonló hatásuk van – ha gyengébb is – *azoknak a várospárosoknak, amelyekben történetileg funkciómegosztás jött létre*. A valódi gondot azok a határszakaszok jelentik, amelyek *városhiányos térségeket választanak szét*. Ha ezekben a térségekben a tradicionális területi-társadalmi közösségek nem éleszthetők fel, akkor itt együttműködés alig szervezhető.

Az együttműködéseknek nem a harmadfokú képzés (felsőoktatás) az elsődleges terepe. Sokkal inkább azok a hagyományos társadalmi tevékenységek, amelyekben a tradíciók hatnak, vagy pedig olyan mindennapi aktivitások, amelyekben az ott élők minél szélesebb rétegei vesznek részt (pl. kishatár-forgalom, árucseré). A felsőoktatásnak egy szempontból van fontos szerepe. A harmadfokú képzés a modernizáció fontos velejárója, a harmadfokú képzésben való részvétel – és a részvétel aránya – a korszerűsödés nemzetközileg elfogadott

mutatója (Ladányi, 1996). Így hát a felsőoktatásba való bekapcsolódás, a felsőoktatási együttműködések mutatják az adott régió társadalmának fejlettségét.

A következő fejezetben a határon átnyúló régiók e két különböző fajtájával foglalkozunk. A fejezetet megalapozó kutatások nyomán úgy gondoljuk, hogy a két különböző régiótípusban lakók másra és másra használják azt, amit nekik az oktatás kínál. Ebből pedig az oktatás eltérő fejlesztése következik a határ menti régiókban.

Határ menti együttműködés és harmadfokú képzés

Az egyetemek és akadémiák (ma főiskolát mondanánk) határokon átnyúló hatása Európa-szerte ismert és jelentős volt. Oktatóik és a tudomány, amelyet műveltek és terjesztettek, nemzetközinek minősült. Vonzáskörzeteik pedig hasonlóképp keresztezték a határokat, mint ahogy a városi vonzáskörzetek általában is keresztezhettek. Ezzel kapcsolatban azonban figyelembe kell vennünk az adott térség ún. tanulási potenciálját, a rendelkezésre álló intézményeket, illetve azokat az oktatási rendszereket, amelyekbe ezek az intézmények betagozódnak.

Egy korábbi vizsgálat során feltártuk, hogyan változik az észak-alföldi régió magyarországi oldalán a 18–23 évesek aránya, illetve milyen a várható iskolázottságuk (Kozma et al., 1996). A demográfiai hullámvölgy ellenére – amely az ezredfordulón eléri az említett korcsoportot is – ebben a térségben viszonylag magas a fiatalok aránya. Ugyanakkor iskolázottságuk a magyarországi átlagnál alacsonyabb. Mindez azt jelenti, hogy a régió magyarországi (határ)oldalán stabil, illetve növekszik a középfok utáni tanulási potenciál. Várható azonban, hogy elsősorban nem egyetemi lehetőségeket keresnek a továbbtanulásra, hanem ún. harmadfokú intézményeket. Sajnos nem állnak rendelkezésünkre a megfelelő statisztikai adatok a régió ukrainai, szlovákiai, illetve romániai oldalán. Saját és mások korábbi kutatásai alapján azonban azt feltételezzük, hogy a régióban lakók népesedési és tanulási magatartása a magyarországihoz hasonlóan alakulhat. Ezért feltételezzük azt is, hogy ebben a régióban – a határok különböző oldalain – olyan tanulási igények keletkeznek, amelyeket közép- és felsőfokú szakképző intézmények elégíthetnek ki.

A történeti áttekintések azt mutatják, hogy a határ különböző oldalain, de elsősorban a mai Szlovákia területén jelentős felsőoktatási intézmények alakultak ki, illetve telepedtek meg. A Kassa–Eperjes–Miskolc körzetben felekezeti (elsősorban evangélikus) felsőoktatás van, amely gyökereiben a reformációig nyúlik vissza. Hasonló intézménye a régiónak a debreceni református kollégium, illetve az arra rátelepített egyetem. A Debrecen–Nagyvárad várospárosban így a felsőoktatás az egyébként kulturálisan elmaradottabb Debrecenbe összpontosult, míg Nagyvárad a kereskedelem, a kultúra, valamint az egyházi (katolikus) és az állami igazgatás központja. A Kárpátalja városhiányos térség, amelynek tanítóképzését a századfordulón kezdték fejleszteni. Ez az a történeti háttér, amelyen a régió felsőoktatási intézményei szerveződnek (Híves–Radácsi, 1997). Megállapítható, hogy a tudományos központ a debreceni egyetemi centrum maradt. Mellette a miskolci, kassai, ungvári, illetve nagyvárad egyetem későbbi képződmény, amely elsősorban szűken szakmai jellegű.

A régió ebbé a felsőoktatási intézményhálózatába illeszkednek bele további olyan, elsősorban szakképző intézmények, amelyek az adott térség tanulási igényeit hivatottak kielégíteni. Várható, hogy ezek az intézmények elsősorban harmadfokú képzést nyújtanak majd egy vagy néhány foglalkozásban. Kíváncsú, hogy kapacitásaikat a régió már meglévő

intézményeit figyelembe véve alakítsák ki, és ezzel munkamegosztást hozzanak létre a régió intézményei között. Erre a mind hasonlóbbá váló felsőoktatási irányítások is ösztönözhetik őket (normatív finanszírozás, tandíjas képzés, nemzetközi kooperáció a tudományos továbbképzésben). A fejlődést ebbe az irányba terelnék a kibontakozó nemzetközi megállapodások (Kárpátok Eurorégió, vö. Süli-Zakar, 1996). Akadályozhatják viszont azok a szándékok, amelyek egy-egy országon belül – a közoktatás mintájára – megkezdték a felsőoktatás nemzeti intézményrendszerének kialakítását.

A felzárkózás stratégiája

A határ menti együttműködések vizsgálva az egyik jellegzetes magatartást “felzárkózási stratégiának” neveztük el. Ezen azt értjük, hogy *a határ különböző oldalain lakók igyekeznek felzárkózni a régió egészéhez*. Felsőoktatási intézmények alapítására törekszenek, hogy ezzel a régió egészében versenyképesek tudjanak maradni. Általában is arra törekszenek, hogy a régióban modell értékű társadalmi rétegeket kövessék.

Esetek

Az 1989/90-es fordulatot követően a magyar–szlovák, magyar–oros (később ukrán), illetve a magyar–román határ menti térségekben magyar nyelvű felsőoktatási intézmények alapítása kezdődött meg. A már említett kutatás a nagyváradi Sulyok István Református Főiskolára, a beregszászi Kárpátaljai Tanárképző Főiskolára, valamint a komáromi Városi Egyetemre terjedt ki. Az itt leírtak az 1990-es évek közepének állapotát tükrözik; nem helyzetjelentésnek, hanem elemzési anyagnak használjuk őket.

A *Sulyok István Református Főiskolát* a Királyhágó melléki református egyházkerület hívta életre 1990-ben. Kezdetben csak levelező oktatást szerveztek leendő hitoktatóknak, 1991-től azonban nappali tagozaton is oktatnak. Az oktatást hagyományosan két szakon folytatják. Az esettanulmány megírásának idején hitoktató–nyelvtanár (német), hitoktató–jogász és hitoktató–diakónus képzés folyt. A hitoktató képzés egyházi erővel folytatódik (ez volt és maradt az alapképzés, amely biztosítja a felekezeti intézmény legitimitását). A szakpárokat a Kossuth Lajos Tudományegyetem tanárai oktatják (a diakónus képzés megfeleltethető a Debrecenben folyó szociális munkás képzésnek, a tanárképzésben pedig az egyetem pszichológusai és germanistái is részt vesznek).

Az intézmény megszervezésében számottevően közrejátszott a református egyházon belüli feszültség a rendszerváltozás időszakában, a Királyhágó melléki magyarság (vezetőinek) törekvése arra, hogy a volt Partium se maradjon anyanyelvi intézmény nélkül. De főként az a körülmény, hogy a romániai felsőoktatás szűk felvételi keretszámait a Ceaușescu-rendszerben politikailag ellenőrizték, a felsőoktatási rendszert – akárcsak az egész oktatást – államilag (központilag) szorosan kontrollálták, és a rendszer, a rezsim összeomlása után törvényileg szabályozatlan maradt. Ez lehetővé tette a legkülönbözőbb vállalkozások megjelenését a harmadfokú képzésben. Minthogy azonban a vállalkozási alapú képzésnek a térségben sem piaca, sem hagyománya nem volt, az így megjelenő intézmények mind “felsőoktatási intézményként” határozták meg magukat. A romániai felsőoktatási törvény megszületése óta ezek az intézmények többségükben igen nehéz helyzetbe kerültek: engedélyezésük (akkreditációjuk) nemzetközi normák szerint kell történjen. A Sulyok Főiskola helyzete annyival könnyebb, hogy mögötte legitim szervezet, a református egyház áll. Az

esettanulmányból kitűnik, hogy megtalálták a személyi kapcsolatokat a kolozsvári Babes-Bolyai Egyetemmel (bár a leírás az informális kapcsolatok fontosságát emeli ki), és várható, hogy ez az intézmény lesz segítségükre az akkreditáció során. Vélhető emellett, hogy a kolozsvári Protestáns Teológiai Főiskola – amennyiben az állam elismeri egyetemi fokúnak – szintén közreműködhet az akkreditációban.

A *beregszászi magyar tanárképző főiskola* alapítása 1993-ban kezdődött. Ekkor jegyezték be azt az alapítványt (Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány), amelyet a Magyar Pedagógus Szövetség, a Magyar Kulturális Szövetség, a kárpátaljai református, illetve római katolikus egyház, valamint a beregszászi városi tanács alapított. Egyelőre azonban csak ún. speciális képzést indíthattak – tehát olyan képzést, amely nem ad államilag elismert diplomát –, hiszen maga az intézmény még nem volt államilag elismerve. A speciális képzést, amely magyar nyelven folyt, a Bessenyei György Tanárképző Főiskola (Nyíregyháza) biztosította, kihelyezett tagozatként szervezve meg mindkét helyen az oktatást. A főiskolát 1996-ban államilag elismert magán felsőoktatási intézményként nyitották meg. Megnyitását háromévnnyi bürokratikus huzavona előzte meg, mindkét ország felső szintű vezetőinek megállapodásaival, közbelépéseivel, valamint a közbülső és helyi szinteken tengernyi félelemmel, félreértésekkel és félremagyarázásokkal. Indulását nem kevés szakmai versengés kísérte a régió már meglévő felsőoktatási intézményei részéről (ungvári egyetem, munkácsi tanítóképző), amelyek szintén számítanak a magyar nyelvű hallgatókra, bár csak részben biztosítanak (biztosíthatnak) nekik anyanyelvi programokat. Elősegítette viszont az indulást a református egyház, amely épületet biztosított az induló intézménynek.

A *komáromi városi egyetem* 1992-ben indult. Szemben a korábbiakkal, ezt az önkormányzat kezdeményezte, és az biztosította az első helyiségeit is (később, többek közt, a református püspöki hivatal is bekapcsolódott). Sajátos helyzetét jellemzi, hogy a környékbeli magyar nyelvű középiskolák is a támogatók közt szerepeltek, valamint tengeren túli magyar támogatást is sikerült szerezni hozzá. Eredetileg a győri Apáczai Tanítóképző Főiskola, a soproni Benedek Elek Óvóképző, valamint a budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem kihelyezett tagozatainak konzultációs központja volt. Később a Kertészeti Egyetem (kecskeméti főiskolai kar) is bekapcsolódott a képzésbe. Jelenleg is az ezen intézmények által szervezett és működtetett tagozatokon folyik a képzés, munka melletti formában. Az esettanulmányból kivehető, hogy az intézmény éles vitahelyzetben van a jelenlegi kormányzattal, hiszen nem illeszkedik a felsőoktatás szlovákiai rendszeréhez és törvényi szabályozásához. Ezért a forma, amelyet kialakítottak, sérülékeny, jóllehet mindeddig sikerült megtalálni fenntartásának még legitim módját. Az esettanulmány alapján az jósolható, hogy ez az oktatási forma, amely leginkább emlékeztet a nem hagyományos távoktatási és konzultációs központokra, a régió igényeit figyelembe véve a leginkább keresett. Ugyanakkor a hagyományos felsőoktatási rendszerbe akkor is nehezen illeszthető, ha leszámítjuk az ellene indított ideológiai színezetű támadásokat.

Szereplők

Mindhárom esetben megvannak az egymással jól azonosítható, illetve közös szereplői. Magatartásukat neveztük el az imént “felzárkózási stratégiának”. E szereplők közül alább a helyi politikai-kulturális elitet, a magyarországi felsőoktatás intézményeit, az állami irányító szerveket, illetve a civil szervezetek meglétét vagy hiányát emeljük ki.

A nagyváradi főiskolát a Királyhágó melléki Református Egyház kezdeményezte. Ebben a történetben az RMDSz nem kapott jelentős szerepet (minden bizonnyal azért, mert számára a

Bolyai Egyetem visszaállítása lenne kívánatos). A tét is kisebb volt itt, hiszen Románia területén más magyar nyelvű felsőoktatási kezdeményezések is megjelentek (Csíkszereda, székelyföldi “regionális egyetem” és ennek “tagintézményei” stb.). Így tehát a nagyváradi történetet nevezhetjük a három körül a leginkább tradicionálisnak. Annál is inkább, mert itt egyfajta önerőre támaszkodás is nyilvánvaló, nincsenek tengeren túli vagy akárcsak európai szintű támogatók.

Ezzel szemben a beregszászi főiskola elsődlegesen a magyarok kulturális szövetségének, illetve a magyar pedagógusok szervezetének a kezdeményezése. Kétségtelenül szerepet kapnak benne az egyházak is (nem csak a református), de szerepük a közreműködés, nem pedig a kezdeményezés. Viszont közreműködőként megjelenik a helyi közigazgatás (ez nem jelent meg Nagyváradon). A politikai-kulturális vezető réteg a beregszászi történetben inkább világi, mint egyházi jellegű, és támaszkodhat az “államhatalom” helyi szintjére. Itt tipikus posztkommunista helyzettel találkozunk, amikor az irányításban működők nagyobb nyomattal szándékoznak fellépni, mint a civil és egyházi szerveződések. A komáromi esetben is szerepel a (református) egyház, szerepe azonban csak kiegészítés az oktatásügyiek és a civil szervezetek akciója mellett. A kezdeményezés nem túl hatásos, de a leginkább modernizált. Itt egy szakértelmiség keres társadalmi támogatást saját szakmai – noha politikai színezetű – kezdeményezéséhez. A három eset jól tükrözi a helyi elit modernizálódásának fokát és politikai kultúrájának különbözőségeit.

A felzárkózási stratégia fontos szereplői a magyarországi intézmények. Jelentős szerep a határ menti intézményeknek jut (Győr, Nyíregyháza, Debrecen), más intézmények inkább kiegészítésül, nem ritkán csak epizód szereplőként jelennek meg (ahogy egyéb kezdeményezésekben is ott vannak, pl. Királyhelmecen, Csíkszeredában stb.). Úgy tűnik, sikeres intézményalapításhoz olyan konszolidált felsőoktatási intézményre van szükség a határ magyarországi oldaláról, amely nem a saját létfenntartásáért küzd, hanem szakmailag is legitimálni tudja a határ túloldalán keletkező felsőoktatási intézményt. Annál is inkább, mert a magyarországi intézmények modern képzési kínálatai (pl. vállalkozó képzés, menedzser tanfolyamok, agrároktatás) valójában eltérnek a régióbeliek keresletétől. Ez a kereslet meglehetősen konzervatív (pedagógus), úgy tűnik, nem indult meg még a modernizálódás útján. Az esettanulmányok alapján úgy véljük, hogy a szóban forgó határ menti intézmények egyik fontos (noha rejtett) funkciója egy, elsősorban érettségizett lányokra jellemző, a verbális kommunikációhoz (anyanyelv) erősen kötődő harmadfokú képzési igény kielégítése.

A felsőoktatás tradicionális hálózatán akkor sikerült részt ütni, amikor a központi irányítás meggyengült (Romániában az előző rezsim bukása, Szlovákiában és Ukrajnában pedig közvetlenül a függetlenség kikiáltása után). Ebből azt a tanulságot vonjuk le, hogy a régió sajátos felsőoktatási igényeit a megszokott központi irányítás nem jól érzékeli. Ebből súlyos, bürokratikus huzavonák keletkeznek, amelyek máris létükben fenyegetik a még csak alig létrejött intézményeket. Nem jöttek még létre a harmadfokú képzés iránti igények kielégítésének világnézeti, politikai és szektorsemleges szabályozásai, amelyek birtokában az intézményalapítás mintegy automatikusan (“normatíván”) volna elbírálható. Sőt a leírásokból éppen az tűnik ki, hogy még a nevében ilyen nem kormányzati szervezet (akkreditációs bizottság) is a kormányzati politika szolgálatára használható fel. Mindez szinte törvényszerűen váltja ki az állami szintű beavatkozásokat a magyarországi fél részéről, aminek eredményeképpen egy regionális harmadfokú képzés ügye államközi politika rangjára emelkedik, problémái pedig eszkalálódnak. Magyarországi részről is világos tehát a kormányzati szintű beavatkozás, még ha ez a beavatkozás többé vagy kevésbé magán viseli is a piaci színezetet (Illyés Alapítvány, Soros Alapítvány).

A *civil szervezetek* szerepe eltölpül a beregszászi esetben, ahol a főiskola felavatásán a magyar kultuszminiszter is megjelenik. Erőteljes viszont a komáromi esetben, azzal együtt, hogy támogatásuk ellenére is ez a kezdeményezés a legtörékenyebb (az etatista kormányzati oktatáspolitikával szemben per definitionem nem tudnak védelmet nyújtani). Jelen vannak a nagyváradi esetben – még akkor is, ha a romániai civil szervezetek államosítva vannak –, akár a református egyház státusát tekintjük, akár más szervezetekét. Ettől némileg eltérő a régió kívüli civil szervezetek közreműködése és e közreműködés hatása. A beregszászi esetben ilyen közreműködést nem tapasztaltunk, itt – bár kifejezetten regionális szerepkörű intézményről van szó, mint mondtuk, ez az állami külpolitika szintjén vált “üggyé”. Holland egyházi szervezetek viszont aktívan működtek közre a nagyváradi esetben, pontosabban a régióban, ahol vállalkozásfejlesztésbe kezdtek. Ez a történet (szatmári vállalkozásfejlesztés) azonban túllépi jelen vizsgálódásunk kereteit, jóllehet megfogalmazza azt a kérdést, amelyet a bevezetésben már feltettünk: mennyiben modernizálódik az a kapcsolat, amely a bihari vagy a szatmári térségben lakókat a határok ellenére is összeköti? Ha ezekben a kapcsolatokban nem az anyanyelvhasználat a meghatározó többé, akkor társadalomkutatási szempontból is valószínűsíthető, hogy nemcsak látszólagos kezdeményezésekről van szó, hanem új fejlődési irányról. A felsőoktatási intézmények keletkezésének története azonban egyelőre arról árulkodik, hogy ezekben a térségekben eredményes együttműködést a tradicionális térségi kapcsolatokra lehet építeni.

Önértelmezések

Magatartásukat a szereplők – az elmondottaknak megfelelően – hagyományosan értelmezik és mutatják be. E tradicionális önértelmezés két eleme a nemzettudat, illetve a felsőoktatás szimbolikus felfogása.

Minden közreműködő részéről a *nemzettudat* az önértelmezés kiinduló pontja. Mindhárom esetben azért kezdeményeznek felsőoktatási intézményt, mert arra a nemzeti közösségnek van szüksége – ennek megfelelően azért támadják ezeket a kezdeményezéseket, mert nemzeti szeparatizmushoz vezetnek (a “magyar” elnevezést pl. egyetlen esetben sem szabad használni). Az persze természetes igénye a lakosságnak az adott régióban, hogy az anyanyelvén tanulhasson. Ezt azonban egyetlen esetben sem lakossági igényként jelenítik meg – holott ez az igény a statisztikák szerint nagyon is jelen van az adott régióban –, hanem nemzeti igényként, amelynek állami, sőt államközi támogatásra van joga és szüksége. Így tehát a határ menti lakosság felsőoktatás iránti igénye minden fél részéről a nemzeti identitás kihívásaként jelenik meg. Bármennyire szakmai jellegű a képzés (pl. agrárképzés), az ilyen elsőfokú szakmai képzés iránti igény is gyorsan és könnyen átpolitizálódik (a komáromi “városi egyetemet” nemcsak magyarul nem szabad elnevezni, hanem angolul vagy latinul sem).

A harmadfokú képzés iránt megnövekedő igényeket olyan felsőoktatási intézményekkel igyekeznek kielégíteni, amelyek nemcsak képzést nyújtanak, hanem egyúttal *szimbolikus jelentésük* is van. Szerepük, hogy a nemzeti létet erősítsék (másik oldalról nézve, gyöngítsék, kétségbe vonják), akkor is, ha programjaikra az adott formában nem feltétlenül volna szükség. A magyarországi statisztikák, valamint a középfok utáni képzésre jelentkezők arányát tekintve a harmadfokú szakképzések iránti igények a régióban dinamikusabban növekedni fognak. Ezzel az igénynövekedéssel szemben olyan intézményi kínálat áll, amely nem veszi figyelembe az anyanyelv iránti keresletet, tehát számottevő rétegeket veszít el egy intézményközi versengésben. Ez a “piaci racionalitás” azonban hiányzik a szereplők önértelmezéséből.

Számukra a felsőoktatás még mindig a felfelé tartó mobilitás csatornája egy rendies társadalomban, melynek révén uralni lehet bizonyos csoportok társadalmi helyváltoztatását és politikai érdekérvényesítését.

A túlélés taktikája

A korszerűsödő régióközpontok, mint láttuk, vonzzák a körzetükbe eső lakosokat akkor is, ha vonzaskörzetüket határ választja ketté (Bécs és a magyarországi Dunántúl esete). Ez esetben *az államhatár túloldalán lakók mintegy a túlélésükre játszanak, amikor a központba ingáznak*. Az ilyen magatartásokat neveztük el tehát összefoglalóan “túlélési taktikáknak”. Megjegyezzük, hogy ezek önmagukat felszámoló taktikák, amennyiben az egyén sikeres “túlélése” a közösségi túlélés sikerét kérdőjelezi meg (Szabó L. T., 1993). Magyarország északkeleti határai mentén “felzárkózási stratégiával” találkoztunk. Ilyen “túlélési taktikákat” az Alföld déli határa mentén tanulmányoztunk (Kántor, 1997). Hogy megértsük az ilyen magatartásokat, tárgyalni fogjuk ennek a másik régióknak az adottságait, azokat a társadalmi csoportokat, amelyek “túlélési taktikákat” alakítanak ki, végül pedig saját önértelmezésüket.

A Szeged–Szabadka–Temesvár régió

A régió legfőbb sajátossága, hogy *társadalmi tervszerűen alakult ki, és erőteljesen modernizálódott* a 19. század utolsó harmadában. A régió többcentrumú, ami akadályozza egy körzetközpont kialakulását, mégsem tudja meggátolni a Magyarország felé tartó elvándorlást.

A Tisza-Marostól délre eső régió csak a 17–18. század fordulóján szabadult meg az oszmán birodalomtól és tagolódott be a Habsburg monarchiába. Pacifikálása katonai tervek szerint folyt (készítésükben Kempelen Farkas játszott meghatározó szerepet), és a hadsereg hajtotta végre. A lakosságot etnikailag tudatosan keverték, mint ahogy településeiket is tervszerűen építették fel. A régió a mezőgazdasági termelés kitüntetett területévé vált, míg igazgatása hosszú ideig katonai maradt, a császár közvetlen ellenőrzésével (“Vajdaság”, politikai függetlenséget és katonai autonómiát garantált). Ezek a körülmények eredeti tökefelhalmozást tettek lehetővé a mezőgazdaság révén, függetlenséget a feudális jellegű önkormányzati közigazgatástól, valamint a származási tudat elhalványulását és a szomszédsági tudat megerősödését.

A régió az Osztrák–Magyar Monarchia létrejötte óta mezőgazdasági és közlekedési iparral gyarapodott, aminek következtében folytatódott vagy újra kezdődött a betelepülés, most már a Monarchia iparilag fejlettebb területeiről. Míg Szabadka a piacra termelő mezőgazdaság központjává vált, addig Temesvár a Monarchia közlekedési iparának egyik fellelegvára lett. Ha a régióknak lett is volna tradicionális társadalmi, ennek a fejlődésnek a révén felbomlott volna. Maga a régió sok szempontból inkább a Pozsony–Bécs–Győr térségre, mintsem a bihari, a szatmári vagy a beregi térségre emlékeztet.

Annál is inkább, minthogy ez a régió is többközpontú, akárcsak Magyarország északnyugati határszéle. A többközpontúság azt jelenti, hogy egyik vonzasközpont sem tudott a régió egyedüli vonzasközpontjává fejlődni. Mint láttuk, sokkal inkább egyfajta munkamegosztás alakult ki köztük, ami a mai napig érzékelhető. A régió potenciális vonzasközpontja Temesvár lett volna, ha az impériumváltás ezeket a folyamatokat nem fékezi le (Pozsony példája).

Budapest nagyjából hasonló hatást gyakorolt volna a régióra, mint amelyet most Bécs gyakorol az említett északnyugat-magyarországi határszél esetében.

“Túlélő” csoportok

A régió lakossága etnikailag vegyes, tehát nem érvényes rá a tradicionális térségek jellegzetessége, az egynyelvű kommunikáció. Mégsem mondhatjuk, hogy a “túlélési taktikák” mindenkire egyaránt érvényesek volnának.

Az 1989/90-es fordulat, Jugoszlávia felbomlása, majd pedig a szerbiai háborúk óta Szabadka elvesztette vonzását, amely abból adódott, hogy rajta keresztül más országok állampolgárai (elsősorban magyarok és magyarországiak) Nyugatra távozhattak. Azt a vonzását is jórészt elvesztette, amit a magasabb életszínvonal és a bőségebb kereskedelmi ellátottság jelentett. Temesvár sokkal inkább Románia belseje felé gyakorolt vonzást, mintsem a határ jugoszláv vagy magyar oldalán élők felé. Szeged és Budapest vonzása viszont fokozatosan kiemelkedett. Közvetlenül a fordulat után, a jugoszláviai háborúk megindulásáig, Szeged a határmenti, a háborúk kitörése után pedig a balkáni illegális kereskedelmet is vonzotta. Budapest klasszikus szolgáltatásokkal vált a régió vonzásközpontjává (légikapu a nemzetközi közlekedésben; szállodalánc; bankrendszer).

Ha az illegális mozgásoktól eltekintünk – amelyek persze ugyancsak a határközi együttműködések változatai, csupán szellőztetni nem ildomos őket –, akkor megállapítható, hogy *ez a központ elsősorban magyarul beszélőket, iskolázottakat és fiatalokat – főként férfiakat – vonz.* A vonzás nem terjed ki a napi munkavállalásokra vagy a szolgáltatásokra (kivéve az illegális szolgáltatásokat, amely jószerével az egész Duna-Tisza közére jellemző). Ebben a tekintetben Bécs szerepe példaszerű, mert a Dunántúl északnyugati felére nézve meghatározó. A Szeged–Kecskemét–Budapest-tengely viszont az említett illegális “vállalkozások” és vállalkozók mellett főként a magasan képzett fiatalokat vonzza.

“Túlélési taktikáik” az olcsó és elméletigényes (műszaki) képzettség megszerzésétől az ún. állásbörzéken és magyarországi részképzésekben való részvételen keresztül a budapesti legális, féllegális és illegális elhelyezkedésig terjednek. Ezen a szűk és igényes munkaerőpiacon csak kevesen tudnak megkapaszkodni, helyt állni. Éppen e kevesek válnak azonban olyan szerepmodellé, amely egyre szélesebb körökben hódít. Nem csoda, ha a régióban működő felsőoktatási intézmények egyre kevésbé kooperálnak, nincs érdeklődés irántuk. A fordulat előtti, többé-kevésbé sikeres kooperációkat nem a fogyasztói igények kényszerítették ki, sokkal inkább a politikai elit összefogása és együttműködési vágya. Mióta ezek a készletések megszűntek, gyakorlatilag megszűntek az egyetemi együttműködések is. Helyettük mind kifejezettebbé válik a határ egyik oldaláról a másikra való ingázás.

Önértelmezések

“Túlélési taktikáikat” modernizációs, nem pedig tradicionális ideológiával értelmezik. Az elvándorlással kapcsolatos önértelmezések közt a nemzeti, hazafias, patrióta stb. önértelmezés ritkán fordul elő. Még akkor sem, ha világos, hogy az egyéni elvándorlások a régióban maradottak modernizációs esélyeit egyértelműen rontják (az ún. fogoly-dilemma mintájára ez egy nyereséget is, veszteséget is maximalizáló játszma mintájára képzelhető el). Sőt, sok esetben Budapestet és Magyarországot is csupán a nagyobb európai vonzásközpontok irányába történő vándorlás egyik állomásának tekintik.

Nagy szerepet játszanak viszont a munkahellyel, elhelyezkedéssel, képzettséggel és jövedelemmel kapcsolatos elvárások és magyarázatok. E tekintetben az *elvándorlók hasonlítanak az 1980-as évek magyarországi fiatal munkavállalóira*, akik szintén a munkahely minőségét, a társas kapcsolatokat, az alá-fölérendeltség meglétét vagy hiányát tekintették meghatározó tényezőnek a munkahelyen maradásban vagy a munkahely megváltoztatásában. A régióban elvándorló (főként romániai) fiatalok értékrendszere és elvárásai a magyarországi nyolcvanas éveket tükrözik vissza.

Szintén fontosak az élet minőségével kapcsolatos vélt vagy valóságos előnyök. Az elvándorlók a társas kapcsolatok, lakáslehetőségek, szabad mozgás, szélesebb körű fogyasztás lehetősége mellett demokratikusabb köz- és magánéleti viszonyokat tapasztalnak és/vagy várnak a vonzásközpontokban. Mindez társul azzal a reménytelenséggel, amellyel az otthoni (romániai, szerbiai) viszonyokat kommentálják. Az értékeknek ez a rendszere egyértelműen tükrözi a tradicionális kapcsolatokról való elfordulást és egy modernizációs ideológia átvételét, amely nagyjából a nyolcvanas évekből származik.

A magatartásoknak ez a második típusa nem kedvez a határ menti együttműködés tradicionális felfogásának, mint ahogy nem kedvez a felsőoktatás hagyományos felfogásának sem. A régió problémája, hogy az itt élők modernizációs ideológiával értelmezik azt, amit tesznek, miközben a valóságban maga a térség a határ egyik oldalán sem fejlődik igazán. Ez persze megkönnyíti az elsődleges beilleszkedést a vonzásközpontba, amelynek színvonala azért nem különbözik drámai módon Temesvártól vagy Szabadkától (míg például Bécs színvonala nagymértékben különbözik akár Győrtől, akár Pozsonytól). Viszont nem biztosít távlatokat azoknak, akik ide vándoroltak. Az ő útjuk ezek után vagy a továbbvándorlás vagy a visszafordulás. Meg is kapaszkodhatnak, de akkor osztozniuk kell abban a perspektívában, amit a befogadó térség és a befogadó ország tud nyújtani az ott élőknek.

*

Egy PHARE-program (CBC – *Cross Border Cooperation*) éppen azzal a szándékkal jött létre, hogy segítse a határ menti övezetekben élők együttműködését. Ezen keresztül egyrészt csökkenteni kívánja az államok közt meglévő politikai feszültségeket, másrészt javítani azokat a társadalmi együttműködéseket, amelyeket az államhatárok megléte akadályoz.

A támogatásra kijelölt európai térségek valamilyen szempontból gazdasági segítségnyújtásra szorulnak. Nem feltétlenül elmaradtak (pl. a Bécs–Pozsony–Győr térség), de mindenképp egyoldalúan fejlettek. Ahhoz, hogy valódi potenciáljuk kibontakozhassék, egymás segítése szükséges. Ilyen esetben államok fölötti segítséget nyújt a CBC. Más térségek (pl. a Kassa–Ungvár–Csernovic–Nyíregyháza térség) stagnálnak. Itt a gazdasági fellendüléshez van szükség támogatásra, különös tekintettel a stagnálás miatt növekvő társadalmi feszültségekre. A segítségnyújtás regionalizálása némileg könnyít az uniós döntéshozatalra nehezedő állami nyomásokon. Egy-egy régió több határon nyúlik át, tehát egyszerre több államnak is segítséget nyújthat. Ez csökkenti az uniós támogatásért folyó rivalizálást, egyúttal pedig a segélyezendő államok kiválasztását a politikai döntéshozó fórumok helyett (mellett) szakértői tervezőasztalokra helyezi át.

E törekvések mögött felfedezhetjük azt az elgondolást, amelyet a “régiók Európája” néven ismerünk. Az elgondolás *alternatív*, amennyiben a nemzetállamok integrációja mellett (helyett?) kisebb vagy nagyobb, de mindenképp a nemzetállami határokat összekapcsoló-átfedő egységeket tart szem előtt. Ezek az egységek nem állam fölöttiek – erre az Uniónak más döntéshozatali mechanizmusa van –, hanem alacsonyabb szintűek, mint az egyes államok

döntéshozatala. Az uniós integráció alternatív elgondolása szerint az állam fölötti integrációs mechanizmusokra mintegy rásegíthetnek mint alulról jövő támogatások. (A közép- és kelet-európai monarchiák történetében az elgondolás nem ismeretlen.) A “régiók Európája” azt az átmeneti korszakot tükrözi, amikor még nem lehetett biztosan tudni, mikor és hogyan bővíthető az Unió. Egyben tükrözi azt az alternatív gondolkodást is, amelyet az Unió régebbi elnevezése fejezett ki (European Communities). Az elnevezés a társulás egy lehetséges változatára utal. Eszerint nem a nemzetállamoknak kellene társulniuk, hanem olyan regionális együttműködéseknek, amelyek aztán új közigazgatási formációk kialakulását is maguk után vonják.

Hogyan képzei a CBC-program a régiók együttműködését? Az elgondolás az, hogy az együttműködő régiók lakossága – államaik politikai identitását nem veszélyeztetve – olyan közös projekteket valósít meg, amelyek a térség modernizációját felgyorsítják, gazdasági potenciálját kibontakoztatják. A program filozófiája szerint ezeket a helyi együttműködések a központi állami adminisztrációk nem segítik eléggé, ezért van szükség helyettük és fölöttük a támogatásra. A programot tervező szakértők olyan együttműködésekre számítanak, amelyek a modernizációt anélkül gyorsítják fel, hogy az illetékes állami döntéshozatalt lényegében megkérdőjeleznék.

Ezért van kitüntetett szerepe a CBC-programban a gazdaságnak és a gazdaságot segítő infrastruktúrának. Az oktatás ebből a nézőpontból humán erőforrás – ezért is kell fejleszteni –, mint ahogy a kultúra a jóléti szolgáltatások része. A CBC-program e tekintetben a hetvenes és nyolcvanas évek emberi erőforrás gazdálkodásának nézeteit osztja. Ugyanazok a gyenge pontjai is. Az 1989/90-es fordulat óta tudjuk, hogy ez csupán az egyik lehetséges nézőpont. A gazdasági együttműködéseknek nemcsak politikai, hanem társadalmi és kulturális összetevői is vannak. Tegyük hozzá – ami szintén a fordulat tanulsága –, hogy Európa keleti, tradicionálisabb felében a racionális gazdasági gondolkodás gyakran szenved hajótörést épp ezeken a tényezőkön.

Kutatásunk azt szemlélteti, hogy a mi régiókban az eredményes együttműködések nem egyenrangú felek között valósulnak meg. Az eredményes együttműködések mögött vagy történelmi tradíciók állnak, vagy pedig a centrum–periféria jól ismert problémái. Ha az államhatárok mindenhatóságát meg lehet kérdőjelezni, mégpedig a PHARE-ra hivatkozva, akkor az együttműködőkről kiderül, hogy azonos helyi közösséghez tartozóknak vallják magukat, vagy pedig beszipantják őket a nagy modernizációs központok.

Nem biztos, hogy a PHARE programtervezői induláskor már tisztában voltak ezzel (annál is kevésbé, mert ebből a térségből nem álltak rendelkezésükre megfelelő kutatások). Ahol azonban a gyanú fölmerült, hogy elháríthassák, vissza kellett hátrálniuk a részt vevő államok központi adminisztrációjához. Hiszen az egész program – sőt a “régiók Európája” – fő ellentmondása az, hogy a centrumok révén és által akar decentralizálni. A program a határok mentén élők közti eltérésekből indul ki, és olyan projekteket támogat, amelyek csökkentik az eltéréseket, viszont növelik az együttműködések. Mint uniós program felülről lefelé működik, azaz a részt vevő országok kormányai jelölik ki a potenciális együttműködő feleket. Vizsgálataink ezzel szemben azt szemléltetik, hogy sikeres együttműködések – legalábbis a vizsgált határszéleken – *alulról felfelé alakulnak ki, és a határ menti lakosság érdekazonosságán alapulnak*. Ezért a regionális fejlesztési programoknak – mint a PHARE CBC – Európa keleti felén elsősorban határ menti vonzásközpontok kifejlesztéséhez kellene hozzájárulnia.

HATÁRKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK*

Az előző fejezetben a határ menti régiók két típusát különböztettük meg, és megállapítottuk, hogy az ott élők viszonya az oktatáshoz jellegzetesen eltér (“túlélés–felzárkózás”). A következő fejezetben ezt a szemléletet alkalmazzuk, amikor a magyar–szlovák, a magyar–román, illetve az osztrák–olasz államhatárokon fekvő, határközi régiók oktatáspolitikáját vizsgáljuk.

A kutatás *eredeti célja* a harmadfokú képzések területi elterjedtségének vizsgálata volt, különös tekintettel a határ menti régiók együttműködésére. Kutatásunk közben fokozatosan felismertük, hogy *a harmadfokú képzések szerepe változóban van az 1990-es évek Európájában*. Amikor e problémát megfogalmaztuk – az 1990-es évek első felében – még úgy látszott, hogy a harmadfokú képzéseké a jövő. Mára ezt a kérdést már differenciáltabban látjuk. Úgy tűnik, a harmadfokú képzés tömegessé válásával a képzésnek egy következő fokozata is feltűnik a horizonton. Alább e “negyedik fokozat” vizsgálatával még nem foglalkoztunk (adataink sem engedték volna meg). Kutatásunk eredeti értelmezési keretét azonban erőteljesen átrajzolta ez a felismerés.

A kilencvenes évek első felének tapasztalatai alapján úgy tűnt, hogy a kutatandó új jelenség a tömegesedő felsőoktatás, annak is egy olyan alternatívája, amelyet az európai oktatáspolitikai sok helyütt kialakított már. Kutatási problémánk megfogalmazásakor tulajdonképp azt kérdeztük, hogy ez az alternatíva – a felsőoktatás tömegesedésének “áttelése” az ún. harmadfokú képzés irányába – találkozik-e és mennyiben találkozik azokkal a lakossági igényekkel, amelyek Európa keleti felének néhány (megvizsgálható) régiójában fellelhetők. Kutatásunk zárószakaszában azonban ennél többet, de legalábbis egyebet (is) kérdeztünk. Azt ugyanis, hogy kirajzolódna-e a harmadfokú képzés tömegesedésének jelei, s ezután vajon a vizsgált régióban (határ menti térségekben) mennyire megalapozott egy “negyedik fokozat” megjelenésére várni.

Kiinduló elképzeléseinknek megfelelően azt kerestük, vajon *a határ menti együttműködésekben van-e, s ha van, milyen a szerepe ennek a képzési formának*, amely a rendelkezésre álló statisztikák szerint Európa-szerte dinamikusan növekedett. Feltételeztük, hogy ez a határ mente a kontinens peremén hasonlóan fog “viselkedni”, mint a kontinens egyéb régiói; legfeljebb csak elmaradásokat mutathat a kontinens más, fejlettebb régióihoz képest.

Eredetileg azt is feltételeztük, hogy az eltérően fejlett határ menti régiók lakossága eltérő mennyiségben (és minőségben) igényel harmadfokú képzést: az innovációs központokhoz közelebb eső határ menti régiókban pl. a felsőfokú szakképzések iránti igények dominálnak majd, míg az innovációs központoktól távolabbi régiókban a harmadfokú képzések hagyományosabb formáit keresik inkább. Az ebben az időszakban párhuzamosan végzett kutatások során sikerült is kimutatnunk jellegzetesen eltérő innovációs magatartásokat különböző fejlettségű régiókban, és arra is rámutattunk, milyen közös feltételei vannak (vagy nincsenek) annak, hogy egy határ menti régióban együttműködések alakuljanak ki (Buda–Kozma szerk., 1997).

* A fejezet társszerzői Híves Tamás és Radácsi Imre.

Egészében azonban azt ismertük fel, hogy azok a határ menti régiók, amelyeket közelebből is megvizsgáltunk, a harmadfokú képzéssel szemben minőségileg más igényeket támasztanak, mint amire számítottunk. Így kutatásunk fokozatosan eltolódott abba az irányba, hogy vajon *milyen társadalmi körülmények határozzák meg a harmadfokú képzés iránti tradicionális, sőt egyelőre még stagnáló lakossági igényeket e szomszédos országok határ menti régióiban.*

A Miskolc–kassai régió

A Miskolc–kassai térség statisztikai elemzése azzal a legfontosabb tanulsággal járt, hogy *a térség történetileg kialakult szerepe a munkamegosztásban (bányászat, kohászat, nyersanyag-feldolgozás és nehézipar) máig ható érvénnyel határozza meg a térség lakosságának iskolázottságát, képzettségét, sőt társadalmi-demográfiai összetételét is,* mégpedig a határ mindkét oldalán.

A Miskolc–kassai térség egykor a Monarchia egyik nehézipari fellegvárának indult; a történelmi Magyar Királyságnak pedig az egyik ipari innovációs és modernizációs régiójaként alakult ki. Az 1919-es hatalomváltás csupán államhatárt húzott a térségben már kialakult kapacitások közé; azonban mind az újjáalakult Magyarországon, mind pedig az újonnan alakult Csehszlovákiában (Szlovákia) ez a fellegvár-jelleg továbbra is megmaradt, sőt a második világháborút követő erőltetett iparosítás során még külön hangsúlyt is nyert. A térség sorsát nem az államhatár, nem is a hatalomváltások pecsételték meg, hanem alapvetően az a nehézipari hanyatlás, amely a határ mindkét oldalán válogatás nélkül bekövetkezett, és amelyet eltérő módon ugyan, de mégis csak ideig-óráig tudott a két ország politikája felfogni, elhárítani.

A Miskolc–kassai régió esete tipikus példája annak, hogy egy-egy térség még zárt határok esetén is igen hasonló módon “viselkedik”, anélkül, hogy a köztük létrejövő együttműködés (akár ezen a szinten) tervezett vagy tudatos volna.

Nemzetiségi hovatartozás

A térség elemzése továbbá felhívta a figyelmet arra, hogy a nemzetiségi összetételnek kisebb, úgyszólván elhanyagolható hatása van a térség társadalmára ahhoz képest, hogy az általában számon tartott tényezőknek (korszerkezet, iskolázottság, képzettség, foglalkoztatottság) itt is mekkora szerep jut.

A Miskolc–kassai térség lakosságát nemzetiségi (etnikai) szempontból vegyesnek találtuk, ahol azonban az elvárthoz képest (szlovákok, illetve magyarok) a dinamikusan növekvő, fiatalos és egyéb szempontból is (pl. városiasodás) meghatározó népességet a cigányság tette ki. Ezt fontos felismerésnek tartottuk abból a szempontból, hogy egyébként a térség mindkét ország történelmének gazdag hagyományaival rendelkezik; és viszonylagosan megkímélődött az elmúlt évtizedek erőszakos lakosságcseréitől, valamint a nyomában keletkező nemzeti-etnikai ellentétektől. A nemzetiségi összetételnek viszonylag kis jelentősége van (legalábbis ebben a térségben) a modernizálódás és a felzárkózás szempontjából (köztük a harmadfokú képzés iránti igények szempontjából is). Ha mégis van, akkor az a kilencvenes években már nem a hagyományos törésvonalak mentén húzódik; sokkal inkább az új bevándorlások hatásában keresendő.

Demográfiai összetétel

Bár a térség az egykori Magyarország egyik hagyományos népességkibocsátó területe volt – vagy annak közvetlen közelében fekszik – ma már maga is jellegzetes demográfiai apályokat szenved el. Az egyik ilyen részfolyamat az erőltetett városiasodás volt (a magyarországi oldalon nagyobb, a szlovákiai oldalon kisebb, de mindenképp meghatározó szerepű városokat eredményezve). A másik részfolyamat az idősök növekvő és a fiatalok csökkenő aránya (a magyarországi oldalon ez is kifejezettebb, de a szlovákiai oldalon is jól kivehető folyamat).

Adataink lehetővé tennék, hogy ezt a megfigyelést nemzetiségi hovatartozással kössük össze, (a magyar nemzetiségűek közt valamivel magasabb az idősök és valamivel alacsonyabb a fiatalok aránya, mint a szlovák nemzetiségűek közt – és ez a határ mindkét oldalán érvényes). Mégsem teszünk ilyen különbséget, mert valóban meghatározónak a cigány lakosság már említett dinamikus növekedését tekintjük (a szlovákiai oldalon kifejezettebben, de a magyarországi oldalon is jól kivehetően).

Ez a statisztikai megfigyelés arra enged következtetni, hogy az a demográfiai apály, amely Közép-Európa társadalmában is megfigyelhető, az egykori népességkibocsátó térségeket sem kerüli el. Ez az általánosnak mondható lakossági magatartás csupán akkor változik statisztikailag megragadható módon, amikor tömegesen tekinthető lakossági utánpótlás érkezik (a jelenséget korábbi területi kutatásainkban már megfigyeltük és leírtuk). Mindez mikroszinten előrevetíti Kelet-Közép-Európa demográfiai dilemmáját és a javasolt megoldások (betelepítés) várható társadalmi hatásait.

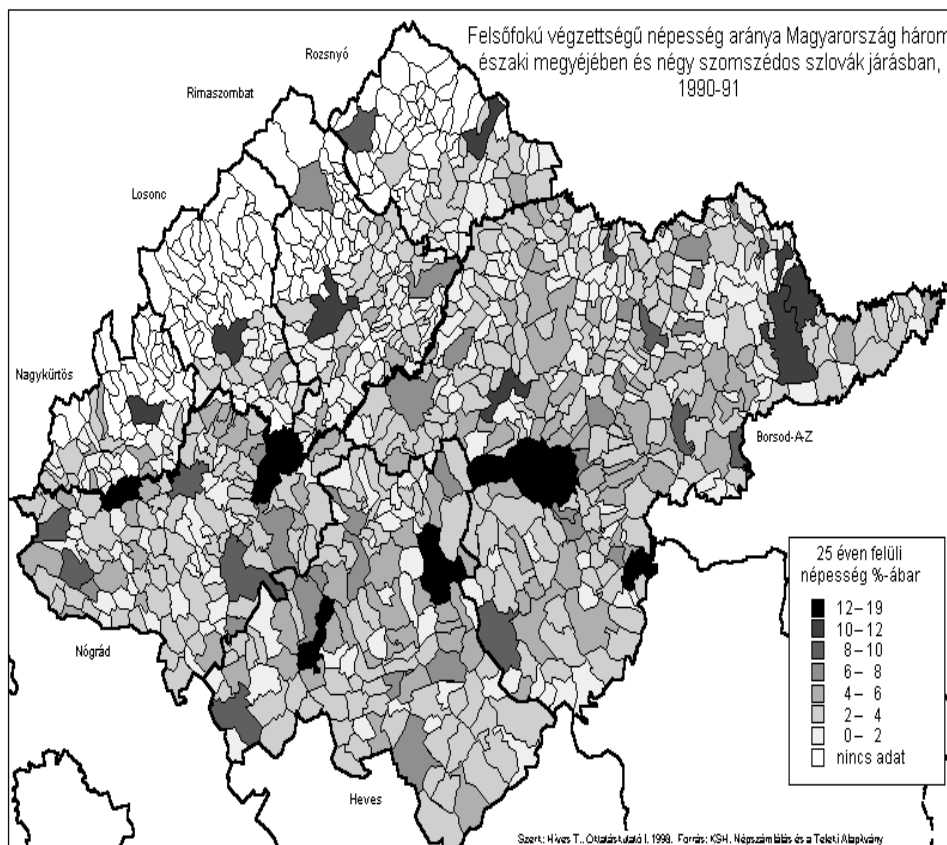
Iskolázottság és szakképzettség

A Miskolc–kassai térség lakosságának iskolázottsági vizsgálata azzal a tanulsággal járt, hogy a szlovákiai lakosság – általánosságban szólva – magasabban iskolázott, mint a magyarországi. Ezen belül a szlovákiai lakosság körében kevesebb az “iskolázatlan” (azaz olyanok, akik az általános iskolát nem fejezték be, jóllehet itt oktatástatisztikai értelmezésekre kellett hagyatkoznunk); a magyarországi lakosság körében kevesebben rendelkeznek csak általános iskolai végzettséggel, mint Szlovákiában; a szlovákiai lakosság középiskolai végzettsége magasabb, mint a magyarországiaké; viszont a magyarországi lakosság felsőfokú végzettsége valamivel magasabb, mint a szlovákiai oldalon élőké.

Ezek az eltérések elsősorban a térségben található kétfajta iskolarendszernek tulajdoníthatók. A magyarországi iskolarendszerben a szakképzés középfokú végzettséget adott, így a magyarországi térfélen lakók szakképzettsége magasabb, mint a szlovákiai térfélen élőké. A csehszlovák oktatáspolitikával szemben a középiskolai végzettséget szorgalmazta, s ennek megfelel a már említett tény, hogy a szlovák lakosság középiskolai végzettsége valamivel alacsonyabb.

Ha azonban ezektől az iskolarendszerbeli eltérésektől eltekintünk, akkor is azt mondhatjuk, hogy a térség szlovákiai oldalán élők iskolázottabbak a magyarországi oldalon élőkénél. Mielőtt mindebből további következtetéseket vonnánk le, érdemes persze mérlegelni a térség elhelyezkedését a két ország egészében (Kelet-Szlovákia, illetve az észak-magyarországi régió). E mérlegelések alapján (országuk egészéhez viszonyítva mindkét régió elmaradott, bár az észak-magyarországi régió elmaradottsága kifejezettebb, mint Kelet-Szlovákiáé) mégis azt tapasztaltuk, hogy a szlovák lakosság iskolázottsága általánosságban magasabb. Erre az iskolázottságra ma az alapiskolai és/vagy a középiskolai végzettség jellemző, és egyelőre még

nem jellemző a felsőfokú végzettség. Ettől eltérően a magyarországi térfélen a (középfokú) szakképzettség a jellemző, amihez valamivel több harmadfokú végzettség társul. A szlovákiai végzettség kiegyenlítettebb, a magyarországinak a csúcsa pedig magasabbra tevődött. (1. térkép)



Településszerkezet és foglalkoztatottság

Mint említettük, ezt az eltérő iskolázottságot nem a nemzetiségi összetétel határozza meg elsősorban (jóllehet úgy látszik, mert a térség szlovákiai oldalán élő magyarok iskolázatlanabbak, mint a térség szlovákiai oldalán élő szlovákok). Ha azonban nem az etnikai /nemzetiségi összetétel, akkor vajon mi? A vizsgálatból azt a választ nyertük, hogy elsősorban a települési (kistérségi) hovatartozás – ami viszont szorosan függ a foglalkoztatottságtól.

A városlakók az államhatár mindkét oldalán iskolázottabbak, mint a falusi lakosság (s a szlovákok annyiival iskolázottabbak, hogy ott kevesebb városlakó iskolázottsága is meghatározó a magyarországi több városlakó iskolázottságával szemben). A vizsgálat ugyanakkor kiderítette, hogy a térség városlakói a magyar oldalon elsősorban magyarok, a szlovák oldalon pedig szlovákok – itt tehát mintha ismét közbeszólnának a nemzetiségi szempontok. Csakhogy a szlovákiai városlakók közt nagyobb arányban fordulnak elő a roma etnikum képviselői, ami arra utal, hogy az ő iskolázottságuk (is) előbbre tart a térség szlovákiai oldalán.

Depresszió és kiemelkedés

Ennek a térségnek a fő mezőgazdasági területei a határ szlovákiai oldalára esnek (itt laknak a magyar nemzetiségűek is), ami közvetlenül utal kézenfekvő gazdasági térségi együttműködésekre (mezőgazdasági munkaerő, mezőgazdasági termékek). A városközpontok a térség magyarországi oldalán összpontosulnak, ami a potenciális együttműködések még inkább lehetővé tenné. Ennek megfelelően a térséget sújtó nehézipari depresszió is jobban “szétterül” a térség magyarországi oldalán, és inkább koncentrálódik a térség szlovákiai oldalán (kassai vasmű). A vizsgálat során az a véleményünk alakult ki, hogy ez a depresszió – több okból is – inkább a térség magyar, mint a szlovák oldalát sújtja.

Ilyen okok a határmentiség, amely az egykori nehézipart elvágta további felvevő piacaitól és együttműködő partnereitől (vö. Diósgyőr kooperálását a Kassai Vasművel – ez a kooperáció kutatásunk időtartama alatt indult meg); a képzettségi szerkezet, amelyet a magyar oldalon a lakosság középfokú szakképzettsége jellemez, míg a szlovákiai oldalon a városlakók inkább középiskolát végeztek; a mezőgazdasági kistérségek elszigeteltsége a nehézipari központoktól (az egyik inkább a szlovákiai oldalon, a másik jobbra a magyarországi oldalon fekszik); a demográfiai stagnálás, ami a szlovákiai oldalon elsősorban a falusi lakosság jellemzője, míg a magyar oldalon ilyen különbséget nem észleltünk.

Az elmondottaknak megfelelően, vizsgálatunk eredményeképp az alábbi térségen belüli együttműködések/fejlesztések voltak megfogalmazhatók:

- a térségen belüli várospárosok (pl. Miskolc–Kassa) együttműködésének erősítése; ez kiterjedhetne kiegészítő intézményhasználatokra, egymást kiegészítő szolgáltatásokra és kapcsolódó ellátásokra;
- a térségen belüli mezőgazdasági és ipari kistérségek, körzetek együttműködése (kis ellátó körzetek a térségen belül);
- a térségen belüli lakossági mozgások ösztönzése (ingázások és vándorlások, amelyek a térségen belül maradnának) a demográfiai apály hatásának enyhítésére;
- összekapcsolt munkaerőpiac és a foglalkoztatás egymást kiegészítő tervezése.

E (naivnak látszó) javaslatokból néhány a vizsgálat lezárása közben, ill. azóta megvalósult, vagy a kivitelezés állapotában van. Bár ez természetesen nem a jelen vizsgálatunk eredménye, annyit mindenesetre megmutat, hogy a térségi szemlélet – az államhatár ellenére is – erős, jelentősége pedig növekedőben van, nem utolsósorban az európai uniós elvárások következtében.

Együttműködések a harmadfokú képzésben

Ebben a kategóriában már előzőleg megvalósult az együttműködés (ACRU – *Association of the Carpathian Region's Universities*; ez volt az egyik ok, amiért a Miskolc–kassai térséget vizsgálatra kiválasztottuk). Az együttműködés története önmagában is tanulságos. Ebből most azt emeljük ki, hogy a kétoldalú kapcsolatok tartósabbnak bizonyultak, mint a többoldalúak; a hagyományos kapcsolatokon alapuló együttműködés túlélte a hivatalos keretek felbomlását. A térségbe eső intézmények együttműködése valóságosabbnak bizonyult, mint a térségen kívüli résztvevőké. Az együttműködések igazi motorjai a nem hagyományos felsőfokú intézmények voltak (tehát a nem teljes egyetemek, pl. műszaki, agrár), amelyekben az együttműködések nem zavarta meg a múlt túlzott hangsúlyozása.

Az esettanulmánynak ebből a részéből azt a tanulságot vontuk le, hogy a harmadfokú képzés elterjedése a térségen belül elsősorban a szlovákiai oldalon várható. Motorja nem a magánoktatási intézmények vagy a kis és közepes méretű vállalkozások lesznek, hanem a

hagyományos nagyipar. Megjelenésük és elterjedésük azon fog múlni, hogy megjelenik-e a nemzetközi tőke a térségben, és képzési rendszerét kiterjeszti-e a térségben lakó alkalmazottaira is. Ha mindez megtörténik, akkor a harmadfokú képzés a térség szlovákiai oldalán várhatóan fellendül, és esetleg összekapcsolható a magyarországi oldalon található igényekkel is (különösen a nemzetközi tőke esetében). Ha azonban nem történik meg, akkor a már meglévő agrár és műszaki orientációjú felsőoktatás keretei között fog kibontakozni egyfajta harmadfokú képzési expanzió.

A térségben rendelkezésre álló kapacitásokra tekintettel várható, hogy a kultúrákötött képzések inkább megmaradnak az államhatárok között (különösen azért, mivel a térségben lakó szlovákok a határ egyik oldalán találhatók, a magyarok pedig relatíve iskolázatlanabbak). A térség sorsa tehát – mind a harmadfokú képzés expanziója tekintetében, mind pedig általános fejlettségét tekintve – valójában attól függ, hogy beleesik-e a nemzetközi tőke útvonalába (e tekintetben a leendő autópálya esetleg föllendítő hatású lehet). Azt feltételezzük, hogy ennek kifejezetten térséget erősítő, építő hatása lehet (amint azt Diósgyőr és Kassa potenciális és aktuális együttműködése sejteti).

A bihari régió

A bihari régiót 1919 óta a magyar–román határ választja ketté; azelőtt ez volt a történelmi Bihar megye. Közigazgatási, valamint földrajzi központja hagyományosan Várad (Nagyvárad [Oradea]). Jelenleg a térségnek másfél központja van (amennyiben Debrecen, amely hagyományosan nem része ennek a térségnek, mégiscsak egy várospárost alkot Váráddal). A bihari térséget hagyományosan a világosi hegyek, illetve a tőle északnyugatra fekvő lápvilág határolta; ezt a mocsárvilágot a 19. századi lecsapolások idején nemcsak csapolták, hanem égették is. Elhelyezkedése zárta el és őrizte meg a bihari térséget a külső behatásoktól, és tartotta meg lakossága közt a protestantizmust a 18. században, a török alóli felszabadítás időszakában is. Máskülönben a bihari térség egészében még a 19–20. század fordulóján is olyan pusztaság volt, amelyen külterjes állattenyésztést folytattak. A kiegyezést követő fellendülés csupán érintette a mezőgazdaságot, amely eredetileg a középbirtokos nemesség kezén volt. Ez a nemesség a 19. század második felében veszítette el gazdasági pozícióit, és konvertálta egykori gazdasági és politikai befolyását állami (megyei) hivatalnoki létté. Ennek a folyamatnak jellegzetes megtestesítői voltak pl. a geszti Tiszák (eredetileg maguk is köznemesek; grófi címet először Tisza Lajos kapott Szeged újjáépítéséért).

A térség északi, magyarországi felét ma is meg lehet különböztetni a vele közigazgatási egységet alkotó Békés megyétől, illetve a Hajdúságtól. Fő útvonala (47-es út) mentén láthatóan válnak el az egykori békési, hajdúsági és az eredeti bihari települések (falukép, építkezési jelleg). Még kifejezettebb ez a térség nagyobb, déli, romániai felén, amely néhány vonzásközponti változtatástól eltekintve csaknem érintetlenül hordozza a bihari térség infrastrukturális jellemvonásait.

A bihari térség lokális társadalmának és kultúrájának mind az alföldi magyarság, mind a románság történetében fontos szerepe van. A magyarság történetében ez a rész (Partium) köztes és közvetítő területként szerepelt a hódoltsági Alföld, valamint a hegyeken túli Erdély között (nyugatról a bánág határolta). Ez a közvetítő–elválasztó szerep a 19. század folyamán meghatározóvá vált a magyarság kultúrájának alakulásában (kismagyar szemlélet, népi-nemzeti kultúra, protestáns politikai felfogás). A románság történetében elsősorban a 19–20. századi agrárszocialista mozgalmakkal fonódott össze.

Demográfiai jellemzők

A bihari térség a legkülönbözőbb mutatók eloszlását tekintve meglepően egységes. A mutatók értéke csak a Hajdúságban, illetve a térség délkeleti részében mutat szélsőségeket. Az észak–déli fejlettségi lejtő – amelyet más összefüggésben említ jelen írásunk is – megfigyelhető ugyan ebben a térségben is, de inkább csak a Hajdúság és az egykori Bihar megye választóvonalánál. Ez a választóvonal helyenként még statisztikailag is kirajzolódik, dokumentálva a hagyományok messzire kisugárzó hatását.

Ez különösen a lakosság demográfiai szerkezetét tekintve igaz; az idős népesség viszonylag magasabb aránya, valamint a fiatal népesség viszonylag alacsony előfordulása szinte pontosan követi az egykori megyehatárokat (tehát a hajdúsági települések demográfiai mutatói markánsan eltérnek ettől). A bihari térség demográfiai erősen depressziós terület; különösen a térség közepét alkotó váradi vonzáskörzet tekinthető annak. (Népességkibocsátó, fiatalabb korszerkezetű azonban északnyugaton a hajdúság, illetve a világosi térséggel érintkező keleti perem.) Az öngyilkossági statisztikákból tudható, hogy ez a térség egyike a jellegzetesen szuicid vidékeknek Magyarországon; de ez a magatartás inkább a bihari térség lakosságára, semmint a magyar népességre vonatkozik.

Nemzetiségi összetétel, etnikai hovatartozás

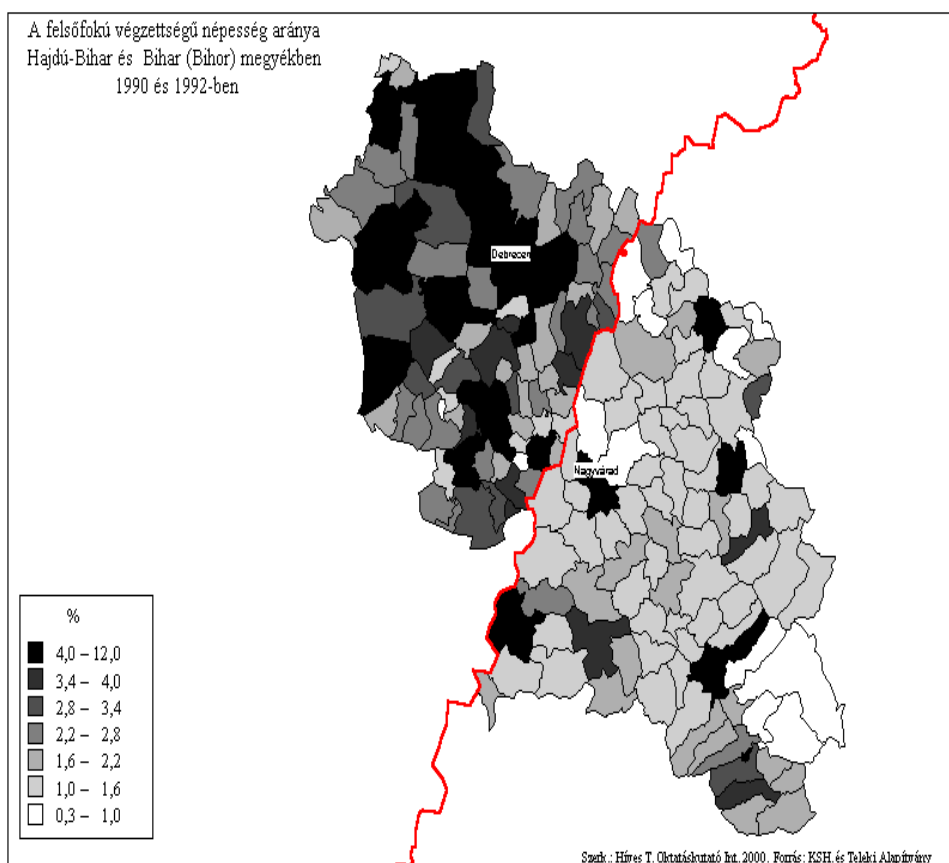
A bihari térség északi fele csaknem homogén magyar nemzetiségű (törpe cigány, illetve román kisebbséggel). A térség déli fele azonban már erősen kevert nemzetiségi szempontból (a román lakosság eredetileg a 19. század második felének mezőgazdasági bémunkásaiból tevődött ki; az impériumváltást követően természetesen erőteljes további betelepedéssel, illetve betelepítéssel). Továbbra is túlnyomóan magyar lakosságú Nagyszalonta és környezete; viszont mára román többségűvé vált a bihari térség középső és délkeleti harmada.

Ennél is fontosabb – és főként újabb keletű – fejlemény a cigányság erőteljes betelepődése a térségbe. A cigányság foglalja el a demográfiai depressziós kistérségeket, és fokozatosan meghatározza a bihari térség lakossági magatartását (demográfia, iskolázottság). Vizsgálatunk során nem találtunk számottevő különbséget magyarok és románok demográfiai magatartása között (a nemzeti hovatartozás nem szerepelt “független változóként”). Viszont erőteljesen eltért a cigányság demográfiai (és iskolázási) magatartása mind a magyarokétól, mind a románokétól (a bihari térség korszerkezetének helyenkénti “fiatalossága” is nekik tulajdonítható). Új betelepülőként a cigányság – hasonlóan a Miskolc–kassai térségben tanúsított lakossági magatartáshoz – fokozatosan meghatározója lesz a lokális szintű politikaformálásnak (legalábbis az ún. “lábbal szavazás” formájában).

Mínt hogy a nemzeti hovatartozás nem szerepel térséget alakító, “független változóként”, a vegyes nemzetiségi/etnikai hovatartozás ellenére a bihari térség, mint említettük, szokatlanul homogén. Ez képezi az alapját egyfajta helyi identitás, lokálpatriotizmus kialakulásának is. Mindez különösen azokban a társadalmi csoportokban jelentkezik markánsan, amelyek egyéni történelmüket a térség történetéhez tudták kapcsolni, azzal magyarázni, abból eredeztetni. Ebben az összefüggésben is sajátos a cigány etnikum “viselkedése”, amely a leginkább hagyományörző ebben az egyébként is hagyományörző térségben.

Iskolázottsági szerkezet, szakmai képzettség

A Miskolc–kassai régióhoz hasonlóan az iskolázottság szintje egyrészt az oktatási rendszerek különbözőségeinek a lenyomatai a határ mindkét oldalán, másrészt pedig inkább a korszerkezetet, semmint a nemzetiségi/etnikai összetétel hatásait tükrözik. A 0 évfolyamot végzettek aránya a térség romániai oldalán, míg az elemi iskolai végzettséggel nem rendelkezőké a térség magyarországi oldalán volt magasabb (az eltéréseket a kétféle oktatási statisztikának, a hasonlóságokat a korszerkezet hasonlóságainak tudtuk be). A szakképzettek aránya a térség magyarországi oldalán magasabb (ugyanúgy, mint a szlovák–magyar összehasonlításban; csak hogy ez már inkább a hajdúsági településekre vonatkozott). Egyúttal viszonylag magas szakmai képzettséget találtunk a debreceni és a váradi vonzáskörzetben (amit a városi ellátottság szintjével magyaráztunk). A befejezett középiskolai végzettségűek a térség hagyományos középpontján kívül, vagyis Debrecenhez közelebb, illetve a romániai Bihar peremén összpontosulnak (a romániai Bihar lakosságának iskolai végzettsége valamivel magasabb, mint a magyarországi Biharé). A felsőfokú végzettek aránya viszont a térség magyarországi oldalán szignifikánsan magasabb, mint a romániai oldalon (beleértve a térség középpontját képező váradi vonzáskörzetet is).



Az iskolázottságnak ezek a jellegzetességei igen hasonlóak ahhoz, amit a Miskolc–kassai térség tanulmányozása közben megfigyeltünk. Eltéréseket is tapasztaltunk azonban. A bihari térség iskolázottsága egészében homogénebb, mint a Miskolc–kassai térségé (ez utóbbinak a szlovákiai oldalán a lakosság iskolázottsága magasabb volt); iskolázottságát jobban meghatározta a térség vonzásközpontjaként szereplő Nagyvárad (Oradea) – ehhez hasonló meghatározottságot a Miskolc–kassai térség esetében nem figyeltünk meg (illetve ott több

kisvárost találtunk a szlovákiai, viszont több középvárost a magyarországi oldalon). A bihari térség iskolázottsága még kevésbé kötődik a népesség nemzetiségi/etnikai megoszlásához (noha a román lakosság iskolázottsága valamivel magasabb a romániai félen, viszont a magyar lakosságé a magyarországi félen).

Összefoglalóan a bihari térség lakosságának viszonylag homogén iskolázottságára mutatunk rá, amelyet inkább a tradicionális alap- és középiskola, semmint a szakmai képzettség jellemez.

Együttműködés a (harmadfokú) oktatásban

A történeti Bihar megye nagyobb része ma Romániához tartozik, és közigazgatási egységet alkot. Kisebb, magyarországi részén Békés, illetve Hajdú-Bihar megye osztozik. A romániai rész az ország egyik legfejlettebb megyéjévé vált; a magyarországi részek ellenben az ország legfejletlenebb kistérségei közé tartoznak. Míg Bihar nagy része az egyik ország – Románia – nyugati határszélét jelenti, addig a maradék részek a másik ország – Magyarország – határszéli peremvidékei. Itt az út (az útépítés is) megszakad, az intézmények (a történeti és muzeális emlékek) elsorvadnak, a lakosság, kellő munkahelyek hiányában, elvándorol. Az egykori Bihar megye kettéfelé szakadása után a megye nagyobb része megindult a fejlődés útján – viszont az északnyugati, kisebbik része ma is inkább reminiscenciákat őriz, és nem tudott kellően bekapcsolódni a befogadó közigazgatási egységek fejlődésébe (amely, mint tudjuk, önmagában is kérdéses).

Az együttműködés az egész Biharnak létérdeke volna. A nagyobbik rész számára azért, mert “kijáratot” nyitna északnyugati irányban. Amennyiben a szomszédos ország (Magyarország) Európai unió taggá válik, akkor Bihar lesz a valódi nyugati határállomás. Érdemes előre is kialakítani azokat az eljárásokat, intézményeket, szemlélet- és magatartásmódokat, amelyekkel az ilyen európai unió közelségből a legtöbbet lehet profitálni. Kétségtelen, hogy mindez Bihar megye romániai, nagyobb részének óriási esély és nagy remény. Annál is inkább hasznosítható, mert a szomszédos országrész – a történeti Bihar megye magyarországi darabjai – fejlettségben csak annyi konkurenciát jelentenek, amennyi a valódi versenyhez még szükséges. Nincsenek azonban sem elérhetetlen fejlettségbeli távolságban, sem kiegyenlíthetetlen túlsúlyban. A helyzetet leginkább a magyarországi Észak-Dunántúl és az ausztriai Burgenland viszonyával jellemezhetjük – egy (jelentős) különbséggel. Az észak-dunántúli régió sohasem alkotott olyan történeti egységet, mint amelyet a történeti Bihar vármegye alkotott (nem is szólva arról, hogy “Burgenland” nagyrészt az egykori Esterházy-latifundium, és csak ennyiben egység).

Ha az együttműködés kihívás és esély Bihar nagyobbik (Romániában lévő) része számára, elemi létérdek volna a magyarországon élőknek. Az elmúlt időszakból most már világos, hogy egyébként is stagnáló, más közigazgatási egységekhez tartozva a jelenlegi térségi kapcsolatok révén inkább sorvadni, semmint felemelkedni fognak. A magyarországi Bihar kistérségei nemcsak azért halódnak, mert stagnál az ország délkeleti régiója (ami önmagában sem igaz), hanem mert mind gazdasági, mind politikai (érdekérvényesítési) kapcsolatai szempontjából peremterületté vált. Ebből a peremhelyzetből a másik oldalon dinamikusan haladó Bihar tudná kiemelni.

A harmadfokú képzési kapcsolatok világosan tükrözik a helyzetet. A magyarországi részeken az oktatási expanzió csupán távolról követi az országos trendeket. Ma még a másodfokú képzés bővülése van napirenden, és a megoldást is inkább a szakképzésben, semmint a

harmadfokú képzésre előkészítő oktatásban keresik. Miközben Magyarország más régióiban a szakképzés a harmadfokúvá válás útjára lépett, a magyarországi Bihar térségeiben ez is még csak a másodfokú képzés alternatívája, sőt egyfajta csökkent értékű másodfokú képzés (szakmunkásképzés) formájában jelentkezik. A magyarországi Bihar tipikusan városhiányos térség, ahol a városközpont szerepet Berettyóújfalu – objektív és szubjektív okokból – nem képes betölteni. Az adatokból pedig kiviláglik, hogy a legközelebbi vonzásközpont, Debrecen, nem a bihari térségek, sokkal inkább a hajdúsági városok központja (nem is szólva arról, hogy nagyvárosi kapcsolatait tekintve maga is egyre súlyosabb gondokkal küzd).

Bihar romániai felében az iskolázottság – fejlettségi szintjének megfelelően – természetesen előbbre tart. A harmadfokú képzés korszerű formái is alakulni kezdenek már (posztliceális képzések). Bihar azonban nem úgy fejlődik, mint a dinamikus ipari térségek (pl. az említett Észak-Dunántúl). Ezek a posztliceális képzések inkább próbálkozások, kezdeményezések, lépéstartás a korral, semmint gazdasági és/vagy társadalmi szükségszerűség. Így az elhelyezkedésben gondokat, a kapcsolattartásban pedig nehézségeket okoznak. Megjegyezzük egyúttal, hogy nehézségeket okoznának a nemzetiségi képzésekben is, mivel a hivatalos (román) nyelven történő tanulás nem annyira a nyugati nyitást teszi lehetővé, hanem inkább a befelé fordulást támogatja (e tekintetben a kétnyelvű oktatás nyilvánvalóan segítené a kapcsolatépítésben). E kapcsolatok nemcsak kezdetlegesek – tipikusan ilyenek voltak magyarországi kapcsolataink a fordulat előtt –, hanem egyúttal diszfunkcionálisak is a régió felemelkedése szempontjából. Ha igaz a feltételezés, hogy Bihar nagy esélye a nyugati határmentiség, akkor nyilvánvaló, hogy e kapcsolatoknak (a harmadfokú képzési kapcsolatoknak is) leginkább régióon belülieknek kellene lenniük. Idővel majd nyilván ilyenekké válnak; jelenlegi kapcsolataik azonban inkább szimbolikusak, és jobban tükrözik a nyugati nyitás iránti vágyat, mint a realitásokat.

Biharnak – megítélésünk szerint – elsősorban nem is ezekre a középfok utáni képzésekre van most szüksége ahhoz, hogy a (teljes) régióon belül új kapcsolatokat és valódi együttműködések építsen ki. Sokkal inkább egy regionális egyetemre volna szüksége, amely ezeket a szétszórta (sőt, mint láttuk, egyelőre még nem is létező) harmadfokú képzéseket koncentrálhatná és generálhatná. Egy bihari regionális egyetem egyúttal szimbolikus értékkel bír: Bihar hagyományos egységét jelenítheti meg mindenki számára világosan, valamint azt, ahogy egy tradicionális (történeti) egységben élők az új kihívásokra felkészülnek.

Egy bihari regionális egyetemnek, hangsúlyozzuk, ma és holnap a régiót, annak egészét és egységét kellene szolgálnia. Ezért multikulturálisnak kell lennie, amint hogy a Biharban lakók maguk is “együttélő nemzetiségek”. Erre a célra sokkal alkalmasabbak az általános képzések, mint a profiltiszta szakképzések, s amikor egy bihari regionális egyetem gondolata felmerül, ennek elsősorban humán, általános és alapozó jellegű képzéseket kellene egybegyűjtenie. Regionális funkciójához az tartoznék, hogy a régióban – a határ mindkét oldalán – megtalálható harmadfokú szakképzéseket is megemelje, és bekapcsolja a remélhetőleg rövidesen bővülésnek induló felsőoktatásba.

A bihari térségben az együttműködés egyszerű és tiszta formáit figyelhettük meg, amennyiben a nagyváradi (műszaki) egyetem a különböző debreceni felsőoktatási intézményekkel sokszorosan cserekapcsolatban állt, és ezeket a kapcsolatokat az utódszervezet Debreceni Egyetem is megörökölte.

A nagyváradi Traian Vuia, Mihai Viteazul, Andrei Saguna, Partenie Cosma és Constantin Brancusi iskolacsoportok tanulmányozásából a következő megállapításokat vonhattuk le. Ezek az “iskolacsoportok” a nagyváradi középfok utáni (ún. posztliceális) oktatás

meghatározó részét adják. Vizsgálatuk ezért megvilágítja a Nagyváradon folyó középfok utáni képzések helyzetét, különös tekintettel a határokon átnyúló kapcsolatokra. Az említett középfok utáni képzések jellegzetes szakképzések. Ennek megfelelően arra törekszenek, hogy profiljuk minél szűkebb és határozottabb legyen. Nem találtunk számottevő törekvést arra, hogy képzési profiljukat bővítsék, szélesítsék.

Ezért is van, hogy a bizonyos mértékig egymással is versengő intézmények nem annyira szűkebb vagy tágabb társadalmi környezetük szükségleteihez igazodnak, mint inkább arra törekszenek, hogy beiskolázásuk minél specifikusabb, a közvetlen környezeten túlnyúló, elismertségük pedig (lehetőleg) országos legyen. Ez a körülmény kifejezetten akadályozza – nem pedig segíti – ezeket az intézményeket abban, hogy a bihari térség szükségleteit elégíthessék ki; vagyis hogy szűkebb vagy tágabb környezetüket mint “piacot” vagy mint “klienseket” tekintve hozzájuk igazodjanak. Ebben az esetben ugyanis természetes volna, hogy a képzésükben használatos nyelv például igazodjék a térségben lakók által használt nyelvekhez (esetünkben a román mellett minél inkább a magyarhoz is).

A szűk és szakmai profilból következően ezeknek az intézményeknek a kapcsolatai elsősorban országon belüliek – noha a bihari régió másik, államhatár által elválasztott része karnyújtásnyi távolságban van, és a vonatkozó képzésekkel amúgy is rosszul ellátott. Ezek az intézmények jól használhatók volnának az ilyen szakképzések iránti kereslet kielégítésére csakúgy, mint a térségben használt mindkét nyelv együttes oktatására, ha a szűk szakképzési profil és a centrális irányítottság (valamint, alkalmanként, a politikai túlírányítottság) akadályaitól megszabadulnának. Az intézmények külföldi kapcsolatai messzire – a kontinens távoli vidékeire – vezetnek. Az ilyen kapcsolatkeresés arra a fejlettségi szakaszra jellemző, amikor az államhatár elszigeteli az intézményeket és a benne dolgozókat. Nem érzékelik tehát egymás szükségleteit – ellenkezőleg: e kapcsolatok nekik egyfajta presztízst növelő tényező.

Ebből az általános megfigyelésből sajátosan kitűnik a váradi Sulyok István református egyházi főiskola esete, amely egyúttal az együttműködés tradicionális formáira is felhívta a figyelmünket. A Sulyok István Főiskola (jelenleg már a Partiumi Keresztény Egyetem) jellegzetesen olyan képzéseket kínál és szervez, amelyek a térségi identitást vannak hivatva alakítani és megőrizni. Ez a kettős identitás (protestáns és magyar) magukban a képzési programokban csak áttételesen tükröződik (magyar tanítási nyelv, egyházi szolgálatra felkészítés). Valójában olyan humán alapozó képzést nyújtanak – a már jelenleg futó programokkal is –, amelyek egy sajátos köztes állapotot hivatottak rögzíteni Erdély és Magyarország között. A harmadfokú képzésnek ehhez a tradicionális formájához a Debrecenben elérhető képzések jól illeszkednek (rendszeres oktatócserék, tanár továbbképzések). A bihari térségben mindennek az infrastruktúrája is kialakult (közlekedés, ideiglenes lakás, áthallgatás, kutatási-képzési együttműködések). Az így kibontakozó határon átnyúló együttműködésekhez illeszkedik a nagyváradi egyetem a maga műszaki (román nyelvű) programjaival is. Az elmondottak az egykori várospáros sajátos továbbfejlesztésének tekinthetők.

Tradicionális együttműködés – felzárkózási stratégiák

A bihari térségben megfigyeltek jellegzetes példáját adják annak, amit értelmezésként tradicionális együttműködésnek neveztünk el. Ennek az együttműködésnek az alapját jobbra azok a hagyományok képezik, amelyek még az államhatár kialakítása előtti időkre nyúlnak vissza. A bihari térségben annyiban valóságos az államhatárt keresztező együttműködés, amennyiben erre a lokálpatriotizmusra tud támaszkodni (partiumi identitás).

A tradicionális együttműködésekét ún. felzárkózási stratégiák egészítik ki. Ennek jellegzetes példáját találtuk meg a Sulyok István Főiskola, illetve az ún. partiumi egyetem esetében. Ezek az intézmények nem szakmai képzést nyújtanak elsősorban, hanem az imént említett lokális identitástudatot hivatottak erősíteni. Esetükben a harmadfokú képzések hagyományosabb formáival találkozunk, mint pl. a Miskolc–kassai térség tanulmányozásakor. A viszonylag homogén iskolázottság és e hagyományos képzési formák (hagyományos intézményi együttműködésekkel alátámasztva a határ túloldaláról) egészében modellszerűen mutatják be a tradicionális együttműködések és az ún. felzárkózási stratégiák együttes megjelenését.

A tiroli régió

A tiroli régiót az első világháborút követő békerendszer osztotta két részre: északi fele továbbra is Ausztria része maradt, Dél-Tirol pedig Olaszországhoz került. Mint az Alpok lejtőin fekvő térség a történelem során mindig bizonyos elzárkózása volt, egyfajta különállásra tett szert. Ez mind gazdasági, mind politikai történetében nyomon követhető, és magyarázza a helyi kultúra, identitás és egyfajta helyi társadalom kialakulását.

Egy decentralizált Itáliához vonzódás befolyásolta a tiroli politikai elitet (az itáliai függetlenségi háborúk idején is); az olasz fasizmus kibontakozása idején azonban a központi államapparátus nyomását és elnyomását egyre fokozottabban érezték és tapasztalták. Ez a körülmény mind a helyi lakosságot, mind a helyi elitet összefűzte, térségi tudatukat erősítette; az ellenállás egyfajta közös társadalmi-politikai tapasztalatot (is) jelentett. Ugyanakkor az Ausztriához fűződő kapcsolatok gyengültek – annál is inkább, mivel a nemzetközi politika szintjén a két ország egymásra volt utalva a világháborút követő politikai elszigeteltségben, s ez nem felerősítette, hanem inkább visszafogta a tiroli szeparatizmust.

A második világháború végén – mind a fasizmus, mind a náciizmus összeomlása során – a tiroli térség mindkét oldalán újonnan felszabadult országok jöttek létre (bár eltérő felszabadítókkal), ami továbbra is visszafogta a tiroli térségi együttműködést. Ez az együttműködés mind markánsabban szeparatista mozgalom formáját öltötte, amelynek során a dél-tiroliak igyekeztek önrendelkezést kiharcolni Olaszországtól – viszont nem támaszkodhattak hivatalosan Észak-Tirolra, amely a békeszerződés megtartásában vált érdekeltté.

A hatvanas években a szeparatista mozgalom nyílt, fegyveres konfliktusba csapott át: a dél-tiroliak átmenetileg elfoglalták a tartományi székhelyet, és elűzték az olasz hatóságokat (tartományi kormányzóság). Ez a konfliktus úgyszólván semmilyen tömegkommunikációs visszhangot nem kapott a bontakozó európai gazdasági közösség más irányú érdekei miatt, a hidegháborús helyzetben (különös tekintettel az 1956 utáni nemzetközi és európai helyzetre, illetve a szovjet kivonulásra Ausztriából), illetve a konszolidáció időszakában (1960-as évek közepe – a nemzetközi enyhülés fellendülésének szakasza). A tiroli régió szétszakadása azzal vált véglegessé, hogy Dél-Tirol olasz kormányzásában számottevő demokratizálódás történt, az osztrák történelmi tudat (a döntéshozó és a véleményformáló elit) kitörölte, és Dél-Tirol is részesévé vált az olasz gazdasági csodának, majd az Európai Gazdasági Közösség együttműködésének.

A tiroli régió két felének külön fejlődési útja lehetett a feltétele annak, hogy Dél-Tirol is meginduljon az európai fejlődés útján. Ennek során a szeparatista csoportok és vélemények

folyamatosan háttérbe szorultak, az európai politikai palettán jobboldali radikálisnak és ezáltal fokozatosan szalonképtelennek minősültek. Észak-Tirolban megindult az idegenforgalmi fellendülés, amelybe egyre nagyobb tömegben csatlakoztak be az Ausztriába áramló vendégmunkások (török bevándorlás), akik átvették a helyi vendéglátást és a turista forgalom szervizmunkáit (mára kistulajdonosokká váltak Észak-Tirolban).

Az elmondottak következtében a tiroli régió két felének együttműködése korszerűtlennek minősülő történeti tapasztalatokkal terhelt. A régió két felének gazdasági stagnálása, ennek tapasztalatai és emlékei társulnak hozzá. A gazdasági fellendülést a régió szétválása, az ehhez fűződő tapasztalatok hozták meg – még ha az egybeesések inkább csak időbeliek. Észak-Tirol hosszú ideig határ menti övezet maradt az osztrák gazdasági fellendülésben; míg Dél-Tirol bekapcsolódott az olasz gazdasági fellendülésbe – Olaszország gazdaságilag legfejlettebb régióival került összekötetésbe –, s ebből ő maga is profitált.

Gazdasági és társadalmi folyamatok

A tiroli térség két fele különutas fejlődésre lépett, és a déli fele gazdaságilag sikeressé vált. Az alpesi térség – hasonlóan az Alpok más lejtőin elhelyezkedő Svájcra – csak úgy tudott kitörni relatív elszigeteltségéből, ha feladta a közép-európai munkamegosztásban betöltött hagyományos szerepét, és bekapcsolódott a körülötte erőteljesen kibontakozó gazdasági folyamatokba. Észak-Tirol viszonylag távol került az osztrák innovációs központoktól, és a turizmus egyik Európa-szerte ismert központjává vált. Dél-Tirol azonban közel került az észak-olasz ipari központokhoz, ami lehetővé tette a sajátutas fejlődést, a turizmus mellett az ipari fellendülésbe való bekapcsolódást is.

A térség két felének népessége erőteljesen kicserélődött; az eredeti népesség elvándorlása megindult, illetve folyamatban van. A “különutas” fejlődés – az államhatár két oldalán – erőteljes népességcserét indukált a tiroli térségben. A hagyományos helyi közösségek (lényegében a szeparatista mozgalmak elcsitulásával párhuzamosan) felbomlottak, helyükbe nemcsak új nemzedékek léptek, hanem új bevándorlók is. Az új bevándorlók – eltérően pl. a másik alpesi térségtől, Svájc szomszédos kantonjaitól, ahol a bevándorlást szigorúan ellenőrizték – nem az alpesi térségből toborzódtak, hanem iskolázatlanabb és dinamikusabb népességből (török, később távol-keleti beköltözés Észak-Tirolba, olasz beköltözés Dél-Tirolba). Ennek eredményeképp a lakosság etnikai-nemzetiségi-kulturális összetétele gyökeresen megváltozott mind az eredeti lakossághoz, mind a térségi részek egymáshoz képest.

A tiroli térség déli fele fokozatosan mobillá vált, elvándorolt, mert városközpontja, Innsbruck az osztrák oldalra esik. A dél-tiroli oldal urbanizációja csak legújabban vett erőteljes fordulatot. Ez a folyamat következett abból, hogy a térség két fele más és más munkamegosztásba kapcsolódva más és más jellegzetességeket kezdett ölteni. A dél-tiroli térség lakossága Olaszország iparvidékei felé vándorolt (az ipari fellendülés időszaka), és csak újabban fordul ismét olyan szolgáltatások felé, amelyeket helyben kitüntetten lehet ellátni (pl. idegenforgalom). Észak-Tirol ezzel szemben a kezdeti idegenforgalomból csinált mára valóságos turista ipart, amelynek idegenforgalmi központjaként Innsbruck is fejlődésnek indult (de nem mint ipari vonzásközpont).

A tiroli térség összetartozása egyfajta “rejtett történelemnek” számít, amelyet nehéz kommunikálni. Tirol problémája nem jelent és nem is jelenik meg az európai (nemzetközi) tömegtájékoztatásban és a közvélemény előtt sem. Ezért a térség patrióta identitástudatát alig

van mire építeni (mindenesetre nem a történelemre – eltérően pl. a délszláv vagy a már említett svájci történeti tudattól).

Összefoglalva: a tiroli térség, amelynek adottságai és hagyományai sugallják az együttműködést, az elmúlt hét évtized fejleményei folytán épp különállásából következőleg tudott fellendülni, és került ki abból a depressziós helyzetből, amelybe az első világháború lezárulása után került. A tradicionális térségi együttműködésnek nem sok alapja maradt; jóllehet a lakosság nyelve nagyrészt még mindig közös, és a magántörténelem (családi történelem) szintjén adottak az összefüggések. Ennek ellenére a térség lakossága zömmel “túlélési taktikát” választott az elmúlt évtizedekben (azaz inkább elköltözött). Csak az újabban beköltözöttek közül kiemelkedő elit számára válik fontossá egyfajta “felzárkózási stratégia”, amelyben a harmadfokú képzésnek kitüntetett szerep jut.

A bolzanói (boseni) egyetem

A bolzanói (Bosen) “szabadegyetem” 1998-ban alakult és 1999-ben kezdte meg munkáját két korábbi dél-tiroli intézmény – egy tanítóképző, illetve egy mezőgazdasági iskola – intézményi alapjain. Ez a térség második felsőoktatási intézménye, az első az innsbrucki egyetem (ugyancsak mintegy két évtizedes történetre tekint vissza). Párhuzamos elemzésük az alábbiakat mutatta meg:

Az innsbrucki egyetem műszaki alapozású, ami előnyös a sokféle felsőfokú szakképzés kibontakozásához (hátrányos viszont egy olyan felzárkózási stratégia szempontjából, amely a térségi identitástudatot kívánja fejleszteni). Ez utóbbira az új bolzanói egyetem sokkal inkább alkalmas (ami egyben azzal is jár, hogy itt a harmadfokú képzés sokkal inkább a maga tradicionális formájában valósul meg; jóllehet az egyetem alapító okirata hangsúlyozza az intézmény sokoldalú nyitottságát a harmadfokú képzés legkülönbözőbb kezdeményezései – kurzusok, programok, továbbképzések stb. – felé).

Az innsbrucki egyetem műszaki alapokon csak az utóbbi időkben igyekszik kifejleszteni társadalomtudományi oktatási (és kutatási) programjait, amelyek a térségi tudatot és a lakosság közvetlen szolgálatát célozzák (a műszaki képzések elsősorban a munkaadókat, a munkavállalókat és a piaci igényeket szolgálják ki). Az egyetem – indulása óta – az osztrák felsőoktatás szervezetébe épült bele (tartományi egyetem). A bolzanói szabadegyetem indulásától kezdve a különállásra tette a hangsúlyt (“szabadegyetem”), kétnyelvűséget hangsúlyoz, és a térségi identitástudatot kívánja megőrizni. A két intézmény, bármennyire egymásra utalt is, egymáson csak kevésbé tud segíteni (közös kurzusok indítása, akkreditációra való felkészülés stb.).

A kapcsolatok erőteljesen a személyes síkra terelődtek, és a tágabb nyilvánosság kizárásával folynak. A személyes kapcsolatokban a kutatóknak, oktatóknak és az ún. “alkotó értelmiségnek” van meghatározó szerepe. Ez utóbbi csoport azért jellegzetes, mert a térségi tudatot – megelőző tanulmányaink szerint – inkább művészek, tanárok, lelkesek stb. szokták kifejezni, azaz az értelmiség tradicionális csoportjai.

Mindez arra figyelmeztetett, hogy a tiroli térségi együttműködés – amely számottevően meggyengült a gazdasági fellendülés időszakában – most megújulás előtt áll. Ez a térségi együttműködés – tekintve a térségi elit meghatározó részének összetételét – inkább modernizáló, semmint tradicionális lehet (a határ osztrák oldalán inkább egy modern, az olasz oldalon inkább a hagyományos együttműködések részesíti előnyben). A tiroli térségnek

esélye van arra, hogy jelenleg domináns “túlélési taktikák” egy következő nemzedékben “felzárkózási stratégiába” forduljanak át. Ennek a motorja meghatározó módon a beköltözöttek lehetnek (új térségi elit), és ez a beköltözők kiemelkedő társadalmi szerepére hívja fel figyelmünket az együttműködésre készített térségekben. Ezek közt az együttműködések közt a harmadfokú képzésnek – egyelőre inkább a tradicionális formáknak (bolzanói egyetem) – újabb fontos szerep jut.

Tanulságok

Térségi összehasonlítás

Térségi tanulmányaink eredményeit összehasonlítva az alábbiakat emeljük ki. (Az összehasonlításban elsősorban a Szlovákia, Magyarország és Románia államhatárait keresztező térségekre vagyunk figyelemmel; a tiroli tanulmányra csupán utalunk.)

A térségek tanulmányozása során markánsan kirajzolódott egy észak–déli fejlettségi “lejtő”. E fejlettségi “lejtő” szerint csaknem valamennyi regionális adatunk szinte önmagától és látványosan elrendeződik (demográfia, iskolázottság, foglalkoztatottság, urbanizáció). Csupán feltételezés (vagy nem sokkal több annál), hogy ez a lejtő része annak a nagyobb lejtőnek is, amelyet északnyugat–délkeleti irányban rajzolhatnánk, ha megfelelő összehasonlítások már most rendelkezésünkre álltak volna. Ezt a feltételezésünket további regionális kutatások támaszthatják alá vagy cáfolhatják meg.

Térségi tanulmányainkból kiderült, hogy a városiasság fontosabb, mint a nemzeti hovatartozás (legalábbis ami a fent említett változók értékeit illeti). Ebben a kutatásban nem használtuk fel a matematikai statisztika nyújtotta lehetőségeket, mert módszertani kételyeink vannak az összetett mutatókkal szemben, amelyek további, bonyolultabb statisztikai elemzés alapját képezhetnék. Ezért csupán illusztráltuk és alátámasztottuk – nem pedig mértük és bizonyítottuk – azt az állításunkat, hogy a nemzeti-etnikai-közösségi hovatartozás hatását más, nyilvánvalóbban ható tényezőkön keresztül lehet csupán értékelni. További kutatás feladata lehet tehát, hogy komplex mutatókat képezve összetett statisztikai elemzést alkalmazzunk (amelyben a közösségi hovatartozás független változóként szerepel a már említett függő változókhoz képest). Jelen hipotézisünk azonban mindenesetre felhívja a figyelmet olyan kommunikációk és fejlesztéspolitikák jelentőségére, amelyek a lakosság gazdasági, társadalmi és oktatási rétegződését veszik elsősorban figyelembe.

Térségi tanulmányainkban a cigányság – az évtizedekkel korábbi hasonló munkálatokhoz képest – új lakossági csoportként jelent meg. Nincs ismeretünk olyan statisztikai elemzésről, amely a cigányság mint társadalmi együttes szerepét vizsgálta volna az államhatárokat keresztező regionális együttműködésekben (napi tapasztalatok állnak csupán rendelkezésre illegális migrációról vagy iskolázásbeli elmaradottságokról). Regionális tanulmányainkban a cigányság olyan társadalmi együttesként különült el, amelynek viszonylag önálló szerep jut a regionális fejlesztésekben. Ez rámutat arra a kérdésre, amellyel a kelet-európai régió népesedéspolitikája most találkozik, és ez a tömeges emigráció várható hatása egyes térségek együttműködésére az államhatárok mindkét oldalán (az ilyen emigráció láthatóan elősegíti a térségi együttműködések – még ha ez valami nem várt hatásnak számít is).

Harmadfokú képzés és regionális együttműködés

Ha térségi tanulmányaink eredményeit belehelyezzük a bevezetésben hivatkozott “értelmezési keretbe” (tradicionális, illetve modern együttműködések; felzárkózási stratégia, illetve túlélési taktika), akkor a következő, összefoglaló jellegű, megállapításokat tehetjük:

Tradicionálisan együttműködő térségben a politika rendszerint felzárkóztató stratégiát választ. Törekvése a lakosság helyben tartása a regionális identitás fejlesztésével, amihez hagyományos jellegű képzéseket, köztük tradicionális felsőoktatási intézményeket választ eszközül. Ennek kifejeződését láthattuk a bihari térségben (Debrecen és Nagyvárad együttműködése) csakúgy, mint az időközben formálódó ún. partiumi egyetem gondolatában. Ennek a törekvésnek fő kliensei a hagyományos értékeket őrző és követő társadalmi csoportok, amelyeket a hagyományos irányú és szintű iskolázottsággal jellemezhetünk statisztikailag.

A tradicionális térségben a peremhelyzetű társadalmi csoportok (pl. nemzeti-etnikai kisebbségek) ún. túlélési taktikát választanak, azaz mobillá válnak, individuálisan mozognak, asszimilációra készülnek fel a (harmadfokú) oktatás révén, mégpedig a régióhatáron kívül. Erre leginkább a fiatal, szakképzettebb csoportok képesek. Ezt a túlélési taktikát mindegyik tanulmányozott térségben megfigyelhettük, de igazán erőteljesen a tiroli és jól követhetően a Miskolc–kassai térségre jellemző. Az utóbbi térség fejlesztésének valódi esélye a két hagyományos várospáros újbóli együttműködése lenne (Miskolc, Kassa). Innsbruck és Bosen nem funkcionálnak várospárosként. Nagyvárad és Debrecen valódi várospárosok; itt azonban a mobilizáció a tanulmányozott térségek közt alacsonynak számít.

A modern formában együttműködő térségben a túlélési taktika előfordulása nagyobb – amint ezt a tiroli térség tanulmányozása mutatta (vonzásközpont jellegzetesen a térségen kívül; Innsbruck nem gyakorol jelentős szívóhatást a dél-tiroli lakosságra). Még kifejezettebb lenne a *túlélési taktika*, ha a Miskolc–kassai térségben – az államhatár mindkét oldalán – valódi *együttműködés* bontakozna ki.

A harmadfokú képzésnek mind a tradicionális, mind a modern együttműködések során jelentős szerepe van (növeli az identitást vagy felkészít a sikeres városba jutásra). Ennek megfelelően a harmadfokú képzés korszerű formái olyan térségi együttműködésekben bontakoznak ki (vagy várhatóak), amelyekben a lakosság fiatalos, viszonylag iskolázott, a térségi politikát pedig nem annyira a helyi politikai elit határozza meg, mint amennyire a nemzetközi tőke hatása érvényesül benne.

*

Az egyenlőtlenség, állapítottuk meg a fajazet elején, bármennyire fájdalmas is, a fejlődés velejárója. 1990 óta mindez látványosan bontakozott ki Magyarországon. Az ország regionálisan valósággal kettészakadt – egy “Pannóniára” és egy “Hunniára” –, miközben Budapest kiemelkedett a kettészakadt országrészekből, és fokozatosan a közép-európai városhálózat részévé vált. Eközben az ország határközi térségei is látványosan elszakadnak egymástól, és jellegzetesen eltérő szerepeket kezdenek betölteni a rohamosan terjedő globalizálódásban.

Időközben az oktatás szerepe is megváltozott. Az 1990 előtti szektorális oktatáspolitikát egyre inkább regionális fejlesztéspolitikákba illeszkedik bele, s e fejlesztéspolitikákban a kötelező oktatás utáni (szak)képzéseké az elsőség. Így az oktatás kutatásának a hangsúlya is áttevődött

a kötelező oktatásról a kötelező utáni oktatásra, a leszakadó kis iskolákról a harmadfokú képzésekre.

Ha van esély és remény a területileg terjedő és szektorálisan összekapcsolódó egyenlőtlenségek csökkentésére, akkor az csak olyan, fejlesztéspolitikába integrálódó oktatáspolitikai lehet, amely maga is túlnyúlik a határokon, vagyis globalizálódik. Az oktatáspolitikai itt azonban új korlátokba ütközik: nemzeti oktatáspolitikából nemzetközivé kell válnia. Az állami szinten tevékenykedő – mert egy államért felelős – nemzeti kormányok kezéből az oktatáspolitikai fokozatosan kicsúszik, és nemzetek fölérté válik. Az elemi oktatás még a helyi közösség ügye, a kötelező oktatás pedig állami ügy. A képzések sokasága, ami ezután következik, minden jel szerint rohamosan nemzetközivé válik. Így lépünk át – a felsőoktatás révén – a régiók Európájába.

RÉGIÓK EURÓPÁJA

KISEBBSÉGI OKTATÁS

A “régiók Európája” nemcsak jelszó – jóval több annál. Olyan alternatíva, amelyet épp a regionális (politikai) tanulmányok sugallnak azoknak, akik alternatívát keresnek egy össznemzeti Európai Unió struktúrájára. Amikor “régiók Európáját” mondanak, rendszerint föderális politikát (is) értenek rajta; vagyis olyan politikai szerkezetet, amely a jövőbeni szövetségi Európát nem államok (konföderációk), hanem azokat egybekapcsoló kisebb és/vagy nagyobb egységek szövetségei.

A “régiók Európája” eközben hordoz még egy rejtettebb politikai üzenetet is. E régiók kialakítása során (talán) túl lehet(ne) haladni a nemzeti államok Európájának azt a szerkezetét, amely az első és a második világháborút követő békekötésekben – illetve az 1989/90-es fordulat után – született meg. A “régiók Európájára” épülő föderális Európában (talán) helyet kaphatnak azok a régiók is, amelyek a 19–20. század Európája előtt léteztek, de valamilyen okból tartósan bizonyultak – legalábbis tartósabbnak, mint a későbbi állami akaratok.

Ha van (volna) ilyen “régiók Európája”, ez persze másként vetné fel azoknak az együtt élő nemzeteknek a helyzetét is, amelyek a jelenlegi határok közt kényszerűen többségi–kisebbségi viszonyba szorultak. Európában sokan vannak ilyenek. Helyzetük megoldását nemzeti azonosságuk tudatának fokozatos feladásától – egyfajta európai tudat kialakulásától várhatják (ami feltételezi, többek között, a lakosság fokozott és állandósuló forgalmát a kontinens eltérően fejlett régiói között). Vagy pedig olyan regionális egységek kialakulásától, amelyek – akár a jelenlegi államhatárok (mint közigazgatási határvonalak) megtartásával is – nem csökkentik, hanem elősegítik egy regionális azonosságtudat kialakulását.

Hogyan járulhat ehhez hozzá az oktatás? Az első változathoz – amelyet globalizációs válasznak nevezhetnénk – valószínűleg úgy, hogy a sokat hangoztatott konvertálható képzettséget nyújtja a gyűjtőkörébe tartozóknak. Ezzel egy-egy állam oktatási rendszere mintegy felülmúlja önmagát, átlépi saját árnyékát. Ha eddig a nemzeti önazonosság tudatát akarta kialakítani, akkor ezentúl az európai azonosságtudatot erősíti majd (vagy hogy az oktatásgazdász nyelven beszéljünk, az európai munkaerőpiacon való sikeres megjelenést készíti elő). A második, regionális változathoz viszont úgy járulhat hozzá az oktatás, ha ún. regionális vonzáskörzetű intézményeket fejleszt, vagyis olyanokat, amelyek az azonos régióban lakók differenciált igényeit elégítik ki helyben; azokat, akik az intézményt a (jelenlegi) határok mindkét oldaláról megközelíthetik.

Egy korábbi álom (regionális szellemi központok) visszatértéről van szó? Ha igen, akkor is magasabb szinten. Mert az igények, amelyek ma az oktatás iránt Európában megfogalmazódnak, már korántsem az elemi oktatást részesítik előnyben (anyanyelven vagy kétnyelvűen, multikulturálisan). Az oktatáspolitikai csatározások homlokterébe mára a felsőoktatás került. Anyanyelven – hogy egy-egy nemzeti közösség értelmiségét kialakítsa és/vagy nemzeti azonosságát erősítse, megőrizze? Vagy pedig regionálisan szervezve, akár egyszerre több nyelven is – hogy egy regionális politikai elit kialakítása révén az egy régióban élők azonosságtudatát erősítse?

Ezeket a kérdéseket nemcsak az 1990-es fordulat hozta magával, hanem hosszabb távú, mondhatnánk történeti perspektívájú folyamatok is. Közülük témánkhoz az oktatás terjedése kapcsolódik szorosabban. Az oktatási expanzió az, amely arra figyelmeztet, hogy a megváltozott regionális kihívásokat újfajta oktatáspolitikával lehet csak kielégíteni.

Tanulási igények

Tanulási igények Közép- és Nyugat-Európában

A továbbtanulási igények “inflálódását” a szakirodalom már az 1960-as évek végén leírta. Ebben az időben vált világszerte nyilvánvalóvá a középfokú oktatás tágulása, és a rá következő évtizedben jelentek meg olyan oktatáspolitikák, amelyek először vették figyelembe ezt a jelenséget. Ezeket az oktatáspolitikákat együttesen a tágítás (expanzió) politikáinak nevezhetjük, mivel a növekvő igényekre az oktatási rendszer egy vagy több szintjének kiterjesztésével, tágításával kívántak reagálni.

A kiterjesztés, tágítás oktatáspolitikáját – a két oldal, az igények és az ellátottság egymásba fonódását – nemzetközi összehasonlításban, tudományos igényrel Meyer és munkatársai írták le (Meyer–Hannan szerk., 1979; Meyer et al., 1992). A hazai irodalomban – mint ahogy más nyelvű oktatáskutatásban is – számosan és sokszor érintették a témát (először Nagy, 1970). A jelenségnek más-más nevet is adtak (expanzió, túlképzés, kredencializmus, globalizáció). Kevesebb kutatás foglalkozott az okok feltárásával és elemzésével. Inkább csak feltételezéseket és elméleteket olvashattunk oktatás- és munkaerőgazdaságtani, kisebbségi, társadalmi strukturális és mobilitási, szociológiai és kultúrantropológiai, valamint, mindenekelőtt, történeti-politikai megközelítésben (Archer szerk., 1982). Ezek a hipotézisek és elméletek mindenesetre rávilágítottak arra, hogy olyan jelenségről vagy a jelenségek olyan együtteséről van szó, amely bizonyos értelemben “rendszerfüggetlen”. Így kiindulása lehet egy *sui generis* oktatáskutatásnak, amely a társadalmi igényekkel és az arra adott oktatáspolitikai válaszokkal próbálja magyarázni az újabb kori oktatáspolitikákat.

Az oktatási expanszió gyökerei statisztikailag legalább a múlt század derekáig követhetők nyomon. Ekkor, a népoktatás általánossá tételeével, megkezdődött az analfabetizmus teljes felszámolása Európa fejlett régióiban. Mindez adatszerűen is követhető. Az analfabetizmus a mediterrán régióban (pl. Franciaország) a múlt század 70-es éveiben is még mintegy 40 százalékos volt; az Osztrák–Magyar Monarchia keleti térségeiben pedig mintegy 60-70 százalékos. A századfordulón az arány (a mai Magyarországon) 40 százalék körül alakult; az 1930-as években pedig ugyanitt a városi térségekben 10 százalék alá csökkent. Az 1950-es években már csak a Balkán egyes térségeiben volt magas, mintegy 80-90 százalékos.

Az oktatási expanszió az 1990-es években is folytatódott: *ma már a felsőoktatás tömegesedik el*. A bővülés különösen a belépők egyre nagyobb létszámát (egyre magasabb arányszámát) jelenti; a kilépők arányában az expanszió csak a kilencvenes évek első harmadában kezd megmutatkozni. A növekedés épp a kilencvenes években ment végbe, mégpedig igen dinamikus; úgyhogy az előző évtized végén a végzetek arányszámában még nem is jelentkezhetne. Ezek az adatok azt mutatják, hogy az oktatási expanszió mintegy 30-50 év alatt érte el a felsőoktatást. *Európa fejlett régióiban a felsőoktatás napjainkban tömegessé, az ezredfordulót követő évtizedben pedig általánossá válik – ahogyan ez a középfokú oktatással is megtörtént.*

Nehéz kiszámítani ennek a folyamatnak az oktatás szervezetére, valamint az oktatáspolitikára gyakorolt hatásait. Ami az oktatás szervezetét illeti, valószínűsíthető, hogy ez a tömegesedés most a felsőfokú szakképzés területén fog bekövetkezni, később azonban fokozatosan áttevődik az ún. “akadémiai” képzésre is (így ment végbe a középfokú oktatás általánossá válása is Európa-szerte). Ennek nyoma és hatása a felsőoktatás tartalmában és szervezeti

formáiban máris látható. Ami pedig az oktatáspolitikát illeti, a szociáldemokrata jellegű politika ingyenességet hirdet, és bővíteni akar a szakképzés, korlátozni az akadémiai képzés irányában, míg a konzervatív politika inkább a minőséget és a szelektivitást hangsúlyozza. A fejlesztés egyik irányzata az európai hagyományokra hivatkozik (többszintű rendszer), a másik irányzat az amerikai mintát igyekszik követni (többlépcsős rendszer). A versengést azonban valószínűleg itt sem a szakértők és a politikusok fogják eldönteni, hanem a felsőoktatásba egyre nagyobb tömegben jelentkező hallgatók. Ma úgy tűnik, mintha *hosszabb távon a többlépcsős rendszeré volna a jövő*, amely a hagyományos egyetemi képzést egyre távolabbra tolja a hallgatói életpálya során, és ezzel előrevetíti a további oktatási expanziót.

Tanulási igények Kelet-Közép-Európában

Európa keleti felében hasonló folyamatok játszódnak le, mint a nyugati régiókban – csak hogy késleltetve. Ennek történeti okai vannak. Közép- és Kelet-Európában az analfabetizmus felszámolása és a népoktatás megszervezése csupán a felvilágosodás után kezdődött, és helyenként csak a második világháború után fejeződött be. A Földközi-tenger keleti régiójában, annak európai részén (Balkán) az írásbeliség a 19. századig megmaradt kiváltságos kultúrkinccsnek. Tetézte a folyamatot, hogy az itt élő népeket kettős hatás – oszmán-török, illetve szláv-ortodox – érte, és ez alakította első írásbeliségüket, amelyet a 19–20. század fordulóján a politikai események hatására cseréltek (részben) nyugati írásbeliségre. A régió délkeleti részében kialakult a kulturális és politikai tradícióknak az a különbsége, amely máig megtapasztalható. A régió északi térségeit eközben az északi (skandináv, német) és az orosz befolyás alakította, és ott ugyancsak kialakította ezt a különbséget a nyugati (protestáns) kereszténység és a pravoszlávia határvonalán. Az egykori Habsburg-monarchia utódállamai sajátos helyzetbe kerültek, és mintegy közvetítőként szerepeltek észak és dél között a maguk késleltetett modernizációjával, amely előbb déli, később főként dél- és közép-német mintákhoz igazodott.

A régió fejlettebb térségeiben – a Habsburg-birodalom területén – a 18. század második felében megindult a népoktatás megszervezése, részben a felvilágosodás hatására, részben e hatások megelőzésére. Hasonlóképp kezdeményezte ezt a folyamatot Nagy Katalin is, jóllehet kevesebb támogatóval (orosz egyház) és kisebb sikerrel, mint Mária Terézia. Az oszmán birodalomhoz tartozó balkáni területek azonban kimaradtak a felvilágosodás hatásaiból; őket a nyugati modernizálódás csak az oszmán birodalom alóli felszabadulás után érte. Az analfabetizmus Szerbiában például 1950-ben is 80 százalék fölött volt, Albániában ez az arány, az olasz gyarmatosítási kísérlet ellenére is több volt 90 százaléknál. Ebben a térségben az alfabetizáció csupán az 1920–1950-es években indult meg, amikor a kontinens fejlett térségeiben már a végéhez érkezett.

Az Osztrák–Magyar Monarchia fejlett térségeiben az alfabetizáció az 1880–1900-as években lezajlott; a fejletlenebb térségekben tíz-tizenöt éves eltolódással. Ennek oka mindenekelőtt a központi szervezésben, központi támogatással és felügyelettel megszervezett, kikényszerített népoktatás (Szlovákiában, Magyarországon, Erdélyben, Horvátországban és Szerbia északi részén, 1868 óta). A népoktatás időbeli egybeeséssel szerveződött meg Csehország, Ausztria és Észak-Olaszország területén. Az alfabetizáció intézményrendszerét tekintve ezeket a térségeket szokás Közép-Európának (vagy ahhoz tartozónak) tekinteni.

Azokban a központokban szerveződött középfokú oktatás a századfordulón, amelyeket ma jelentős felsőoktatási központokként tartunk számon az egykori Monarchia területén. Sőt, nem egy ezek közül a hagyományos intézményi centrumok közül épületében is a felsőoktatás

részévé vált. Az intézményrendszer azonban már 60-80 éves volt, amikor a régió más területein – például az újonnan alakult Lengyelországban vagy Romániában – a nemzeti középfokú oktatást megalapozták. Érthető tehát az a különbség, amely a középfokú oktatás tömegesedése során ezek között az országok között megmutatkozott. Az eltérés először is a nemzetközi trendek követésében jelentkezett, hiszen az általános iskolák megalakítása ott volt igazán sikeres, ahol számottevő intézményi és iskolázottsági előzményekre tekinthetett vissza (a volt Monarchia területein, illetve a régió városi központjaiban). Falusi térségekben, számottevő középiskolai előzmények nélkül az általános iskola alakítása, formálása és újjászervezése az 1989/90-es fordulatig újra meg újra megkezdődött, és tulajdonképp a mai napig sem került nyugvópontra.

A régió társadalmi közötti különbség abban is megmutatkozott, hogy a középfokú oktatás mikor és milyen dinamikával kezdett általánossá válni. Ausztriában ez a folyamat mintegy másfél évtizeddel előbb indult, mint Csehszlovákiában, Magyarországon vagy Lengyelországban. A balti államok iskolarendszere is az orosz mintát követte; középfokú oktatásról a statisztikák – a tíz évfolyamos alapiskolától elkülönítve – nem is beszélnek. Hasonlóképp nehéz különbséget tenni az egykori Jugoszlávia tagállamainak iskolázottsága között, iskolarendszerük eltérő volta és statisztikáik feldolgozatlansága miatt. Az azonban kimutatható, hogy az egykori Monarchia területén (Szlovénia, Horvátország) a középfokú oktatás jobban hasonlított a német–osztrák mintához, mint a keleti, balkáni tagállamokban. Romániában és Bulgáriában – ahol az oktatási rendszert az 1960-as években alapvetően átszervezték – a középiskolázás elterjedése mintegy öt-tíz évvel később kezdődött el, mint a régió fejlettebb térségeiben, és lényegében még ma is tart.

A középfokú oktatás tömegesedése emellett más-más térségekben, más-más intézményrendszerben folytatódott. A fejletlenebb térségekben még az 1980-as években is a szakképzés volt a jellegzetes középszintű oktatás, mégpedig annak nem iskolai, termeléshez kötődő formái. A régió fejlettebb térségeiben viszont az 1960–1970-es években ugyanaz a tendencia zajlott le, mint Európa nyugati felében: az általánosan képző középiskolák váltak fokozatosan tömegessé, mára általánossá. Ennek sajátos formája a mindenütt kialakított szakközépiskola (szaklíceum, szakgimnázium), amely a szakmai képzést kombinálja az általánossal. Ennek az iskolatípusnak az összehasonlító története megmutatja, miként válik – épp napjainkban – fokozatosan egyre általánosabbá, időben kitolva ezzel a szakképzést félfelső, majd felső fokra.

Mindez a felsőoktatás jelenlegi expanziójával összefüggésben válik politikát befolyásoló tényré. A felsőoktatás a régió országaiban 1945 után – mennyiségi statisztikáit tekintve – nagyjából ugyanazon a szinten állt, mint Európa fejlett régióiban. Az 1960-as évekig sehol sem következett be lényeges növekedés. Ekkor azonban hirtelen megindult a felsőoktatás bővülése a kontinens nyugati felén, míg a keleti térfélen változatlanul stagnált. 1965–1970 között ment végbe az a fordulat, amelytől kezdve a fejlett régiókban a felsőoktatás dinamikus növekedett és növekszik mind a mai napig. Egyes magyarázatok az oktatáspolitikának ezt a változását az 1960-as évek második felének nagy társadalmi nyugtalanságaihoz kapcsolják (Európában a párizsi diákzsendülés vált közülük a legismertebbé), más értelmezések szerint ezek a zsendülések és lázadások nem kiváltói, hanem éppen az eredményei voltak a felsőoktatás tömegesedésének.

Eközben Európa keleti felében a felsőoktatás növekedése megállt, és az 1989/90-es fordulatig lényegében stagnált. 1965–1970 között – a nyugati felsőoktatással együtt, azt mintegy követve – rövid időre ugyan itt is expanzívvá vált a felsőoktatási politika, de ez az

expanzivitás az 1970-es évek közepére kifulladás, eredményei pedig alig láthatóak. Legnagyobb dinamikája Lengyelországban volt, de az 1970-es évek második felében ott is megtört – akárcsak Bulgáriától Csehszlovákiáig mindenütt. (Romániában például az 1980-as években az említett arányszám évenként rendre alacsonyabb volt, mint az 1970-es években). Azt mondhatjuk, hogy Európa keleti térfelén a felsőoktatás egészen a politikai fordulatig nem fordult át az expanziós szakaszba; növekedése évről évre csak az előző bázison alapszik. Sőt, Romániát, Bulgáriát, Lengyelországot és Magyarországot kivéve másutt még az 1990-es évek derekán sem mutatott számottevő növekedést.

Mi ennek az oka? Rá kell mutatnunk arra az egyetempolitikára, amely – a minőség féltésében – a szelektivitásra helyezi a hangsúlyt, miközben a kontinens más régióiban a tömegesedés mértéke túllépett már ezen. Arra is gondolhatunk, hogy az intézményhálózat sem áll rendelkezésre, ami Európa keleti térfelén valószínűleg valamennyi országra együttesen igaz. Ezt a két érvet együtt elfogadva a kelet-európai kormányzatok könnyen mondhatják, hogy egyetlen kincsük a szellemi potenciál, amelyet viszont csak alacsony mértékben tudnak képezni, mivel nem áll rendelkezésre megfelelő oktatási kapacitás. Az ún. képzettségi szerkezet azonban némileg rácsúfol erre az érvelésre. Ugyanis a felsőoktatás meglepően torz szerkezete rajzolódik ki belőle, ami nem annyira “társadalmi szükségleteket” tükröz, mint inkább az elmúlt fél évszázad egyoldalú munkaerő-tervezését (mérnöki és agrár túlképzés). A minőség megőrzése talán nem megfelelő érv, amikor a kelet-európai felsőoktatás megkésett expanziójának okait kutatjuk. Más tényezőket is figyelembe kell vennünk egy jövőbeni expanzív oktatásfejlesztéshez.

Kisebbségi továbbtanulás

A részvétel arányait a továbbtanulásban elsősorban demográfiai tényezők befolyásolják. A kisebbség részvételi arányának mérlegeléséhez tehát olyan demográfiai adatokra van szükség, amelyek a kisebbségi társadalom korszerkezetét mutatják. Bár néhány esetben ezek az adatok megvannak vagy előállíthatók, ehhez rendszerint kiegészítő népesedési vizsgálatokra, valamint másodlagos statisztikai elemzésekre van szükség. Ilyenekkel jelenleg a legtöbb kelet-európai kisebbség esetében még nem rendelkezünk. Többé-kevésbé ismerjük azonban – vagy legalábbis megalapozottan feltételezzük – a kisebbségek demográfiai magatartásának jellemzőit.

A rendelkezésre álló demográfiai előrejelzések azt valószínűsítik, hogy a kelet-európai társadalmak demográfiai magatartása fokozatosan átalakul, és követi a kontinens fejlettebb (északnyugati) régióiban élők demográfiai magatartását. Ezt a magatartást kétféleképp jellemezzük. Egyrészt a zárónépesség kialakulása felé halad, vagyis a születések és halálozások száma közelít egymáshoz. Európa északnyugati régiójának társadalmi gondoskodnak demográfiai utánpótlásukról; növekedésüket azonban rendszerint az új bevándorlók és azok gyermektöbblete biztosítja. Másrészt kitolódik a szülőkorba lépés periódusa. Korábbi népszámlálások szerint Európában ez mintegy húsz év (húszévente születnek az új generációk), és ez szolgáltatott alapot demográfiai hullámhegyek és völgyek előrejelzéséhez. Az ezredfordulóra azonban a két évtized fokozatosan mind több régióban háromra emelkedik (a férfiak később házasodnak, az anyák pedig harminc éves korukhoz egyre közelebb szülik meg első gyermeküket).

Ez a demográfiai magatartás (zárónépesség kialakulása, illetve a generációs periódusok megnyúlása) ma még csak bizonyos társadalmakat jellemez, és azokat is csak a kelet-európai urbanizációs térségekben. Ha azonban fokozatosan ez a magatartás terjed el, az a

továbbtanulási arányokat akkor is megnöveli, ha a továbbtanulók abszolút száma egyébként változatlan marad. E társadalmakat a világháború után egymás után jelentős demográfiai hullámhegyek növelték, amelyekre egyes kormányzatok ráadásul még politikai intézkedésekkel is "ráerősítettek". E hullámok túloldalán most rendre demográfiai apály sújtja őket, ami várhatóan szintén hozzájárul oktatásuk expanziójához.

A kisebbségek demográfiai magatartása – amennyiben a kisebbségi társadalom kultúrája az anyaországit követi, nem pedig a többségi társadalomét – rendszerint eltér a környezetétől. Nem a többségi társadalom szabályai szerint alakul, hanem inkább az anyaországban általános magatartást követi, még ha késésekkel is. Ezért ha nincs is képünk az egyes kelet-európai kisebbségek demográfiai magatartásáról, megbecsülhetjük az anyaországi társadalom demográfiai magatartása segítségével. Ez a szabályszerűség meglehetősen jól tükröződik például a magyar kisebbségek demográfiai magatartásában, amely – sokszor eltérően a többségi társadalométól – a magyarországi szerint alakul. Ez a demográfiai csökkenés, a korcsoportok kiegyenlítődése, a zárónépesség (illetve a demográfiai fogyás) irányába mutat. A magyar kisebbségek továbbtanulási számát szinten tartva tehát a továbbtanulási arányok várhatóan emelkedni fognak.

A továbbtanulási arányokat befolyásolja továbbá a társadalom "középosztályosodása", mivel a továbbtanulás iránti igény jellegzetesen középosztály értékrendjébe tartozik, és Európában a jóléti társadalmak kialakulásához köthető. Ahogyan a középosztályosodás a fejlettebb régiókból a fejletlenebb közép- és kelet-európai régió felé halad, úgy a továbbtanulás iránti igények a demográfiai csökkenés időszakában is növekszenek. Ez a másik forrása az oktatási expanzióknak Európa keleti régiójában a következő évtizedekben. Itt a modernizáció – az integrálódás a fejlettebb európai régiók gazdaságába – még csak most kezdődik, miután 1990 óta politikailag is különvált a fejletlenebb szovjet régióktól. Arra számítunk tehát, hogy *ahogy a civilizálódás és polgárosodás előrehalad Kelet-Európában, úgy terjed a tömeges középiskolázás, később pedig a felsőoktatás is.*

A kisebbségek helyzete e tekintetben eltérő. Ha a kisebbségi társadalom anyaországa kevésbé modernizált, mint a többségi társadalomé, akkor a kisebbségi társadalom továbbtanulási igényei elmaradnak a többségi társadalomé mögött. Ekkor a kisebbségi oktatásban az a kép rajzolódik ki, hogy a kisebbség nem kívánja iskoláit, vagy nem él a felkínált lehetőségekkel. Az ilyen kisebbségi társadalmaknak egyfajta "modernizációs deficitje" van, amit be kell hoznia – előbb fel kell zárkóznia a többségi társadalomhoz, hogy azután annak középosztályi értékeit, köztük a továbbtanulás iránti igényeket is átvegye. Ha a kisebbségi társadalom anyaországa modernizáltabb volt, mint amilyen a többségi társadalma, akkor a kisebbségi társadalomban ez a modernizálódás gyorsabban megy végbe, és a továbbtanulás iránti igények gyorsabban nőnek, mint a többségi társadalomban. Ez fokozatosan olyan feszültségekhez vezet, amelyeket a mindenkorai kormányzatok nem feltétlenül oktatáspolitikai vagy demográfiai kategóriákban jelenítenek meg, hanem gyakran politikai kérdésként kezelnek. Tudnunk kell azonban, hogy e politikai viták mögött hosszú távon az a probléma húzódik meg, hogy *a kisebbségi társadalomban gyorsabban nőnek a továbbtanulási igények, mint a többségi társadalomban.*

Tovább bonyolítja a képet a kisebbségi társadalmak elhelyezkedése a térben és a társadalmi-foglalkozási szerkezetben. A *modernizációs deficit* Kelet-Európa rurális térségeiben a legnagyobb – az ott élők mindenképp el vannak maradva a középosztályosodásban a városi centrumok lakói mögött. Ha a kisebbség jellegzetesen vidéklakó, akkor modernizációs deficitje halmozódik. Ilyen esetben kétséges, vajon továbbtanulási igényeik mikor kezdenek

növekedni. Ha a kisebbség eredendően az urbanizálódó térségekben helyezkedik el, akkor modernizációs deficitje csökken, illetve *modernizációs többlete (előnye)* megnő. A jellegzetesen városlakó kisebbségek, amelyeknek az anyaországa is előrehaladt a modernizációban, a többségi társadalom modernizációjának hajtómotorja lehet. Esetünkben ez azt jelenti, hogy *olyan továbbtanulási magatartást tanúsít, képvisel, amely a többségi társadalomban modellé válik.*

Ez a pozitív forgatókönyv. A negatív forgatókönyv szerint azonban a többségi társadalom nem fogadja el a kisebbség által megtestesített modernizációs modellt, hanem elutasítja és szankcionálja. Az oktatásügy esetében ez annyit jelent, hogy gátolja, akadályozza a kisebbségi társadalom továbbtanulási igényeinek kielégítését, érvényesülését; politikai repressziót alkalmaz, és/vagy kulturálisan akadályozza a továbbtanulást (pl. politikai lojalitáshoz köti stb.). Szélsőséges esetekben arra kényszerítheti a kisebbségi társadalmat, hogy hagyja el az országot, amelyben él, és csatlakozzék eredeti közösségéhez.

A kelet-európai régió együtt élő nemzeti közösségekkel terhes. A kisebbségek továbbtanulási igényei még csak most kezdenek növekedni, minthogy évtizedekkel elmaradva követik a kontinens nyugati régióit. E tekintetben nagyon hasonlítanak saját többségi társadalmaikhoz. Kérdés azonban, hogy amikor az oktatás expanziójának gyorsuló szakasza bekövetkezik – a tömeges középiskolázás, de még inkább a tömegmértű felsőoktatás időszakában –, miként térnek majd el a kisebbségek a többségi társadalmaktól. Valószínűsíthető, hogy egyes térségekben ez az eltérés nem lesz jelentős, és az oktatás általános expanziója keretében majd meg is oldódik. Az is valószínűsíthető azonban, hogy olyan térségekben, ahol a kisebbségi társadalom „középosztályosodása” előbbre tart, mint a többségi társadalomé, ezek a feszültségek érezhetően meg fognak nőni. Ugyancsak előre látható, hogy mindez politikai repressziókat is maga után von.

Kelet-Európa oktatásügye ma még többé-kevésbé stagnál. Hosszú évtizedekre lesz, lenne szükség, hogy elérjük Európa fejlett régióinak továbbtanulási arányait. Holott ez nemcsak az európai integrációhoz és más nemzetközi struktúrákba való beépüléshez (pl. NATO) elengedhetetlen, hanem általában véve a civilizációhoz, modernizálódáshoz és a középosztályivá váláshoz. Nem kétséges, hogy Kelet-Európa társadalmi éppúgy modernizálódni kívánnak, mint ahogy modernizálódni akartak a fejlettebb európai társadalmak is a világháború után. Ehhez meg kell változnia az oktatás expanziójának is.

Az oktatás *expanziós tartalékát* Nyugat-Európában azok az új társadalmi csoportok adták, amelyeket fokozatosan mind teljesebben lehetett bevonni előbb a középfokú, azután pedig a felsőfokú oktatásba. Különösen így volt ez akkor, amikor a világháború utáni demográfiai hullámhegyet demográfiai apály követte. *A kelet-európai társadalmak egyik fontos expanziós tartalékát azok a kisebbségek képezik, amelyek többségi társadalmaikhoz képest modernizációs többlettel rendelkeznek.* Ezek a kisebbségi társadalmak régebben kezdték az alfabetizációt, gyorsabban léptek át a középfokú oktatásba, és nagyobb hagyományaik vannak a felsőoktatásban is. A többségi társadalmaknak létérdekük, hogy felhasználják ezt a modernizációs többletet, és kisebbségeiknek (is) megnyissák a továbbtanulás lehetőségeit. Ez lehet a következő évtizedekben a kelet-európai társadalmak egyik jelentős tartaléka az oktatásügy kiterjesztése terén.

Oktatáspolitikai válaszok

Oktatáspolitikai válaszok Közép- és Nyugat-Európában

Az iskolázás tömeges méretűvé válása Európában eltérő történeti örökségű oktatási rendszerekben kezdődött meg. Tömeges népoktatás először az egykori protestáns országokban valósult meg, ahol a népoktatás hálózata is, filozófiája is évszázadok óta elfogadott volt. Európa északnyugati térségeiben ezért lényegében a népoktatás hálózatát kellett kiterjeszteni, és ez lehetővé tette az alfabetizáció gyors befejezését. Európa középső és déli felén azonban ez a hálózat még nem volt kellően kiépítve, ami késleltette az alfabetizációt (ráadásul az agrárországokban mindez gazdaságilag sem volt annyira sürgető). Az általános népoktatás eredményeképp tömegesedni kezdő középfokú oktatás számára a frankofon Európában egy iskolarendszer állott rendelkezésre, és a szakképzés azon belül, annak szabályai szerint szerveződött. A német befolyás alatt álló régiókban – ahol a gimnázium és szakképzés kettős rendszere alakult ki – csekély kivételektől (Svájc kantonjai) eltekintve, a tömegesedés célpontjává az elméleti középiskola vált, mert ez volt a középosztályosodás szimbóluma és biztosítója.

Az 1960-as évektől kezdve, amikor a középiskolákba egy-egy korosztálynak mintegy 30 százaléka lépett már be, az oktatási rendszerek különböző átfogó reformtervei láttak napvilágot. E tervek – akár közgazdászok dolgozták ki őket, akár szociológusok és politológusok vagy pedagógusok és pszichológusok – mindig az egész oktatási rendszerre vonatkoztak, sőt teóriát alkottak belőle, hogy a gyökeres változtatást az egész rendszeren kell megkezdni, és nem elég egy-egy intézményen belül megmaradni (ahogy azt a világháború előtti reformpedagógusok és iskolakísérletezők gondolták). Nem véletlenül. A kontinentális rendszerek változatlanul megmaradtak központosított rendszereknek, amelyekben még a decentralizálás és az intézményi autonómia megadása-megvonása is központi kezdeményezésre történt. E felülről jövő, sokszerű, totális oktatási reformokat nevezte el az angol szakirodalom (ahol soha nem volt központosított oktatási rendszer) “megállni-elindulni” reformnak.

A reformokat ellenző politikai és pártkörök csupán bővíteni kívánták az oktatási rendszert, hogy mindazok, akik a szelektivitás mércéit megütik, fokozatosan beleférjenek – véleményük szerint azonban másoknak nem feltétlenül kell középiskolát (később főiskolát) végezni. A reformokat támogatók – a kontinens nyugati felében a szocialista-szociáldemokrata körök – olyan iskolarendszert akartak és akarnak mind a mai napig, amely egy fedél alatt foglalja magába mind a szakmai képzést, mind a klasszikus középiskolát, és ezzel megszünteti a klasszikus középiskola által továbbörökített kulturális monopóliumot. Akkor még nem tudták, de ma már látjuk, hogy ez a nyugat-európai jóléti államokban az erőteljes középosztályosodást szolgálta. Ez a folyamat oda vezetett, hogy a klasszikus középiskola a népoktatásba integrálódott, a szakképzés pedig fokozatosan a későbbi életkorokban kezdődött meg.

Az 1970-es években a továbbtanulás iránti igény növekedése fokozatosan elérte a felsőoktatást. A kontinentális felsőoktatást az egyetem éppen úgy uralta, mint az oktatás rendszerét a középiskola, s ennek is történeti okai vannak. A tömegesedő igényekre a felsőoktatási politika hasonlóan reagált, mint a középiskola esetében az oktatáspolitikai. Azokban az országokban, ahol a felsőoktatás lényegében egyetlen intézménye a reprezentatív (tudomány)egyetem maradt, ott ezek az egyetemek tömegesedtek el, és az 1980-as évekre fokozatosan elvesztették eredeti profiljukat; hagyományos irányításuk nem volt képes

megbirkózni a hallgatók tízezreivel (eredetileg néhányszor tíz hallgató számára készültek), valamint a tanulmányi igények rendkívüli tarkaságával. A mediterrán országok egykor nagy hírű egyetemei fokozatosan hátrányba kerültek a kibontakozó felsőoktatási versenyben, és mára egyértelműen hátrébb kerültek nemcsak ebben a világversenyben, hanem az európai palettán is.

Azokban az országokban, amelyekben a szakképzést elválasztották az egyetemektől, különös, új intézménytípus alakult ki a tervezők asztalán: a *közös (komprehenzív) főiskola*. Ez az intézménytípus megpróbálta egy szervezeti egységben megoldani az akadémiai és a szakmai orientációjú képzést – valamennyit felsőfokon. Bizonyos foglalkozási területeken, amelyeknek az értékrendszere megközelítette az értelmiségét, vagy éppen azonossá vált vele – pedagógusok, műszakiak, agrár szakemberek –, mindez megoldhatónak látszott (vö. “egységes tanárképzés” stb.). Más területeken a kísérlet csak addig tartott, amíg ideológiai-politikai támogatottsága volt. A francia felsőoktatási rendszer, amely eltért a német mintától, másként tömegesedett el. Mára a francia egyetemek tömegméretűekké váltak mindazzal, ami a tömegesedéssel együtt jár – miközben a főiskolák továbbra is szelektívek és magas színvonalúak maradtak, minthogy a tömegesedést ott egyik kormányzat sem akarta vagy tudta támogatni.

Az 1990-es években, amikor a neoliberális közgazdasági gondolkodás és az ezt megjelenítő nemzetközi szervezetek hatása Európában is érezhetővé vált, Nyugat-Európában sűrű egyetemi hálózatot találunk, amelyet Dél-Európában eltömegesedett egyetemek, a középső és északi régióban pedig egykori “közös főiskolák”, illetve a belőlük alakult egyetemek tarkítanak. Csak néhány országban sikerült a továbbtanulási hullámot eredményesen átvezetni a szakmai felsőoktatásba, nem pedig az egyetemekre. Közülük a német mintát szokás emlegetni, pedig a holland oktatáspolitikai inkább jellemző. Néhány országban (pl. Svájc) a tömegesedést tudatosan lassítja az oktatáspolitikai, a legtöbb helyen azonban az évtized folyamán megkísérelték megszervezni vagy visszaállítani a szakmai főiskolákat (pl. Ausztriában, Finnországban).

Oktatáspolitikai válaszok Kelet-Közép-Európában

1945 után új helyzet alakult ki Kelet-Közép-Európában, s ez az oktatáspolitikát is átformálta. Nem szabadította azonban meg a gyökereitől, úgyhogy 1990-ben, amikor a régió kikerült a szovjet érdekszférából, azokhoz a történeti gyökereihez nyúlt vissza, amelyeket a szovjet befolyás alatti időkben is megőrzött. Ezek a történeti gyökerek teszik érthetőbbé s talán kezelhetőbbé is a kelet-közép-európai országok oktatáspolitikáját.

A régió oktatási rendszereinek alapját nem a második, hanem az első világháború után rakták le, amikor a kelet-közép-európai nemzetállamok megalakultak (újjaalakultak). Ez lényegében az Osztrák–Magyar Monarchia, a török, az orosz és a német birodalom romjain történt. Az általuk kialakított oktatási rendszerek ezeket az eltérő örökségeket hordozzák – esetenként egy-egy állam keretei között többet is egyszerre. Az örökségek azután nemcsak az 1945 után kialakított, egységesnek látszó oktatási rendszert és oktatáspolitikát határozták meg, hanem azt is, ahogyan a tömeges továbbtanulás igényére tudnak és akarnak reagálni.

A hagyományok közül a régióban a legrégebbi kétségtelenül a német. Az Osztrák–Magyar Monarchia közvetítésével ez képezte az alapját azoknak a nemzetállami oktatási rendszereknek, amelyek a Monarchia romjain szerveződtek meg (Ausztria, Magyarország, Csehszlovákia, Szlovénia, Horvátország). Ezekben az országokban a német mintájú

gimnáziumok – annak Monarchia-beli változatai – jelentették az alapot, amelyek köré az oktatási rendszerek szervezhetőek voltak. Az alsó és felső tagozattal szerveződő gimnázium (teljes szervezettsége esetén főgimnázium) eredetileg a városi központokba volt telepítve. Ezek a városi központok egyúttal nemcsak a kultúra, de főként az állami adminisztráció központjai voltak (középszintű igazgatási területbeosztás). Minthogy ennyire összenőttek az állami adminisztrációval, nem csoda, ha ezek az intézmények jól alkalmazkodtak a régió településhálózatához, mintegy visszatükrözték azt (a kisvárosokban algimnáziumok, az adminisztráció központjaiban főgimnáziumok, amelyek egyben felvevői voltak körzeteik algimnáziumi tanulóinak). Ezekhez a négy-hat évfolyamos népiskolák csatlakoztak, mintegy “ráhordva” egy-egy algimnáziumra azt a néhány “tehetséges” gyereket, akit alkalmasnak ítélték a továbbtanulásra.

Az oktatás egyik jellegzetessége a Monarchiában az volt, hogy bár a 19. század második felétől fokozatosan az állam ellenőrizte és tartotta fenn, az egyházaknak jelentős befolyásuk maradt egykori iskoláik munkájára és életére. Ez a befolyás az első világháborúban született új nemzetállamokban nagyrészt megszűnt (kivételt Ausztria és Magyarország képezett), és a középiskolázás az új nemzetállamok ellenőrzése alá került. Az egyházi intézmények kisebbségi intézményekké minősültek vissza. Az oktatás másik jellegzetessége az egykori Monarchiában – főként az iparosodott területeken – a középiskolával párhuzamosan létező, önálló szakképző rendszer kialakítása volt. Ez az első világháború után még csak az ipari központokban, városokban szerveződött meg; a falusi térségekben csak elvétve találjuk (erős ipari képzést örökölt az újonnan alakult Csehszlovákia, gyengét pl. Horvátország). A tradíció azonban ezekben a térségekben mindenképp az elkülönült, párhuzamos és önálló szakképzési rendszer.

Minthogy az újonnan alakult nemzetállamok fölött az első világháborúban legnagyobb kontinentális hadsereggel rendelkező Franciaország bábáskodott, az új nemzetállamok másik csoportja a francia oktatási rendszer középpontjában álló líceumot vette át (pl. Lengyelország, Románia, Szerbia). A líceum, amely a francia típusú államigazgatással épült egybe, ezekben a nemzetállamokban is az újonnan alakult államigazgatás meghosszabbított karjává vált. Ebben a rendszerben nem volt önálló és párhuzamos szakképzés – az előbb vagy utóbb beépült a líceum keretei közé, vagy pedig kívül maradt a szervezett oktatáson. Ez annál könnyebben megtörténhetett, mivel az említett országok túlnyomórészt a régió falusi területein szerveződtek meg, ahol az ipari jellegű szakképzés igénye korábban sem vetődött fel.

Az új nemzetállamok azonban más örökségeket is magukkal hoztak. A régió peremén – a Baltikumban – nemcsak német, hanem észak-európai hagyományok is hatottak; még inkább hatottak azonban az orosz birodalmi hagyományok (Finnország, Lengyelország). A francia mintát követő orosz oktatási rendszert pedig – a német szociáldemokrácia eszméi hatására – “politechnikai középiskolává” szervezték át, ami sokáig hatással volt az Oroszországból kiszakadt államok oktatására, és a második világháború alatt könnyedén másolhatóvá is vált. Lengyelország korábbi porosz területein természetesen német birodalmi iskolákat örökölték, amelyek mind megjelenésükben, mind pedig tanterveikben és nevelési gyakorlatukban Elzásztól Königsbergig egységesen reprezentálták a felemelkedő német császárságot. Végül a Balkán déli területein – a török birodalom romjain – német és angol hatás keveredett, ami a brit oktatást népszerűsítette, legalábbis e társadalmak bizonyos csoportjaiban. Mindemellett Albániában az olasz nemzeti hatás és a római egyház missziós tevékenysége is érvényesült, többek közt épp az (európai típusú) oktatás megszervezésében. Ugyanilyen hatással találkozunk Dalmáciában, Triesztben és azokon a területeken, amelyeket Olaszország vitatott a monarchiától.

Kelet-Közép-Európa oktatási rendszerei tehát különböző tradíciókon épültek fel, és ez már önmagában is nehezen volt összeegyeztethető. Növelte azonban a bizonytalanságot és kiszolgáltatottságot, hogy egy-egy új állam keretein belül is eltérő intézmények szerveződtek meg, illetve öröklődtek át (pl. Litvániában, Erdélyben, a Délvidéken, Dalmáciában, Románia oroszországi részeiben). Ebben a régióban az oktatási rendszerek átmenetisége és ideiglenessége sokkal nagyobb és fenyegetőbb volt, mint Európa nyugati régióiban, ahol ez a folyamat már egy évszázaddal korábban lezajlott. Kontinuitást és valamelyes stabilitást csak az egykori Monarchia intézményei mutattak, amelyeknek régebbi történeti gyökerei voltak. A bizonytalanságot és ideiglenességet növelték a területi követelések és átcsatolási aktusok, amelyek az 1940-es nemzedék iskolázottságát (is) teljesen megzavarták.

A második világháború után ilyen bizonytalan és ideiglenes oktatási rendszereket ért a szovjet befolyás alatt megszerveződő egyesített és kötelezővé tett alap- és alsó középfokú iskola. Bár sokáig egységesnek látszottak – főként papíron és a deklarációk tükrében –, aki közelebbről láthatta őket, már akkor is leírhatta (volna), hogy mennyire különbözőek (empirikus összehasonlító vizsgálatokra azonban csak a rendszerek lazulása után, az 1970-es években kerülhetett sor; akkor sem mindenütt, és főként nem intézményi szinten). Érdekes lenne összevetni pl. a romániai vagy szerbiai hét évfolyamos iskolákat horvátországi vagy magyarországi nyolc évfolyamos társaikkal, különösen azokkal, amelyek al gimnáziumokból vagy ún. polgári iskolákból szerveződtek át – az egyik esetben a népoktatás meghosszabbításaként, a másik esetben egy al gimnáziumi rendszer általánossá tételével. Még nagyobb különbségek álltak fenn a régió távolabbi területeinek iskolái között (pl. Bulgária és Csehország): az egyik esetben még az 1980-as években is át lehetett lépni a szakképzésbe a hat évfolyamos általános iskolai tanulmányok után, másutt viszont már a kilenc évfolyamos iskolázást tették kötelezővé. A különbségeket elmélyítették az eltérő térségi viszonyok, amelyek nyomán a Balkánon még az 1970–1980-as években is hiányos maradt az intézményhálózat, miközben a közép-európai régióban a városi vonzáskörzetekhez és az újonnan kibontakozó nagyipari központokhoz illeszkedett.

A középiskolázás tömegessé válásának nemzetközi tendenciája a régió fejlettebb térségeit az 1960-as években érte el; ettől az időszaktól datálhatók a térség átfogó oktatási reformjai is. Ilyen reformok azonban valójában nem születtek azokban az országokban, amelyek stabilabb és hagyományosabb középiskolai rendszert örökölték – még pártnyomásra, internacionalista egyeztetés, valamint szakértői követelés alapján sem. Nem született meg a hevesen követelt, szovjet mintájúnak kikiáltott tíz évfolyamos “politechnikai felsőbb iskola” sem, amelyet egyedül az NDK-ban sikerült kiépíteni. Mindössze újabb középiskola-típussal gyarapodott a rendszer (szakközépiskolák). Ezekben a térségekben a növekvő középiskolai továbbtanulási igényt nem középiskolák megnyitásával reagálta le az oktatáspolitikai, hanem a szakképzési rendszer fejlesztésével és előtérbe állításával. Ez ugyan egyetemes irányzat volt az egykori szocialista országokban, mégis csak ebben a térségben született meg a középiskola és a szakmunkásképzés kombinációja, amely később kiszélesítette a főiskolai továbbtanulás bázisát, és megalapozta a felsőoktatási igények expanzióját.

Azokban az országokban, amelyek kevesebb középiskolai tradícióval rendelkeztek, könnyen és gyorsan ment a tíz évfolyamos oktatási rendszer deklarálása, ami a hagyományos intézmények szétválasztásával és átszervezésével járt. Egyes államokban (pl. Bulgária) ez is előrelépést jelentett az iskolázottságban, de a legtöbb helyen valójában egy újabb szűrő beiktatását jelentette – ezúttal nemcsak a hetedik–nyolcadik évfolyam és a középiskola, hanem a tizedik évfolyam és a felsőoktatási előkészítés közé. Az átszervezés következtében

hagyományos középiskolai központok szűntek meg, vagy alakultak át két évfolyamos szakképzéssé, és vesztették el társadalmi elfogadottságukat. Az 1990-es fordulat felé haladva ezt az átszervezést Lengyelországban, Romániában, valamint Jugoszlávia egyes tagköztársaságaiban is kudarcnak minősítették, és igyekeztek visszatérni az elhagyott (francia mintájú) középiskolai rendszerhez.

Ez az átszervezés is hozzájárult azonban ahhoz, hogy a régió perifériáján elhelyezkedő országokban a középiskolai továbbtanulás iránti igények még csak napjainkban válnak tömegessé, mintegy 3-5 évtizeddel lemaradva Európa fejlett régióinak oktatásától. Minthogy a középiskola (újra) szelektív és főként akadémiai jellegű, még szűkebb a felsőoktatás iránti valódi igény; az igények látványos növekedését az 1990-es évek elején inkább átmenetinek tarthatjuk, és a politikai repressziótól való hirtelen szabadulással magyarázzuk (pl. Bulgária, Románia). A rendelkezésre álló felsőoktatási intézményrendszer és -hálózat nem is alkalmas tömeges továbbtanulásra. Az intézményrendszer jellegzetessége, hogy – Magyarországot kivéve (1970-es évek) – nem alakult ki a felsőfokú szakképzés, hanem ehelyett ún. „szakegyetemek” hálózata jött létre. Ez a hálózat ugyan többé-kevésbé lefedi a régió legfejlettebb térségeit, és ezzel közel viszi a felsőoktatást az ott élők széles rétegeihez. Ez demokratikussá tehetné a kelet-közép-európai felsőoktatást. A szakegyetek azonban országosan, sőt alkalmanként regionálisan szakosodtak, ami azt jelenti, hogy jelenlegi formájukban nem alkalmasak a kistérségi továbbtanulási igények kielégítésére.

Mindez hozzájárul ahhoz, hogy *Európának ebben a régiójában még mindig stagnálnak a felsőoktatás iránti igények*, s ha hirtelen növekedésnek indulnának, akkor alighanem megoldhatatlan nyomással nehezednének a meglévő hálózatra. A felsőoktatás regionalizálási törekvéseiben – hasonlóan az 1990-es években divatos felsőoktatási privatizációs törekvésekhez – ez a felismerés is ott munkál. Ezek azonban valószínűleg nem oldanak meg a problémát. A régió felsőoktatása még átfogó reformtörekvéseknek néz elébe, amelyek kibővítik a hálózatot, és tágítják a szűk szakmai profilokat. Mindezt azonban egy összeomló és átalakításra váró gazdasági környezetben kellene megtenni, ami korántsem kedvez a felsőoktatási rendszer átalakításának és kibővítésének. A régióban ez minden valószínűség szerint csak akkor következik majd be, amikor megindul a gazdasági növekedés, és a régió országai felzárkóznak az Európai Unióhoz.

Kisebbségi oktatáspolitikák

A továbbtanulás iránti igények tömegesedése különösen felkészületlenül éri a régió kisebbségi oktatáspolitikáját és a számukra rendelkezésre álló intézményrendszert, intézményhálózatot. A régió nemzetállamainak megalakulásakor még nem volt szó erről. A kisebbségi oktatáspolitikai nem társadalmi-statisztikai, hanem mindenekelőtt nemzetközi és nemzeti politikai szükségleteket volt hivatott kielégíteni. Az akkor kialakult rendszer, hálózat és politika a 20. század első harmadának állapotait tükrözi.

Kisebbségi felsőoktatás

Figyelmet érdemel, hogy a két világháború közti kisebbségi sérelmek és többségi követelések az oktatás területén főként az elemi oktatás körül csaptak össze. A visszatérő igény az egyes helyhatóságok vagy egyházi intézményfenntartók által alapított iskolák hivatalos léte vagy nem léte volt, illetve az a kérdés, hogy az elemi oktatásnak mi legyen a nyelve. A nézeteltérések az anyanyelvi oktatás körül csaptak össze – a megnyerendők a kisgyermekes

szülők és a kisiskolások voltak. Nem véletlenül: az oktatás akkor még csak ezen a szinten volt tömeges, úgyhogy a tömegekre figyelő többségi és kisebbségi politikusoknak az alapfokú oktatásra kellett figyelnie és annak a problémáit megoldania. A kisebbségi középfokú oktatás csak a második világháború után kezdett politikai kérdéssé válni régiókban. Ekkor kezdtek a középiskolázás iránti igények tömegessé válni, illetve ekkor kellett megfelelő választ találni arra a kihívásra, amelyet a szovjet kezdeményezésű, de a regionális tradíciókat is figyelembe vevő általános iskolák megszervezése jelentett.

Az általános iskola egyes helyeken a népoktatás kiterjesztését jelentette (négy vagy hat évfolyamról hétre vagy nyolcra), másutt viszont a már meglévő középfokú oktatás alsó tagozatának elterjesztését. E tekintetben a kisebbségi oktatási hagyományok különböztek a többségi hagyományoktól, ami növelte a nehézségeket. Nemcsak az anyanyelvi oktatás lett most már kérdés, hanem a kisebbségi oktatás szervezete is: korábbi intézményeiket nemcsak nyelvben kellett átalakítani, hanem rendszerében is (pl. a gimnáziumokat líceumokká, illetve a polgári iskolákat népiskolákká és így tovább). A kérdés az 1940–1950-es években azért nem vált látványossá, mert a szovjet típusú pártállamok *gleichschaltolták* a kisebbségi oktatást, mindenkit jogfosztottá téve, nemcsak a kisebbségeket (a kisebbségek védelemért kimutathatóan hamarabb fordultak a központi pártállamhoz vagy éppen a szovjet vezetéshez, mint saját helyhatóságaikhoz vagy helyi társadalmukhoz). Az átalakulás problémái csak akkor kezdtek meglátszani, amikor a rendszerek az 1970-es években valamennyivel függetlenebbekké váltak. A kisebbségek szovjet támogatása (oszd meg, és uralkodj) csökkent a közvetlen szovjet beavatkozás csökkenésével. A kisebbségi oktatás szerkezeti problémái – amelyek a többség és a kisebbség eltérő oktatási hagyományaiból eredtek – egyszerre érzékelhetővé váltak.

Jellegzetes módon a kisebbségi oktatásról szóló viták csak elvétve érintették a szakképzést. Ennek nemcsak az volt az oka, hogy a régió számos térségében csak 1945 után szervezték meg az iskolarendszerű szakképzést, tehát e tekintetben nem is voltak hagyományok, sem kisebbségi, sem többségi. Legalább ennyire fontosnak látszott, hogy a szakképzés nem hordozta azokat a középosztályi értékeket, amelyeket a középiskolában kellett (lehetett) elsajátítani, s amelyek közt a nemzeti identitástudatnak kitüntetett szerepe volt és van. A középfokú továbbtanulás iránti igényeket a régióban az 1960-as évektől kezdve tudatosan terelték a szakképzés felé, a középiskolákat pedig továbbra is megtartották igen szelektív intézménytípusnak. A középfokú továbbtanulás iránti igénynövekedést azonban a kisebbségek körében (is) elfedte a középiskolába kerülés politikai kontrollálása (ami mindenkit sújtott), a falusi térségek elnéptelenedése (ami a kisebbségi iskolahálózatot súlyosan érintette), illetve a társadalmi szerkezet átalakulása (ami viszont a továbbtanulást minden korábbinál fontosabbá tette). A politikai represszió miatt a kisebbségi represszió kevésbé érzékelhetővé vált, a nemzetközi folyamatok pedig a kisebbség körében csaknem felismerhetetlenek lettek.

Napjaink kisebbségi oktatáspolitikája a felsőoktatás körül sűrűsödik. Ez a változás – ha egyéb elemzésekből nem tudnánk – önmagában is mutatja, hogy a 20. század végére a hangsúly az elemi oktatásról a felsőoktatásra tevődött át. E tekintetben a kisebbségi oktatás hálózata a legsérülékenyebb és a legkevésbé kiépített. Hiszen amikor az alapokat lerakták, a felsőoktatás csupán kevesek privilégiuma volt, és ezeknek a keveseknek tulajdonképp mindegy volt, hogy a régió melyik fővárosának (urbanizációs központjának) egyetemére iratkoznak be. Kivétel ez alól csak néhány foglalkozásra felkészítő felsőfokú szakmai képzés volt – pedagógusképzés, lelkészképzés (főként protestáns területeken) –, amely mindig is a kisebbségi közép- és felsőoktatás kérdése volt. A kisebbségi oktatás ma nincs felkészülve a felsőfokú továbbtanulás tömegessé válására. Azok a szükségmegoldások, amelyek az elmúlt években

alakultak ki (privát és egyházi intézmények, határ menti együttműködések, külföldről kihelyezett tagozatok stb.) távolról sem elegendők a várhatóan megnövekedő felsőfokú továbbtanulás igényeinek kielégítésére. Minthogy a többségi intézmények kapacitása sem elegendő – túlszakosodott, szelektív és hálózata sok helyütt nem felel meg a települési és közlekedési viszonyoknak –, a kisebbségek továbbtanulás iránti igényeire ma ez a régió nincs felkészülve.

Az eltérő hagyományok, amelyekre az akkor újonnan kialakult nemzetállamok oktatási rendszerei ráépültek, egy-egy államban önmagában is szinte megtöbbszörözték az oktatás rendszerét. Erdély oktatási rendszere eltért a királyi Románia oktatási rendszerétől; az újra alakult Lengyelország három eltérő oktatási rendszert is örökölt; Szerbia oktatási rendszere más volt, mint Horvátorszáé és így tovább. Ráadásul az eltérő rendszereket az esetek egy részében éppen a nemzeti kisebbségekkel együtt örökölték meg az új nemzetállamok, amelyek pedig természetesen saját identitásuk kiépítését tekintették elsődleges feladatnak. Az eltérések és feszültségek kezdettől “bele voltak kódolva” ezekbe a rendszerekbe. Ez az 1970-es években megkezdődött oktatási reformok idején vált nyilvánvalóvá, amelyek során az egykori líceumokat, illetve gimnáziumokat szervezetenként tovább osztották. Most már nemcsak az alsó három-négy évfolyamot választották le róluk (általános iskola), hanem a maradék felső évfolyamok közül is az utolsó kettőt. Az előző évfolyamokat az általános iskolákhoz kapcsolva jöttek létre a tíz évfolyamos intézmények; míg az eredeti intézmény a maradék két évfolyamra zsugorodott össze. Ezzel a kisebbségi oktatás eredeti rendszere eltűnt, teljesen megváltozott, az eredeti intézmények felismerhetetlenné váltak mindenütt (Románia, Jugoszlávia), ahol ez az átszervezés megtörtént.

Mégis, ezt az átszervezést a kisebbségi intézmények inkább túléltek, mint a többségi intézmények, különösen ha újabb alapításúak voltak. E tekintetben azok a kisebbségi oktatások mutatkoztak a legtartósabbaknak, amelyeknek a régióban a legrégebbi tradícióik voltak. Ez az ellenállás könnyebbé tette, hogy a kisebbségi intézmények 1990 után visszatérjenek tradicionális szervezeteikhez; csak hogy ezek a tradicionális szervezetek magukban véve nem segítik, hanem tulajdonképpen inkább gátolják a középiskola tömegessé válását. Pedig ahol számottevő iskolarendszerű szakképzés nem alakult ki, a tömeges középiskolázás számára ezek az eredeti gimnáziumok, illetve líceumok állnak rendelkezésre. Tradícióik, amelyek megőrizték a kisebbségi intézményeket, egyben gátjává is válnak az oktatás modernizálásának.

Az egyházi intézmények szerepe

A régióban, jellegzetes módon, sok kisebbségi intézmény egyházi intézmény is volt egyben, mégpedig kisebbségi egyházak fenntartásában, amelyek eltértek a többségi egyháztól (protestánsok Lengyelországban, ortodoxok a balti államokban, görög szertartásúak a pravoszlávok között, protestánsok és katolikusok az ortodoxok között Romániában, katolikusok a moszlimok között Albániában, moszlimok az ortodoxok között Bulgáriában és Jugoszlávia egyes tagköztársaságaiban és így tovább). Nemcsak az iskolák anyanyelve, illetve típusa és hagyományai tértek el tehát a kisebbségi és a többségi oktatási rendszerben, hanem fenntartói is. A kérdés, amely a két világháború között a kisebbségi oktatás kulcsa volt, 1945 után megoldódni látszott az egyházak szigorú pártállami kontrolljával, illetőleg a közoktatás totális államosításával. A kisebbségi egyházak elvesztették jelentőségüket az oktatás szempontjából, hacsak nem egyházi szolgálatra felkészítő középiskolákat és főiskolákat tartottak fenn. A kisebbségi oktatás ugyanúgy állami monopóliummá vált, mint a többségi oktatás.

Az 1989/90-es fordulat óta azonban a helyzet megváltozott. Az egykori intézményfenntartók ismét színre léptek, és az egyházaknak újra nagy szerep jut az intézményfenntartásban. Annyira, hogy a felsőoktatás meginduló bővítésének főszereplőivé is válhatnak. Az 1990-es évtized elején az ilyen privatizációt a szakértők még a felsőoktatási expanzió egyik lehetséges – ha nem a legfontosabb – formájának tekintették (pl. Bulgáriában, Ukrajnában, Romániában). Mára ez a lelkesedés minden bizonnyal a múlté. A kisebbségi egyházak nemhogy egy-egy állami felsőoktatás rendszerét nem tudják jelentősen bővíteni, de valójában még a kisebbségek intézményhálózatának bővítését sem tudják tartósan ellátni. Ehhez nekik is állami támogatás kell; és ezzel a többségi oktatáspolitiká rögvest belép a képbe – amint ezt nem egy “kihelyezett tagozat” és határ menti együttműködés sorsa példázza (Szlovákia, Románia). Kisebbségi oktatási rendszert valójában csak egyetlen egyház – a római – akar és tud létrehozni. De ehhez a római egyháznak is állami támogatásra van szüksége. Emellett a római egyház általában vigyáz arra, hogy túllépje egy-egy nemzeti kisebbség kereteit, megmaradva nemzeti helyett nemzetek fölötti egyháznak.

Egyházi és állami intézmények különböző összekapcsolására, egybeolvasztására Európában a felsőoktatás területén sincs sem példa, sem lehetőség. A fejlődés iránya sokkal inkább az elkülönülés és a párhuzamosság. Ma Európa-szerte – ha nem világszerte – a római egyház kiépíti és legitimálja a saját (kisebbségi) oktatási rendszerét elemtől a felsőfokig. A kísérlet, hogy a kisebbségi felsőoktatást egyházi segítséggel teremtsék meg, hosszú távon aligha tartható. Ez csak állami segítséggel lehetséges.

Modernizációs tartalék?

Mára az egyik nyitott kérdés a társadalmi igények várható változása az iskola, tágabban az oktatás iránt. A fenti elemzésekből az derült ki, hogy ez kulcskérdés abban a folyamatban, melynek során Kelet-Közép-Európa térségei fel akarnak zárkózni az Európai Unió fejlettebb régióihoz. *Az oktatás expanziója nemcsak velejárója a modernizálódásnak, hanem hajtóereje.* Tudnunk kell tehát, hogy mekkora “modernizációs tartaléka” van ennek a régiónak, következésképp milyen gyorsan lehetséges ezt a tartalékot “mozgósítani”, és egyáltalán: térségenként eltérően mekkora hajtóerőre számíthatunk. Fenti elemzéseink azt sugallják, hogy a régió “modernizációs tartaléka” még nem aktivizálódott, ami erőltetett és felszínes modernizációt tesz csak lehetővé. Ezért fontos társadalompolitikai törekvés már a közeljövőben ennek a “modernizációs tartaléknak” a felélesztése, kiszélesítése és aktiválása. Ez – többek között, sőt talán mindenekelőtt – *a tanulás és képzés iránti igények felkeltését és célzott kielégítését jelenti.*

Ebben a megközelítésben a kisebbségek tanulás iránti igényeinek megfogalmazása és orientálása fontos mozgósítható tartalék. A még stagnáló felsőoktatás és a tömegesedés felé tartó középfokú oktatás folyamatai akkor gyorsulhatnak fel a régióban, ha a többségi társadalom mellett dinamikusán és egyértelműen a kisebbségi társadalmakat is sikerül megnyerni és mozgósítani a modern, európai értelemben vett továbbtanulásnak és iskola utáni képzéseknek. Eddigi elemzéseink alapján úgy látjuk, hogy a görcsökre merevedett kisebbségi és többségi oktatáspolitikák a régió egyes térségeiben egyenesen akadály – nemhogy segítőtje – az oktatás expanziójának. Ezért azt várjuk, hogy a politikai görcsök oldódása a régiót jelentősen lendíteni fogja egy európai típusú közép- és felsőoktatás kialakítása, illetve az iskolán kívüli, vállalati stb. képzések kiépítése irányában. A kisebbségi oktatás a régió egyik mozgósítható modernizációs tartalékának látszik – amennyiben sikerül a többségi oktatással, különösen pedig a kontinentális oktatás rendszerével konform módon megoldani.

Ez különösen olyan kisebbségek esetében igaz, amelyek modernizációs előnnyel (többlettel) rendelkeznek; azaz olyan értékrendet és normákat képviselnek és jelenítenek meg, amelyek a többségi társadalom modernizálódása számára modellt jelenthetnek. A régió történetében mindig is megjelentek ilyen kisebbségek (pl. németek, zsidók), megtartásuk a régió mindenkor modernizációjának kulcsát, elvesztésük a modernizációból való kimaradást jelentette. A jelenlegi kisebbségek szintén képviselnek modernizációs többletet, többek között pl. az iskolázás és képzés iránti igényeikben. Ezeknek az igényeknek a kielégítése várhatóan az egész régió és/vagy az adott térség modernizálódásának felgyorsulását eredményezi.

Kisebbségi rendszerek?

A másik nyitott kérdés az, miként lehetne a kisebbségi igényeket kielégíteni, miközben a többségi oktatás rendszere nem sérül. A vitákban kétféle megoldás körvonalazódott eddig. Az egyik megoldás az önkormányzatiságra, intézményi autonómiára, helyi tantervekre helyezné a hangsúlyt, és főként angolszász mintákra hivatkozik. Számos elkeseredett vitahelyzetben úgy látszik, mintha magát az “államrezont” volna kívánatos megváltoztatni ahhoz, hogy a kisebbség megalapíthassa és megtarthassa a saját intézményeit. Ennek a gondolatmenetnek korszerű változatai is vannak. Például a privatizáció (magánegyetemek), amelynek során extra pénzforrásokat lehetne (állítólag) mozgósítani a kívánatos magánintézmények felállításához; vagy például külföldi intézmények meghívása és akkreditáltatása a többségi oktatás rendszerén belül, ami alternatívát jelenthetne a többségi oktatásnak. Ugyancsak ismert érvelés az egyházak megnövekvő részvétele az oktatásban – az államosított egyházi vagyonok visszaadásával együtt –, ami ugyancsak lehetővé tenné decentralizált kisebbségi intézmények életre hívását. Ezeket az intézményeket azután a kisebbség tartaná ellenőrzése alatt – miközben teljesíti a többségi oktatás által előírt, az akkreditációhoz szükséges előírásokat.

Bármennyire logikusnak látszanék is önmagában ez az elgondolás – amelyet ráadásul a liberalizmus nagy eszméi és a rájuk hivatkozók támogatnak –, a régió oktatási rendszereiben példa nélkül állna. Ehhez nem volna elég a kisebbségi intézményeket életre hívni – a kisebbségek a többségi államok egész politikai filozófiájával és alkotmányjogi szellemével kerülnének szembe. Mint azt fentebb bemutattuk, a régió valamennyi oktatási rendszere alapjában véve a kontinentális modellt követi, aszerint épült fel. A kontinentális modellben pedig lehetnek ugyan kivételek, de ezeket sem a helyi közösségek hozzák létre, hanem a centrumból adják az áldásukat (meg a pénzt) hozzá. A decentralizálás is központilag történt, aminthogy az autonómia garanciái is központiak. Ezért az iskolai önkormányzatiság lehetne kivétel a többségi oktatási rendszerben – de nem fogalmazható meg követendő szabályként.

A kontinentális oktatás hagyományai ehelyett azt sugallják, hogy *a kisebbségeknek ki kell építeniük, meg kell szervezniük és el kell ismertetniük a maguk kisebbségi oktatási rendszereit*. Bármekkora is ma még a többségi oktatáspolitikusok ellenállása a teljes kisebbségi oktatási rendszer kiépítésével szemben, idézett példáink mind arra mutatnak, hogy az igények “inflálódásával” és az oktatás expanziójával ugyanazok a viták élednek újjá ma a kisebbségi felsőfokú oktatásban, mint öt-hét évtizeddel ezelőtt az elemi oktatásban. Azt várjuk, hogy a megoldások is hasonló irányba fognak mutatni. Mind a kisebbségi, mind a többségi oktatáspolitikusoknak párhuzamosan, egyeztetve, de autonóm módon kiépített kisebbségi, illetve többségi oktatási rendszerekben érdemes gondolkodniuk, mert ez segítheti a társadalmi modernizálódást és a felsőoktatás gyors kiterjesztését.

*

Van-e tényleges esélye egy önkormányzatiságra épülő oktatáspolitikának – amely a liberális hagyományokhoz áll közelebb (míg a nemzetállamok a felvilágosodás és a romantika vonzásában fogantak)? Vagy az európai integráció során – sőt még inkább a nemzetköziesedés hatására – egymással párhuzamos oktatási rendszerek és oktatáspolitikák alakulnak majd ki a jövő Európájában? Ezek a kérdések tartoznak az integráció valódi buktatói közé, amelyeket az 1990-es évek elején integrálódó európai kis államok (pl. Ausztria, Finnország), illetve a most integrálódni kívánó régió (pl. “Közép-Európa”) oktatáspolitikájának tanulmányozásával lehet felderíteni.

AZ INTEGRÁCIÓ BUKTATÓI

1989–1990 óta az európai csatlakozás nem vágy, hanem realitás. Éppen ez különböztet meg minket a reformkommunizmustól, amikor reformokat csak az adott “geopolitikai realitások” közt – vagyis a Szovjetunió fennállását tételezve – merhettünk tervezni. Politikai és szakmapolitikai gondolkodásunkban azonban csak fokozatosan kerültünk közelebb az európai realitásokhoz. Hogy mit jelent például az OECD tagjának lenni, azt a statisztikusok csak most kezdik érzékelni. Hogy mit jelent társult tagországgént az Európai Unió támogatási programjaiért versengeni – amelyek immár megnyíltak előttünk –, azt csak az elmúlt néhány évben kezdtük megtanulni. Hogy mit is jelent NATO-tagnak lenni, azt pedig a következő esztendőken fogjuk elsajátítani. De a tanulság máris összefoglalható: mennyiségi eredményeink radikálisan leértékelődtek, minőségi erőfeszítésekre van (lesz, lenne) szükség.

Az oktatásügyet alapvetően az a folyamat befolyásolja, amit a közgazdászok globalizációnak szoktak nevezni. E folyamat ismeretében félreérthető a kulturális autonómia (szubszidiaritás) hangoztatása, még a kötelező oktatásban is – bár az Európai Unió oktatásügyi dokumentumai gyakran ezt teszik. A globalizáció ugyanis mindenekelőtt a szakképzésben következik be, mégpedig a szabványosuló technológiák hatására. Az egységesülő szabványok egységesülő szakképzést igényelnek világszerte, az Európai Unióban is, ez pedig a kötelező oktatást is az egységesülés felé nyomja. A különbség az Európai Unió és a világ ún. fejlődő része közt az oktatás hagyományaiban van. Az európai mintájú jóléti társadalmakban – ahol az iskolázás fokozatosan az életminőség részévé vált, és markáns ifjúsági szubkultúrák bontakoztak ki –, a tömeges (kötelező) képzés lassan már 18-19 éves korig tart, a szakképzés pedig kitolódik a felsőoktatásba (harmadfokú képzés).

Mindez felértékeli a nemzetközi összehasonlításokat. Ebben azonban sem a magyar, sem a környező szakirodalmak nem erősek. Pedig tapasztalatokban – jókban és rosszakban – sokkal gazdagabbak lehetnénk, ha nem csak korábbi álmaink országaira figyelnénk (régebben Amerikára, újabban Hollandiára), hanem legalább ugyanennyit tudnánk, mondjuk, Ausztriáról. Amit ugyanis az uniós csatlakozás jelentett (nem jelentett) az osztrák társadalomnak, nagyjából az várható Magyarországon és a környező országokban is, egy-két évtizedes késéssel. Ezt még akkor is valószínűsíthetjük, ha hagyományosan többet beszélünk Ausztria és Magyarország különbségeiről, mint a hasonlóságokról. (Az előrejelzés persze még megbízhatóbb lehetne, ha megismerkednénk a balkáni és a mediterrán országok csatlakozási tapasztalataival is; amiből látható, mennyire felértékelődnek, épp a csatlakozás előkészületeként, a célzott oktatásügyi összehasonlítások.)

Például Ausztria

Egy kutatásban a harmadfokú képzés átalakulását vizsgáltuk Ausztriában, amikor az ország az Európai Unióhoz csatlakozott. Azt kérdeztük, *hogyan készültek fel a csatlakozásra a harmadfokú képzéssel kapcsolatban az osztrákok*, milyen tapasztalatokat szereztek, hogyan hasznosítják tapasztalataikat (milyen további változtatásokat terveznek), és milyen tanulságokat szűrhetünk le az ő történetükből. Eredményeinket a következőkben foglaljuk össze.

Egy hosszú történet

Ausztria felzárkózásának története mintegy négy évtizedes folyamat. 1955-ben kezdődött, amikor az oroszok kivonultak Ausztriából. Az 1955-ös Ausztria társadalma – mutatis mutandis – jól összehasonlítható az 1989-es Közép-Európa társadalmaival. A kilábalás a háborús gazdaságból, a totális állam maradványai, a múlt reminiszcenciái és a birodalmi hagyományok hirtelen szembesültek Európa fejlettebb felével, mindenekelőtt Nyugat-Németország hatásaival. Egy hosszú fejlődési szakasz során még sokáig úgy látszott, hogy Ausztria nem találja meg azokat a sajátságait, amelyekkel kilábalhat a saját helyreállítási periódusának mélypontjáról.

Az “osztrák csoda” – az osztrák jóléti állam kialakulása és megszilárdulása a hetvenes években – az olasz vagy német “csodát” követte, egy évtizednyi késéssel. Még ez alapján is mintegy két évtizedre volt szüksége, hogy a semlegességből az európai integrációhoz társuljon (Európai Gazdasági Közösség 1992). Azok a feszültségek, amelyek – akár Görögországban, akár Portugáliában – az uniós csatlakozással jártak, Ausztriában a társulás során tetőztek. Ekkor játszódtak le a vonatkozó viták, alakultak ki és egyben váltak kiszámíthatókká, emelődtek be a hivatalos politikai szintérre a csatlakozást ellenző erők és csoportok. A társulás igen fontosnak tűnik Ausztria csatlakozásának “levezénylésében”. Ennek következtében az EU-csatlakozás csak kisebb megrázkódtatásokat hozott – eltérően a felülről kikényszerített, a politikai elit által sürgetett Görögországtól. (Portugália csatlakozási története más. Itt Spanyolország mint jó és rossz modell jelentett nagy segítséget.)

Többcsatornás mobilitás

Az iskolázás tömeges méretűvé válása Ausztriában a hatvanas évtizedben kezdődött meg (valamivel előbb, mint Magyarországon, ahol ezt statisztikailag a hetvenes évek első felében tudjuk kimutatni, észlelni pedig csupán a hetvenes és nyolcvanas évtized fordulóján kezdtük). Az iskolázásnak hagyományosan nagy társadalompolitikai jelentősége volt Ausztriában is, akár csak Közép-Európában mindenütt. Mégis, a piacgazdaság helyreálltával és a nemzetközi gazdasági életbe való fokozatos visszakapcsolódással az iskolázás egy maradt (lett) a társadalmi érvényesülés csatornáinak között. Nem rakódott rá akkora ideológiai teher sem, mint a vasfüggöny mögötti országokban. Ezért az iskolarendszer “eltömegesedése” lassabban ment végbe, mint keleti szomszédainál az 1980-as évek második felében és az 1990-es évek elején. Mindennek következtében az osztrák oktatási rendszer egészen a csatlakozásig többet őrzött meg a második, sőt az első világháború előtti K.u.K hagyományokból, mint akár a magyar, a horvát vagy a csehszlovák iskolarendszer.

Centralizált igazgatás

A csatlakozás tehát jóval konszolidáltabb, de sokkal konzervatívabb oktatási rendszerrel és sokkal centralizáltabb tanügyigazgatással történt, mint amilyen a magyarországi oktatási rendszer vizsgálatunk idején (1996–1997). Az osztrák harmadfokú képzést különösen az alábbiak jellemezték:

Az egyetemek domináltak benne, meghatározva az oktatás alapvetően “akadémiai” (vagyis tudomány- és elméletorientált) jellegét. Ennek eredményeképp Ausztriában is létrejöttek már az ún. szakegyetemek – követve a műszaki egyetemek önállóságát.

A felsőoktatás irányítása továbbra is centralizált maradt, a felsőoktatási autonómia valójában a felsőfokú intézményekben tanítók autonómiájában testesült meg. Az intézmények irányítását továbbra is jobbra a választott akadémiai testületek, nem pedig a hivatásos menedzsment végezte.

A nem egyetemi intézmények (pl. pedagógiai akadémiák) nem voltak szerves részei a felsőoktatás rendszerének. A regionalizálás politikai vitákat kavart, de lényegében elmaradt.

A felsőoktatás szelektív maradt, annak ellenére, hogy érettségi nélkül is lehetséges volt a bekerülés. A felsőoktatás intézményesen és jogilag is elkülönült a középfokú oktatástól, továbbra is szűrővizsgákat és többé-kevésbé zárt beiskolázásokat (numerus clausus) alkalmazott.

Az egyetemi képzés nemzetközivé válása megkezdődött ugyan, de ez jobbra (nyugat-) német hallgatókat jelentett. Külön színfolt és problémavilág a dél-tiroli felsőoktatás, ahol nemzetközi oktatás, kétnyelvű oktatás, illetve német nyelvű felsőoktatás igénye egyaránt megfogalmazódott.

Latens reform

A csatlakozással hivatalossá váltak azok a kapcsolatok, amelyek már 1992 óta meglehetősen intenzívek voltak Brüsszel és Bécs között. Ez hivatkozási alappá vált, és követelményként fogalmazódott meg a harmadfokú képzéssel szemben. Bár a vezérelv az, hogy nincs szükség az oktatás átfogó reformjára, a valóságban az alábbi folyamatok indultak el és játszódnak le 1995 óta:

1. *A felsőoktatás szerkezete duálissá vált* azáltal, hogy az ún. szakfőiskolákat megalapították. Ez részben azt jelentette, hogy a meglévő akadémiákat (pl. a pedagógiai vagy szociális munkásképzőket) – többé-kevésbé – elfogadták felsőfokú intézményeknek. Főként azonban új főiskolák szervezését eredményezte, amelyekben egyértelműen szakmai képzés folyik. Bár a minta német, a kezdeményezés elsősorban Hollandiából származik (HBO-k).

2. *A felsőoktatás finanszírozása fokozatosan többcsatornássá válik.* A jelenlegi európai irányzat (divat) szerint megkezdődött az önköltséges képzés, illetve annak előkészítése, a tandíjak bevezetése, ill. visszaállítása, valamint a magánjellegű felsőoktatás engedélyezése, kialakítása.

3. *Az egyetemi képzés eközben háromszintűvé fejlődik.* Megkülönböztetik az alapképzést (baccalaureátusi szint) a magszteri szinttől, valamint a doktori szintet (ami Ausztriában posztgraduálisnak számít). A viták központjába az új szakfőiskolák egyetemi illeszkedése került.

4. *A nemzetközivé válás során egyenértékűsítik a felvételi és a záróvizsgákat.* Kibontakozóban van a felsőoktatási teljesítménymérés (mind az intézmények, mind a hallgatók teljesítményeire), valamint az intézményi értékelés rendszere.

5. *Átalakul a tanügyigazgatás.* Az átalakulás egyik iránya a decentralizálás (deregulálás) és az intézményi autonómiák és felelősségek növelése. A másik irány a tanügyigazgatás professzionalizálása oly módon, hogy fokozatosan EU-kompatibilissá váljék. (Az EU-igazgatás francia hagyományokra épül, ezek pedig eltérnek a közép-európai igazgatás

tradíciótól.) A hatáskörök másként oszlanak meg, a távolságokból és a korlátozott állami autonómiából következőleg az ügyintézés nem politikák kivitelezése többé – amivé a közigazgatás a második világháború óta térségünkben átalakult – hanem uniós jogszabályok alkalmazása. Leértékelődtek az eddigi államigazgatási ismeretek és kapcsolatok, viszont felértékelődött a (modern) nyelvtudás, a nemzetközi szervezetekben való jártasság, valamint a kultúrdiplomáciára való készség.

6. Az osztrák felsőoktatás színterén is megjelentek olyan szervezetek és személyek, akik ma a *professzionalizálódó felsőoktatási kutatást* és a *nemzetközi menedzsmentet* képviselik. Sokszor személy szerint is azonos szakemberekről van szó, akik előbb Ausztria, majd a közép-európai államok, később a Baltikum és a Balkán felsőoktatását, végül várhatóan a közép-ázsiai térséget is befolyásolják tanácsadásukkal. Mindez hozzájárul azoknak a köztes irányító szervezeteknek a kialakulásához, amelyek a nyolcvanas évek folyamán Európa-szerte kiépültek a minisztériumok és a felsőoktatási intézmények között.

Tanulságok

De te fabula narratur – a történet rólunk is szól. Milyen tanulságokat vonhatunk le belőle? Röviden a következőket:

Képzettség és jó kapcsolatok

A csatlakozás egyik dilemmája várhatóan Magyarországon is az uniós tudás, képzettség, jártasság és kapcsolatrendszer. Az eredményes együttműködésekhez és a lehetséges érdekvédelemhez új képzettségű szakemberek, más szerkezetű közvélemény kellene. Ez hallatlanul felértékeli az oktatást – különösen amikor az újonnan csatlakozó országoknak új hozzátennivalójuk a közösséghez nincsen. A helyzetet sokszor tévesen azonosítják az oktatás tömegessé tételével. Ez csak az egyik feltétel. A másik, legalább ennyire fontos, az oktatás minősége. A jelenlegi oktatást is tömegessé lehet tenni – a minőséghez azonban erőteljes fejlesztés kellene. Ezt az oktatás kiterjesztésének mai szószólói rendszerint elhallgatják. (Arról nem is beszélve, vajon lehet-e tömegessé tenni az oktatást gazdasági restriktív idején.) A két célkitűzés – tömeges iskolázás és minőségi oktatás – egyszerre csak akkor teljesíthető, ha a következő esztendőben az oktatás erőteljes és céltudatos fejlesztése kezdődik. Ez pedig csak állami feladatvállalással történhet – még akkor is, ha az ún. magánszférát és a piaci hatásokat is bekapcsoljuk, a mindenkori gazdaságfilozófia divatja szerint.

Napjaink problémája: a felsőoktatás

Az európai oktatási rendszerekben már nem a kötelező oktatás a megoldandó probléma (ott a feladatokat teljesíteni kell, nem kitalálni). *Napjaink problémájává a felsőoktatás vált. Az európai társadalmakban az iskolázás-iskoláztatás a jólét és civilizáció részévé vált, aminek eredményeképpen a felsőoktatás is tömeges méreteket ölt. Az elmúlt évtized dilemmája az volt, hogy a felsőoktatási rendszert integrálni kell-e (komprehenzív felsőoktatás), vagy pedig meg kell, vagy legalábbis meg lehet őrizni a duális felsőoktatást. Ez utóbbi közelebb áll a közép-európai hagyományokhoz. Az osztrák és a cseh példa azt mutatja, hogy az 1990-es évek közepén az európai felsőoktatás fokozatosan a duális rendszer felé fordul (szakfőiskolák és egyetemek). Ha ez a tendencia tartós, akkor a hazai oktatáspolitikának is fel kell hagynia az*

integrációs törekvésekkel. Ehelyett erőteljesen meg kell kezdeni a felsőoktatási intézmények rendszerbe szervezését.

Az elmondottakat a pedagógusképzés osztrák példáján lehet illusztrálni. Az a megoldás látszik kívánatosnak – amelyre az Európai Unión belül (Németország) és kívül (USA) is van példa –, hogy az egyetemek mintegy *“előre menekülnek”*. Ez azt jelenti, hogy a magszteri és a doktori képzésre összpontosítanak, megőrizve autonómiájukat, a minőségi képzést szelektív felvétellel és oktatásuk tudományos (nem professzionális) jellegét. A professzionális képzések kikerülnek az egyetemről, illetve visszakerülnek a szakfőiskolákra. A pedagógusképzéssel kapcsolatban ez azt jelenti, hogy az *“egységes tanárképzés”* jegyében óvodapedagógust, tanítót és tanárt szakmájára a pedagógusképző intézmények készítene fel. Az irányítói munkakörökre való felkészülés, valamint a tudományos képzés egyetemi szinten történik.

Horizontális együttműködések

A csatlakozásra való felkészülésben, még inkább a feltételek tárgyalása közben *a közép-európai országok érdeke, hogy egymással folyamatosan egyeztessenek*, és ahol lehet, közösen lépjenek fel. A kultúrdiplomáciában talán még nem ismeretes, egyébként közhely a horizontális szerveződések nyomásgyakorló hatása. Még akkor is szükség van a közép-európai szolidaritásra, ha ennek következtében egy-egy tárgyalási szakaszban kudarcot vallunk. A végeredmény várhatóan mégis pozitív lesz, ahogy az ún. fogoly dilemmával kapcsolatos játékelemzések bizonyítják.

Magyarország esetében ez létérdek, mivel *a magyar nyelvű oktatás és kultúra fogyasztói közül sokan az államhatárokon túl élnek*. Ez tény, amit a magyarországi művelődéspolitikának szem előtt kell tartania, bárhogyan interpretálják is politikailag vagy ideológiailag. Az oktatásügyben csak olyan lépéseket lehet tenni, amelyek összeegyeztethetők a szomszédos országok lépéseivel, hogy így Magyarország ne szakadjon (nagyon) el a szomszédjaitól.

*

A KGST-ben és a Varsói Szerződésben arra szoktunk rá, hogy egymással versengjünk a szovjet vezetők kegyeiért (utóbb a nyugati elismerésért is). Az európai integráció során viszont abban válunk érdekeltté, hogy a környező államokkal együtt csatlakozzunk. Ez olyan oktatáspolitikai lépéseket igényel – diplomahonosítás, a felvételi eljárás szabványosítása, tantervi változatok a kötelező oktatásban, tankönyvek elterjesztése, pedagógusképzés –, amelyek nem csak eurokonformak. Közép-Európa-konformak is kell legyenek: azaz *érthetők, kiszámíthatók és bizalomépítők a szomszéd országok művelődési kormányzatai számára*.

EURÓPA: ÉRTÉK VAGY MÉRTÉK?

Az előző fejezetekben a “régiók Európája” rejtett üzeneteit próbáltuk dekódolni. Arra mutattunk rá, hogy mögötte a politikai filozófia régi vitája húzódik meg; pontosabban azoké, akik a föderalista vagy a konföderalista Európa jövőképét vázolják fel. A “régiók Európájának” más rejtett üzenetei is vannak; egy látens vita azok között, akik a nemzetek Európájának jövőképét rajzolják fel azokkal szemben, akik ehelyett egy “szociális Európát” szeretnének a jövőben látni. Amikor azt mondjuk, hogy ezek rejtjelezett üzenetek, azt értjük rajta, hogy a különböző médiumok, amelyek a csatlakozásra felkészítik a (különböző) közvéleményt, európai értékeket vagy európai mércét emlegetnek; miközben nyitva hagyják a kérdést, hogy milyen azonosságtudatot szándékoznak kialakítani. Ez a fejezet megpróbál tájékozódni az “euro-kommunikációnak” ebben a dzsungelében.

Egzisztenciális érték – szociális tanulás

“Európa” napjaink közbeszédében már messze többet jelent, mint egy földrajzi vagy politikai fogalom. Sokkal inkább metaforája a modernizálódásnak, a felzárkózásnak és a kontinens fejlettebb feléhez való tartozásnak. Ennyiben tehát mérték. De vajon egyben érték-e? .

Közösségi értékek

Ehhez tisztázni kell, hogyan is értsük az *érték* fogalmát. Mi alább úgy használjuk ezt a kifejezést, ahogyan a kultúrantropológiában alakult ki. Vagyis egy közösség – a hozzá tartozó egyének – kultúrájának részeként. Ebben a megközelítésben az *érték* a közösség tagjait összekötő, őket meghatározó törekvések, célok, eszmények, ideálok: a legfontosabb dolog vagy dolgok a közösségi (emberi) életben. Azok, amelyek kedvéért valaki vagy valakik szükség esetén minden más dolgot hátrább sorolnak, feláldoznak, amiért végszükség esetén minden másról le tudunk és akarunk mondani. Egy jeles vallásbölcse, Paul Tillich (1961) fogalmazásában *ultimate concern* – amit magyarra *végső érintettség*nek fordíthatnánk.

Ez a bizonyos *végső érintettség* befolyásolja és módosíthatja az ismereteket, intézményeket, hagyományokat, attitűdöket, szokásokat és beidegződéseket – vagyis a *kultúrát*, a szó társadalomkutatási értelmében. A kultúra rejtett háló, amely meghatározza az ember viselkedését, életvitelét és törekvéseit. Ettől válunk hasonlókká egymáshoz, ez fűz közösségbe minket. Bár minden eleme fontos, az “érték” végül is az egész határozza meg. Azt tehát, amit a közösség tagjai egyaránt a legfontosabbnak tartanak, amiért élniük érdemes. Amire közösen törekшенek, amiért minden mást képesek feláldozni. Az értékek meghaladják tudatunkat, és a tudatost az emocionálissal színezik át, kapcsolják össze. A valódi értékek *egzisztenciálisak*.

A társadalomkutatások két felismeréssel gazdagították értékelméleteinket. Az egyik az értékek *közösségi* eredete. Az értéket az egyént körülvevő közösség alakítja ki. Amikor az individuum belép a közösségbe, az értékeket már “készen” találja. Vagyis már megvan az egyetértés a közösség többi tagja között abban, ami a “végső érintettség”, ami a legfontosabb dolog. Ez nem mindig nyilvánvaló, sőt az esetek többségében nem is tudatos. Inkább csak ráérezni lehet, mint pontosan tudni. Minden valószínűség szerint azért, mert az emocionális szféra befolyásolja az ilyen tudást, az emóciókat pedig nem lehet pontosan szavakba foglalni, tudatosítani.

Az értékek tehát a közösség kultúrájában rejtjelezve formálódnak ki, és csak ritkán jelennek meg, fejeződnek ki nyíltan. A rejtjelezésnek számos formáját derítették már ki: a legendákat és mítoszokat, a jelképeket és szimbólumokat, a művészi és misztikus élményeket, a transzcendens (a Szent) magyarázhatatlan megtapasztalását. A kultúra szinte minden mozzanatában rejtjelezett súlypontokat, fontossági sorrendeket vélünk felfedezni. Miért tegyük inkább ezt, mint azt? Miért kezdjünk inkább ebbe, mint abba? Miért induljunk inkább erre, mint arra? Miért válasszuk inkább ezt, mint azt? Miért fontosabb inkább ez, mint az? A felsorolás végtelennek tűnik, s ez nem meglepő, hiszen a kultúra egységét elemeinek bonyolult összefonódása alkotja.

Tanult értékek

A másik felismerés, amellyel a társadalomkutatások gazdagították az értékekről szóló gondolkodásunkat, az, hogy *az értékeket tanuljuk*. Nem szokványos (iskolai) tanulás ez persze, hanem a tanulásnak egy sajátos változata, amelyet szociális tanulásnak nevezünk. Összetevője a társadalmi beilleszkedésnek (szocializáció), amelynek során az egyén az adott közösség tagjává válik. Az egyén megtanulja a közösségi kultúrát – vagyis azt, hogy mit tudnak, hogyan tudják és miért fontos tudni mindezt a közösség tagjainak. Különös tanítási-tanulási folyamat ez. Hiszen mindenki tanít, és megfordítva: mindenki tanul is benne, belőle. De még inkább a “tananyaga” miatt. Mert ez a tananyag maga az egész kultúra – mindaz, ami a közösség tagjait összefűzi egymással.

A szociális tanulás azonban több mint egyszerű közösségi “beilleszkedés”. Olyan tanulás ez, amelynek révén a közösség is, az egyén is gazdagodik. A közösség új tagokkal – például a fiatalsággal –, ami gazdagítja, motiválja, tovább élteti a közösséget és annak kultúráját. A közösség abban és azáltal él, hogy új és új tagokat olvaszt magába; s miközben ezt teszi, megőrzi és továbbadja, de meg is újítja és fejleszti is a kultúráját. De az egyes ember sem alakulhat ki és nem is fejlődhet anélkül, hogy a közösség tagjává ne válnék. “Individuummá” csak a közösségében válik; csak a szociális tanulás ébreszti rá önmagára és azokra a különbségekre, amelyek őt magát a közösség egészétől és más tagoktól megkülönböztetik. Az ember a szociális tanulás révén válik individuummá. Ebben a folyamatban meghatározó szerepe van az értékeknek. Az ember olyanná lesz, amilyen fontossági sorrendeket önmagának kialakít. A közösségi kultúra értékei így válnak az individuális személyiséget alakító feltétlen meghatározottságokká – azzá a bizonyos “végső érintettségé”. A közösségi kultúra értékei a szociális tanulás folyamatában transzponálódnak személyes célokká, törekvésekké, eszményekké, a motívumok egész “rendszerévé”.

Amikor alább értékekről szólunk, ilyen értelemben és a fenti megfontolásokkal tesszük. Azt kérdezzük: van-e ebben az értelemben vett “európai érték”? Vannak-e olyan közös hagyományok, intézmények, minták, attitűdök, normák, amelyeket ilyen értelmezés szerint lehet “európai kultúrának” nevezni? S fellelhetők-e benne olyan átfogó eszmék, végső meghatározottságok, amelyek erre az “európai kultúrára” jellemzők?

Nacionalizmus vagy szocializmus?

Századunkban két eszményre emlékezhetünk vissza, amely Európában domináns értékévé vált, és emberek millióinak személyes életét meghatározta. Az egyik a nacionalizmus, a másik a szocializmus. Még így leírva, csak rövid emlékeztetésként is erős indulatokat vált ki, állásfoglalásra késztet. Látszik, hogy minden tekintetben “értékké” váltak. De vajon

európaiak-e? Erre már nehezebb válaszolni. De ha európainak nevezzük az eszmei-filozófiai megfogalmazásukat, közösségi méretű tudatosításukat és politikai ideológiává növekedésüket, akkor európainak kell tartanunk őket magukat is – európainak, legjobb és legrosszabb hagyományaink szerint.

A nemzeti eszmétől a nacionalizmusig

Nemzeti eszmének hívjuk itt azt a tudatot, hogy adott embercsoport minden másnál jobban hasonlít egymáshoz, mert egy nyelvet beszél, és közös elődöktől származtatja magát. Közelebről vizsgálva feltűnő, hogy az európai nemzettudatok mennyire hasonlítanak egymáshoz. A nemzet származása homályba vész – a történészeknek mindeddig nem sikerült megfejteniük az eredettörténetet (a magyarokét, a románokét, az oroszokét, a lengyelekét stb.). Ebből a történeti homályból pusztán mondák maradtak fenn. A nemzeti őstörténetet – amely a mondák világába vész – a dokumentálható történelemtől rendszerint egy nagy, katasztrófával kapcsolatos utazás választja el (kapcsolja össze). Valami meseszerűen hatalmas sivatagon, vízen, hegyen, mélységen kell keresztüljutni. A nemzet ősi, eredeti része az őshazában marad – csak a kisebb, de mozgékonyabb része vállalkozik rá, hogy új hazát keressen (vagy sodródik bele). Vándorlása vagy menekülése közben drámai veszedelmek fenyegetik, katasztrófákat él át.

Végül azonban megtalálja az “új hazát”, amely az “ígéret földje”. Hiszen kiderül, hogy ahol járt, ott már jártak előtte, az ősei egyszer már elfoglalták. Így hát az új föld jogosan is az övé, nem honfoglalásról van szó, hanem visszafoglalásról. És ez legitimálja az egész történetet: a harcok, amelyek a haza elfoglalásáért (visszafoglalásáért) folynak, tulajdonképp “igazságos háborúk”, és az igazság úgy diktálja, hogy a nemzet e háborúból végül győztesen kerüljön ki. Annál is inkább, mert e mondaivá növekvő háborúban a nemzet oldalán szabadítóként végül transzcendens erők – rendszerint az eredeti foglalók (hunok, dákok, ruszok, germánok) vagy vallásos alakok (az Úr, a Szabadító, a próféták) – avatkoznak be.

Ennek az “üdv történetnek” rendszerint van egy csúcspontja, az idők teljessége (kairosz, a kegyelmi idő), az igazság pillanata, amelyből minden kiderül. Ez az a villanófény, amelyben mintegy sűrítve, megérthetjük a nemzet történetének “üzenetét”. Ebben az időpontban dől el szinte egy csapásra minden. Erre a csúcspontra támaszkodik a nemzet “tudata” – ez az a legfontosabb esemény, amelyből a nemzet azonossága folyamatosan táplálkozik (egy szabadító harc, országegyesítés, a nemzeti állam megteremtése, az uralkodó születése és hatalomra jutása, a megbékélés első napja stb.).

E történet vezéralakjai válnak a nemzettudat szimbólumaivá. Arcképük csarnokot alkot, életük eszményivé válik, cselekedeteiket mintaképpen emlegetik, áldozatuk (vértanúságuk vagy önfeláldozásuk) modellt alkot a késői nemzedékek számára. A nemzet történelme az ő történetük: az ő harcaiké, áldozataiké, győzelmeiké vagy vértanúságuké. Amihez fognak, amivel kapcsolatba kerülnek, annak mind pozitív végkicsengése van. Győzelmük a jövőbe világít, alkotásaik megalapozzák a nemzet jelenét, kudarcaikból generációk tanulnak, vereségük is mártírium. Arcképcsarnokuk a része a nemzeti szimbólumoknak – olyan jelképeknek, amelyekhez a nemzeti emlékezet fűződik, amelyek maguk is a nemzeti történelem emlékei és emlékeztetői (zászló, himnusz, szent helyek, kultikus tárgyak, relikviák). Más jelképektől eltérően (a jelző és a jelzett dolog kapcsolata önkényes és esetleges) a nemzeti szimbólumok annál értékesebbek, minél régebbiek – vagyis a történelem

minél hosszabb szakasza köthető hozzájuk. Hősök és szimbólumok mintegy megjelenítik, kézzel foghatóvá teszik, materializálják a nemzet történelmi tudatát.

A nemzeti tudat – elittudat. Olyan eszmeiség, amely eredetileg a közösség kiváltságosait jellemezte, elkülönítve őket a közösség egyéb tagjaitól. Az elkülönülés eszköze a transzcendentális származástudat. Az az ideológia, hogy a nemzet (a magyar nemz, eredetileg pedig a latin *natus* szóból) születésétől fogva, tehát eredendően más, mint az őt körülvevő többiek. A nemzetbe tartozók a közösség kiválói tagjai, akik kiválóságukat örökölték, vagyis kiválóságuknak transzcendens legitimitása van, s így immanens, földi úton nem is kérdőjelezhető meg. A származási nemességnek ez az elittudata vált a 19. század folyamán a közép-európai, a 20. század elejétől fogva pedig a kelet- és délkelet-európai nemzetállamok politikai ideológiájává. Elsősorban azokban a társadalmi csoportokban hatott – mégpedig rendkívül nagy személyes erővel –, amelyek erőteljesen követték közösségük elit csoportját, vagyis amelyek számára ezek az elit csoportok voltak a társadalmi modernizálódás meghatározói (hozzájuk kívántak hasonlítani a fejlődés, átalakulás, felzárkózás során). Így vált a nacionalizmus egy konzervatív megújulás politikai ideológiájává, ahol a 19–20. században állami ideológiává növekedett, és az ún. “totális állam” jogalapjává vált. A nacionalista mintegy “háttal halad előre”: úgy tekint a jövőbe, hogy a történelmet kívánja restaurálni, újra érvényre juttatni, és visszatérni a legitim történelmi vágányra.

Éppen hasonlóságuk miatt zárják ki egymást: ha az egyik ország (nép, társadalom, közösség) nemzettudata történelmileg igazolható, akkor másoké törvénytelenül hamis kell legyen és fordítva. Mintha a nemzeti eszmék eredetileg egymásból táplálkoztak volna. Mintha azért alakultak volna ki, hogy egy másik nacionalizmust – az azt valló közösséget – kiszorítsák, vagy legalábbis egyenrangúakká váljanak vele. Valóban így is történt. Az egyik nacionalizmus szüli a másikat; ha egy politikailag tudatos elit tartósan elnyomja a másikat, akkor az előbb-utóbb megteremti az elnyomók ideológiai tükörképét. A 19. század német romantikusainak nemzettudata így szülte meg az Európa keleti-délkeleti felében élők nemzettudatát; a magyarok nemzettudata így alakította ki a Monarchia többi népeinek nacionalizmusát; a Kárpát-medence népeinek nemzettudata így szülte meg a balkáni népek nacionalizmusait és így tovább.

Mi magyarázza ezeknek a nemzettudatoknak a hasonlatosságait? Minden bizonnyal a közös eredet. Nem véletlen, hogy az európai nemzettudatok szerkezete könnyedén visszavezethető egyetlen ősi forrásra, amelyből a nemzettudatot az újkor hajnalán tömegesen tanulni lehetett, s ez a forrás az anyanyelvekre lefordított Biblia. Az európai nemzettudatok – eltérően más kultúrák nemzettadataitól és hasonlóan mindazokéhoz, amelyek európai (gyarmatosító) hatásra születtek meg – az Ószövetség, közelebbről főként az Exodus (Mózes második – a kivonulásról szóló – könyve) mintájára alakultak ki, és máig annak a vonásait mutatják. A kiválasztottság, a vándorlás és szabadulás, az ígéret földje, a történelmi szimbólumok, a hagyomány nemzetmegőrző szerepe eredetileg a zsidóság kulturális kincse volt (más kérdés, hogy minden bizonnyal a mezopotámiai deportáció időszakában alakult ki). Ez volt az a közkézen forgó vallásos politikatörténet, amelynek mintái alapján az európai nemzetek elkezdtek a saját történetüket is értelmezni, és kialakítani a saját eredettudatukat. Úgy is mondhatnánk, hogy a szekularizáció folyamatában, a biblikus hagyománytól való elszakadás menetében alakították ki a saját politikai önazonosság-tudatukat. Így a Biblia a modern európai nacionalizmusok előképévé és formakészletévé vált.

Szolidaritástól a szocializmusig

A zsidó-keresztény hagyomány az egyik, ha ugyan nem a legfontosabb forrása a 20. század másik, mindent átfogó eszméjének, a szocializmusnak is. A szocializmus modern formájának eredetét ugyan a német idealizmusra, az angol közgazdaságtanra és a francia utópizmusra szokás visszavezetni – legalábbis Engels így tanította –, mai szemmel azonban mind a német, mind az angol hagyomány eltörpül. Ami a szocializmusban igazán érték és igazán európai, az a 18–19. század utópistáinál fogalmazódott meg. Ez az a szocializmus, amelyet az európai történelem népboldogító mozgalmában valamilyen formában mindig fellelhetünk, és amelyet a 20. század “nemzeti” vagy “tudományos” szocializmusában oly tragikusan megtapasztaltunk.

Szocialisztikus várakozásoknak, utópiáknak azokat az eszméket nevezzük a következőkben, amelyek a társadalmi igazságosságot és egyenlőséget állítják követeléseik középpontjába. Ez is közösségi érték: olyan közösség eszméje, amelynek tagjai közt az eredeti (teremtésbeli, paradicsomi) vagyonszövetség áll fenn vagy áll helyre. A bűnbeesés, mondják a szocialisztikus eszmék, a tulajdon kisajátítása, ami az emberek közti egyenlőtlenség, kizsákmányolás és rabság forrása. A valódi emberi közösségben ezért nincs helye a magántulajdonnak, az alá- és fölérendeltségnek, az egymáson való uralkodásnak. A kizsákmányolás rendjét és az alapul szolgáló magántulajdont kell megszüntetni ahhoz, hogy a valódi, eredeti értelemben vett közösség újra visszaálljon.

A vagyon, a magántulajdon a bűn és a rossz forrása. Megjelenése előtt a közösség tagjai békében éltek egymással és környezetükkel. A “paradicsomi állapot”, amelyhez a szocialisztikus eszmék szerint vissza kellene térnünk, az örök béke beteljesülése. Ha mindenki megelégednék azzal, hogy a saját szükségleteit kielégítse, és nem törekednék a felhalmozásra és a kisajátításra, akkor megszűnnének az emberi társadalmat jellemző érdeellentétek. Ezek az ellentétek szülik a szenvedést és a háborút. Nélkülük az ember békében élhetne önmagával, embertársaival, valamint az egész teremtett világgal. A bűnbeesés következtében azonban az emberi vágyak korlátlanokká lettek. Az emberi viszonyok eltorzultak: az egymás mellé rendelt embertársakból uralkodók és szolgák váltak. Az ősi közösség modern társadalommá változott, amelyben hierarchikus viszonyok uralkodnak. Ezek a hierarchikus viszonyok a rossz kifejeződései, az ősi közösség felbomlasztói, az emberi szabadság és teljesség akadályozói. Ezért le kell rombolni a társadalom hierarchikus szerkezetét, és helyreállítani az ősi közösségeket.

Mindnyájunk léteérdeke, hogy minél hamarabb restauráljuk az ember és ember, valamint az ember és természet között megromlott eredeti viszonyokat. Az Új Ember képes csak helyreállítani az ősi közösséget, Új Ember viszont csupán az eredeti közösségben születhet vagy nevelkedhet. Ezért a fiatalokat ki kell vonni a meglévő társadalomból, és számukra, nevelői céllal, már itt ki kell alakítani a nevelés eredeti közösségeit. Ezek ma még csak véletlenül, elszigetelten, ellenséges támadásoknak kitéve léteznek. A belőlük kikerülő Új Ember dolga, hogy szélesítse ezeket a közösségeket, szaporítsa táborukat, míg végül beköszönt a várva várt pillanat: Isten országa a Földön.

A szocializmus éppoly mélyen gyökerezik európai kultúránkban, mint a nacionalizmus. Még mielőtt meghatározta volna modern világunkat, már át- meg átszötte a középkort és az újkor hajnalát. Az egyenlőség vágya hajtotta azokat a parasztlázadásokat, amelyek kezdetektől végigkísérték a feudalizmus kiépülését (csak a közismerteket tartjuk számon, de a helyi vagy egy-egy kisebb régióra kiterjedő békétlenségek a modern értelemben vett érdekegyeztetés

helyettesítői voltak), majd a szabadpiaci kapitalizmust és a technikai forradalmakat, végül a modern gyáripár és a globális világrendszer kibontakozását. Az ősi közösségek felfedezése és tanulmányozása kísérte a gyarmatosításokat az európai kontinensen belül és kívül: az a romantikus elgondolás, hogy a bűnbeesés előtti állapotot valahol még meg lehet találni, csak el kell fordulni a modern élet fejleményeitől. A primitív ember közelebb van a Teremtéshez és Istenhez – ezért világosabban látja a társadalom romlását, és őszintébben fogalmazza meg a társadalom kritikáját is. Az Új Emberhez és az Új Világhoz fűződő khiliasztikus várakozások pedig tetten érhetők megannyi elzárt közösségben, szerzetesektől az eretnekekig, rabszolgáktól a hajótöröttekig, anarchistáktól a gerillákig.

Századunk Európája azt is megérte, amikor e két nagy hatású gondolat – nacionalizmus és szocializmus – egymásra találva létrehozta az eddig leggyűlékonyabb értékrendszert (nemzeti kommunizmus, nacionálszocializmus). Nacionalizmus és szocializmus együttes népszerűségét azzal magyarázzuk, hogy a modern, bonyolult társadalmak legkülönbözőbb csoportjait sikerült befolyásolni általa. A nacionalizmus, mint említettük, eredetileg elitista ideológia, amely olyan társadalmakban válik domináns értékrendszerré, ahol a többség követni akarja az elit kisebbséget. A nacionalizmus ezért a kelet- és közép-európai agrártársadalmak domináns értékévé vált, ahol a felemelkedés modelljei a kis vállalkozók, a nemesség és a kisbirtokos parasztság, valamint a hagyományos (lateiner) értelmiség voltak. A szocializmus a nagyipari munkásság, az iparosodó régiók, a nemzetközi (gyarmatosító) tőke világában erősödött fel. A kettő együtt – nacionalizmus és szocializmus – együttesen befolyásolhatta mindkét világot: a kispolgárt és a proletárt, a parasztot és a munkást. Hatással volt a hagyományos értelmiségre éppúgy, mint a műszakiakra, az állami alkalmazásban állókra (“erős állam”) éppúgy, mint az ún. szabad értelmiségre (“társadalmi szolidaritás”).

Az értékek totális ideológiává válása az európai 20. század legszomorúbb tanulsága. Ebben a történelemben – mint görbe tükörben – láthatjuk, mivé lesznek a közösségi értékek, ha kisajátítják és kizárólagossá teszik őket. Nincs mit csodálkoznunk azon, ha a század végén felerősödnek azok a hangok, amelyek az ilyen értékek veszélyeire figyelmeztetnek: jó lenne mindezt egyszer s mindenkorra elfelejteni. Vagy ha elfelejteni nem lehet, akkor egyszer s mindenkorra megelőzni. Jó lenne – mondják – *értékektől szabaddá tenni társadalmat és iskolát*.

Világnézeti semlegesség – lelkiismereti szabadság

De vajon lehet-e? Ha az újkori európai kultúra néhány vezéreszméjének 20. századi hipertrófiájára gondolunk, azt kell mondanunk, hogy soha többé ideológiai kizárólagosságot sem a társadalomban, sem az iskolában. Ha viszont az értékek szerepére gondolunk a közösség és az egyén fejlődésében, akkor látnunk kell, hogy értékek nélkül nincs kiegyensúlyozott személyiség, sem közösségi kultúra.

“Világnézeti semlegesség” és “értékmentes iskola” olyan fogyókúrához hasonlít, amelybe a beteg épp akkor pusztul bele, amikor már megszokta volna. Beszéljünk inkább *lelkiismereti szabadságról* és annak iskolai, nevelésbeli garanciáiról (a gondolat szintén európai kulturális örökség). A lelkiismereti és vallásszabadság mint alapvető emberi jog azt jelenti, hogy meggyőződése miatt senkit sem érhet hátrány vagy előny. Ennél is fontosabb, hogy a közösség dolgoz megteremteni a feltételeket és garanciákat ahhoz, hogy lelkiismereti és vallásszabadságát mindenki – tanár is, diák is – szabadon gyakorolhassa. Ami a jogi garanciákat illeti, elegendő volna néhány alapvető tiltás. Például ha törvény mondaná ki, hogy

tilos ideológiai hegemoniára törekedni, a társadalom tagjai közt vallási, faji, vagy nemi alapon káros megkülönböztetéseket tenni, társadalmi csoportok (osztályok, szervezetek, rétegek) között ellentéteket szítani, és harcra buzdítani.

Ez azonban még nem nevelés. *Nevelés úgy lesz belőle, ha keressük és felmutatjuk azokat a “közös alapokat”, amelyek a társadalom tagjait végső soron összefűzik.* E “közös alapok” nélkül nincs társadalmi szerveződés, nincs iskola sem. Ezek azok a “közös alapok”, amelyeket a bevezetésben úgy fogalmaztunk meg, mint a kultúra elemeit. A kultúra elemeit mindenkinek ismernie kell, aki a közösség tagja – hiszen épp ezáltal válik tagjává egy közösségnek. És, mint már mondtuk, a szerteágazó és bonyolult elemeket az értékek integrálják.

Mindenekelőtt tehát azokat az értékeket kell megismernünk és megismertetnünk, amelyek az európai kultúra egységét mutatják fel. A végső érintettségnek azokat az állapotait, amelyeket az európai ember már megélt; azokat a gondolatokat, alkotásokat, formákat és tartalmakat, amelyekben mi, európaiak beszélni tudunk és szoktunk a végső kérdésekről. Ezek a gondolatok, alkotások, formák, tartalmak nem egyszer ellentmondanak egymásnak – mint például a nacionalizmus és a szocializmus –, de mindig egymásra vonatkoznak, és egymásból táplálkoznak. Európa kulturális örökségét épp ezért nevezhetjük gazdagnak, hiszen benne a legfontosabb dolgok, a végső kérdések, az értékek szinte végtelen variációjával találkozhatunk. Aligha van köztük olyan, amelyet azzal zárhatnánk ki, hogy “nem európai”. Az alternatív értékeknek, egymással felelő gondolatoknak, egymást elutasító érveléseknek ez a gazdagsága biztosítja, hogy mindnyájan megtaláljuk benne az építőköveket, amelyekből személyes értékrendünket kialakítjuk. A választék gazdagsága biztosítja, hogy ki-ki megtalálhatja benne azokat a célokat, amelyekkel azonosulni tud, amelyeket magáénak vall. És mindenki meg fogja találni azokat a formákat, modelleket és szimbólumokat, amelyek segítségével megfogalmazhatja és kifejezheti saját személyes kultúráját.

*

Lehet, hogy a “régiók Európája” olyan alternatíva, amely az európai egyesülés során végül is nem valósul meg – figyelmeztető gondolatsor marad csupán. Ez a politikatörténet számos alternatív gondolatával, próbálkozásával történt már meg. Mindenesetre fontosnak tartjuk ennek az alternatívának a felmutatását, s nemcsak azért, hogy megörökítsük, mint csatlakozás előtti dilemmázásaink mostani állapotát. Hanem azért is – sőt, főként azért –, mert jól mutatja, hogy a regionális szemlélet, az oktatás és a kulturális élet regionális megközelítése hogyan visz el bennünket a közvetlen szakmai-politikai kérdésektől nagyobb horderejű, tágabb perspektívájú kérdések felvetéséig. Adatokon és szakmapolitikai érveléseken túl végül is ez a regionális kutatások igazi mondanivalója.

A fejezetek forrásai

Iskola és település

Kis iskolák jelene és jövője. In: Komlóssy Ákos (szerk.): *Új kihívások a magyar közoktatás előtt*. 23–31. Szeged: TIT, 1997.

Hálózatfejlesztési súlypontok

Hálózatfejlesztési súlypontok: A tankötelezettség teljesítésének területi feltételei. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1995. Társ szerző: Híves Tamás

Oktatásdemográfiai változások

Oktatásdemográfiai változások: térségi előrejelzés 1990–2010. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1995. Társ szerző: Híves Tamás

Településhálózat és iskolarendszer

Településhálózat és iskolarendszer. *Educatio* 5 (1996), 2: 248–259.

Iskolai hátrányok, regionális különbségek

Szabadság vagy igazság? *Új Pedagógiai Szemle* 48 (1998), 10: 3–19.

Beavatkozási térségek

Regionális változások és oktatáspolitikai alternatívák. *Magyar Pedagógia*, 2000, 2: 1–22. Társ szerző: Forray R. Katalin

Területi egyenlőtlenségek

A harmadfokú képzés területi különbségei. *Educatio* 6 (1997), 2: 236–247.
Társ szerzők: Híves Tamás, Radácsi Imre

Nagyvárosi oktatáspolitikai

Harmadfokú oktatás a budapesti agglomerációban. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet, 1995.

Határmenti oktatás

Túlélés vagy felzárkózás? *Educatio* 6 (1997), 3: 453–464.

Határközi együttműködések

Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben. *Educatio Füzetek* 227.
Budapest: Oktatókutató Intézet, 2000. Társ szerzők: Híves Tamás, Radácsi Imre

Kisebbségi oktatás

Kisebbségi oktatás Közép-Európában. *Educatio* 9 (2000), 2: 220–238.

Az integráció buktatói

Például Ausztria. *Új Pedagógiai Szemle* 47 (1997), 10: 123–127.

Európa: érték vagy mérték

Európa: érték vagy mérték? *Európai Szemmel*, 1998, 3: 30–38.

Források, dokumentumok

Concept for Higher Education Development in Hungary 1991. Budapest: Co-ordination Office of Higher Education

Felsőoktatási Fejlesztési Tárcaközi Vegyes Bizottság 1992. *A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig.* Háttér tanulmányok és alapadatok. Kézirat. Budapest: Magyar Rektori Konferencia

* Az Irodalom összeállításában közreműködött Rébay Magdolna.

Felsőoktatási Fejlesztési Tárcaközi Vegyes Bizottság 1992. *A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig*. Döntés előkészítő javaslatok. Kézirat. Budapest: Magyar Rektori Konferencia
 KSH Népszámlálás 1980. Számítógépen rögzített forma. Budapest: Oktatókutató Intézet
 KSH Népszámlálás 1990. Számítógépen rögzített forma: Budapest, Oktatókutató intézet
 KSH Statisztikai Havi Közlemények 94/1, 95/1, 95/5
 KSH 1994 *Magyar statisztikai évkönyv*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal

Hivatkozások és utalások

- A magyar iskolahálózat területi értékelése I–II.** (1975) Budapest: OT Tervgazdasági Intézet
- Albert S (é. n.) **Regionális iskolafejlesztési stratégiák.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Andorka R (1982) **A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon.** Budapest: Gondolat.
- Archer M S ed. (1982) **The Sociology of Educational Expansion.** Sage: London, Beverly Hills
- Bahrenberg G (1974) **Zur Frage Optimaler Standorte von Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen.** Bonn: Erdkunde
- Balogh K et al. (1992) **A budapesti agglomeráció népessége, ellátottsági viszonyai 1980–1990.** Közlemények a budapesti agglomerációról 6. Budapest: KSH Igazgatóság
- Barkó E ed. (1992) **A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig: Háttér tanulmányok.** Budapest: Felsőoktatási Koordinációs Iroda
- Báthory Z (1973) “A város - falu különbség hatása a tanulás eredményességére.” In: Kiss Á. ed. **Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés.** Budapest: Akadémiai
- Bauer E (é. n.) **Munkaerő-piaci trendek és oktatáspolitikai.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Beluszky P (1979) “Településformáló folyamatok a falusi térségekben.” In: **Társadalmi struktúránk fejlődése III.** 253–281
- Berényi J (é. n.) **Alapszerződés és nemzetiségi oktatásügy.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Berényi S. ed. (1986) **A településfejlődés irányítása.** Budapest: Városépítési Tudományos és Tervező Intézet
- Béres Cs, Mojzesné Székely K (1996) **Magyar-román határmenti együttműködés a szociális szakemberképzésben, valamint a humán és társadalmi erőforrások fejlesztésében.** (Kézirat) Debrecen: DE Neveléstudományi tanszéki könyvtár
- Besenyi L et al. (1977) **Jövőkutatás, előrejelzés a gyakorlatban: Módszertani kézikönyv.** Budapest: Közgazdasági
- Bibó I, Mattyasovszky J eds. (1950) **Magyarország városhálózatának kiépítése.** Budapest: Államtudományi Intézet
- Blum U (1986) "Growth poles and regional evolution." **Jahrbuch für Sozialwissenschaften** 3: 325–353. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Bourdieu P (1978) **A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.** Budapest: Gondolat.
- Buda M, Kozma T eds. (1997) **Határmenti együttműködés a felsőoktatásban.** *Acta Paedagogica Debrecina* 96. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem
- Coleman J S et al (1966) **Equality of Educational Opportunity.** Washington D C: Government Printing Office.
- Coleman J, Moynihan D P eds. (1966) **On Equality of Educational Opportunity.** Washington DC, Government Printing Office.

- Concept for Higher Education Development in Hungary 1991** Budapest: Co-ordination Office of Higher Education
- Correa H (1963) **The Economics of Human Resources**. Amsterdam: University Press
- Csatári B **Magyarország kistérségeinek néhány jellegzetessége**. <http://www.rkk.hu>
- Deák Zs et al. (1983) **A felsőoktatási hálózat regionális fejlesztése**. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Dolník E (é. n.) **Állami oktatáspolitikai és kisebbségi oktatás**. (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Drahoš P et al. ed. (1994) **Divided Nations**. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Drahoš P, Setényi J (1995) **Felsőoktatás és szakképzés: egy lehetséges jövőkép**. Jelentés a posztszekundér képzésről a társadalmi posztszekundér szakértői bizottság fölkérésére. (Kézirat.) Budapest: Oktatókutató Intézet D 4646
- Erdei F (1939) **Magyar város**. Budapest: Atheneum
- Erdei F (1941, 1974, 1976) **Magyar város**. Budapest: Akadémiai (hasonmás)
- Erdei F (1971, 1977) **Város és vidék**. Budapest: Akadémiai (hasonmás)
- Erdész T, Timár J (1976) "A továbbtanulási potenciál alakulása." In: Kiss Á ed. **Tanulmányok a neveléstudományok köréből 1975**. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Felsőoktatási Fejlesztési Társadalmi Vegyes Bizottság (1992) **A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig. Döntéshozatali javaslatok**. (Kézirat) Budapest: Magyar Rektori Konferencia
- Ferge Zs (1969) **Társadalmunk rétegződése: Elvek és tények**. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Fischer-Fülöp I, Kötő J (1997) **A romániai magyar kisebbség oktatási helyzete**. (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Föray R K (1976) **Az iskolakörnyezet társadalmi hatása egy alföldi községben** (Bölcsészdoktori disszertáció). Szeged: Szegedi Tudományegyetem Könyvtára
- Föray R K (1988) **Társadalmunk és középiskolája**. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Föray R K (1995) "Önkormányzatok és kis iskolák." **Educatio** 4, 1: 70-81
- Föray R K ed. (1993) "Kisebbségek." **Educatio** 2, 2:173–397 (tematikus szám)
- Föray R K, Imre A (1994) **A határmenti települések együttműködési lehetőségei a szakképzésben**. (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet D 4491
- Föray R K, Kozma T eds. (1986) **Oktatáspolitikai**. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Föray R K, Kozma T (1992) **Társadalmi tér és oktatási rendszer**. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Föray R K, Kozma T (1999) **Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai**. *Educatio Füzetek* 225. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Föray R K, Kozma T (eds) (1987) **Az oktatás fejlesztése Komárom megyében**. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Föray R K, Kozma T eds. (1987) **Az oktatás társadalmi fejlesztése Budapesten**. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Föray R K, Kozma T, Híves T, Radácsi I (1999) **Az oktatáspolitikai regionális hatásai, 1990–97**. (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Föray R K, Pribernsky A eds. (1992) **A határmenti együttműködés és az oktatás**. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Föray R K, Pribernsky A eds. (1992) **Grenzüberschreitende Zusammenarbeit und Bildung**. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Gabóda B (é. n.) **A kárpátaljai magyarság értékrendje és a kisebbségi lét alapproblémái**. (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Gábor K (1998) **Társadalmi átalakulás, társadalmi egyenlőtlenségek, iskola**. (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet.

- Gazsó F (1974) **Mobilitás és iskola**. Budapest: Társadalomtudományi Intézet.
- Glatz F (1993) "Egy általános magatartási kódex körvonalai." **Educatio** 2, 2: 179-86
- Glatz F (1993) **Minderheiten in Ost-Mitteleuropa**. Budapest: Europa Institut
- Goodlad J I, Anderson R H (1963) **The Nongraded Elementary School**. New York etc.: Harcourt et al.
- Györgyi Z (1997) "A regionális tényezők hatása a hátrányos helyzetre." Liskó I. ed. **A hátrányos helyzetű tanulók szakképzése**. (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet, 139-160
- Hablicsek L (1995) **Népesség előreszámítások és demográfiai forgatókönyvek a nemzetközi vándorlás figyelembe vételével**. (Kézirat) Budapest: KSH Népességtudományi Kutató Intézet
- Halász G 1996 "Integráció és közoktatás." **Educatio** 5, 4: 561-74
- Halsey A H et al. (1980) **Origins and Destinations: Family, Class, and Education in Modern Britain**. Oxford: Clarendon.
- Hegedűs T A (1992) **Regionális beiskolázás a felsőoktatásban**. *Kutatás Közben* 172. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Hidasi J (1996) "Integrációs tapasztalatok: Németország." **Educatio** 5, 4: 627-32
- Híves T (1994) **Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban**. *Kutatás Közben* 205. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Híves T ed. (1998) **Oktatásökológiai szöveggyűjtemény**. (Kézirat) Debrecen: DE Neveléstudományi Tanszék
- Híves T, Kozma T (1995a) **Oktatásdemográfiai változások: térségi előrejelzés 1990-2010**. Kutatási beszámoló a Művelődési és Közoktatási Minisztérium fölkérésére. (Kézirat.) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Híves T, Kozma T (1995b) **Hálózatfejlesztési súlypontok: A tankötelezettség teljesítésének területi feltételei**. Kutatási beszámoló a Művelődési és Közoktatási Minisztérium fölkérésére. Kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Híves T, Kozma T, Radácsi I (1997) "A harmadfokú képzés területi különbségei." **Educatio** 6, 2: 236-47.
- Híves T, Kozma T, Radácsi I (1999) "Language and Poverty: A Cross-Border Analysis." Paper prepared for the V. Oxford International Conference on Education and Development. New College, Oxford, UK, September 9-13, 1999.
- Híves T, Radácsi I (1997) "Határmentiség az észak-keleti régióban." In: Kozma T, Buda M eds. **Határmenti együttműködés a felsőoktatásban: felzárkózási stratégiák és együttműködési taktikák**. Debrecen: KLTE, 89-126
- Hüfner K ed. (1995) **Higher Education Reform Processes in Central and Eastern Europe**. Schramm J. ed. *Ökonomische Theorie der Hochschule Vol 7* Frankfurt a. M. etc: Lang
- Imre A (1993) **Iskolák a határon**. *Kutatás Közben* 195. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Imre A ed. (1997) "Régiók." **Educatio** 6, 3: 407-612 (tematikus szám)
- Imre A. et al. (1996) **Határmenti együttműködés az oktatásügyben**. Zárótanulmány a T4917 sz. OTKA-kutatásról. (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Inkei P (1978) "A köznevelés és a területi fejlettség összefüggései." **Magyar Pedagógia** 1978, 2: 156-168
- Kántor Z (1997) **Jövőelképzelés és kivándorlás**. (Kézirat) Debrecen: DE Neveléstudományi Tanszéki Könyvtár
- Kerekes Á, Neuwirth G ed. (1994) **Felvételi vizsgák a felsőoktatási intézményekben 1993**. Budapest: Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda
- Kerekes Á, Neuwirth G ed. (1994) **Középiskolák felvételi vizsgaeredményei a felsőoktatási intézményekben 1993**. Budapest: Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda
- Kiss Gy Cs (1993) "Vázlat a nemzeti kisebbségekről." **Educatio** 2, 2: 173-78

- Koncz J (1997) **Euroharmonizáció az osztrák oktatásügyben: szakirodalmi tanulmány.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kovács P (1996) **Nemzetközi jog és kisebbségvédelem.** Budapest: Osiris Kiadó
- Kozma T (1973) **Hátrányos helyzet.** Budapest: Tankönyvkiadó
- Kozma T (1975) **Hátrányos helyzet: Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei.** Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kozma T (1983) "Szellemi életünk regionális központjai." **Magyar Tudomány** 1983,3: 181-94
- Kozma T (1985) "Ágazati érdek és helyi társadalom." In: Böhm A., Pál L. eds. **Helyi társadalom III.** Budapest: Társadalomtudományi Intézet, 153-73.
- Kozma T (1987a) **Iskola és település.** Budapest: Akadémiai
- Kozma T (1987b) "Az iskolázottság területi egyenlőtlenségei Magyarországon." **Magyar Pedagógia** 1987, 1: 37-46.
- Kozma T (1987c) "Település fejlettség és iskolázottság: területi elemzés egy alternatív oktatásfejlesztés megalapozásához." **Pedagógiai Szemle** 1987, 5: 419-29.
- Kozma T (1990) **A felsőoktatás fejlesztése: regionális megközelítés.** *Kutatás Közben* 155. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T (1992) "A közoktatás és a felsőoktatás illeszkedése." In: Barkó E ed. **A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig: Háttér tanulmányok.** Budapest: Felsőoktatási Koordinációs Iroda 125-36.
- Kozma T (1993a) "Nacionalizmus." **Educatio** 2, 2: 281-82
- Kozma T (1993b) "The expansion of education in Eastern Europe: A regional view." **Higher Education in Europe** 1993, 2: 85-96
- Kozma T (1995) "Hochschulzugang in Ungarn." **Bildung und Erziehung** (Köln: Böhlau) 48, 3: 323-29
- Kozma T (1996) "Településhálózat és iskolarendszer." **Educatio** 5, 2: 248-59
- Kozma T (1997a) "Reconstructing the Balkans: A Geography of the New Southeast Europe." **Sociological Research Online** 2, 2 (University of Surrey, UK)
- Kozma T (1997b) "Universitas - tegnap, ma, holnap." **Korunk** 8, 4: 92-103
- Kozma T (1997c) "Túlélés vagy felzárkózás?" **Educatio** 6, 3: 453-64
- Kozma T (1997d) **The Impact of Information Technologies on Eastern European Universities.** Konferencia anyag (XXIth International Conference on the Unity of the Sciences, Washington, USA, 24-27.11.97). Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T (1998a) "Cross-border cooperation in tertiary education: The case of Central and Eastern Europe." Paper prepared for the XVIIIth Annual Conference of CESE (The University of Groningen, The Netherlands, 1998. július). Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T (1998b) "Személyiségünk irracionális alapjai." **Confessio** 22 (1998), 1: 28-36
- Kozma T (1998c) "New challenges of tertiary education in East-Central Europe." In: Leitner E ed. **Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe.** *Studies in Comparative Education* 61 Frankfurt: Lang, 131-43
- Kozma T (1998d) "Expanzió." **Educatio** 7 (1998), 1: 5-18
- Kozma T (1998e) Kisebbségi oktatás Közép-Európában: a magyarok esete. (Kézirat.) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T (1998f) "Universities and the challenge of lifelong education." Review essay: Elliot et al. eds. *Communities and Their Universities.* **Curriculum Studies** 6 (1998), 1: 121-26
- Kozma T (2000) The Fourth Stage? In: Macpherson H., Kaufman W. eds. **Transatlantic Studies.** New York (előkészületben)

- Kozma T et al. (1978) **A művelődés tervezése.** Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Kozma T et al. (1979) **Művelődési városközpontok.** Budapest: MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- Kozma T et al. (1983) **A felsőoktatási hálózat fejlesztésének területi-társadalmi feltételei.** *Tervezést Támogató Kutatások* 65. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T et al. (1989) **Képzettség és szerkezetváltás: tények és megfontolások az állami iparpolitika és a regionális szellemi központok összefüggéséhez.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T et al. (1995) **Harmadfokú oktatás a budapesti agglomerációban.** Kutatási beszámoló a Művelődési és Köznevelési Minisztérium fölkérésére. Kézirat. Oktatókutató Intézet
- Kozma T et al. (1996) **A harmadfokú képzés területi különbségei.** Kutatási beszámoló a Miniszterelnöki Hivatal számára. (Kézirat) Társszerzők: Híves T., Radácsi I. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T et al. eds. (2002) **A regionális egyetem.** Kutatási beszámoló. (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T, Buda M eds. (1997) **Határmenti együttműködés a felsőoktatásban: felzárkózási stratégiák és együttműködési taktikák.** Debrecen: KLTE
- Kozma T, Híves T (1995a) **Oktatásdemográfiai változások: térségi előrejelzés 1990-2010.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T, Híves T (1995b) **Hálózatfejlesztési súlypontok: a tankötelezettség teljesítésének területi feltételei.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T, Radácsi I (1998) **Preparation for tertiary education: The case of Hungary.** Paper prepared for the international conference Education for Transition, Vienna University of Economics, Vienna, Austria, November 25-27, 1998. (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T, Schleicher K eds. (1992) **Ethnocentrism in Education.** Frankfurt a. M.: Lang
- Kulturális Antropológiai Munkaközösség (é. n.) **Elemzés a székelyföldi főiskolai képzés helyzetéről.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Ladányi A (1992) **A felsőoktatás fejlesztése: tények és szempontok.** *Kutatás Közben* 174. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Ladányi A (1992) **A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái** Budapest: Felsőoktatási Koordinációs Iroda
- Ladányi A (1994) **A felsőoktatás fejlesztési tervéről.** *Kutatás Közben* 206. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Ladányi A (1996) "Felsőoktatási intézményrendszerek." *Educatio* 5, 4: 575-84
- Ladányi A (1996) **A felsőoktatás nemzetközi statisztikai összehasonlítása.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Ladányi A. (1993) **A post-secondary képzés kérdéséhez.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Leach E (1982) **Social Anthropology.** Glasgow: Fontana. (Magyarul: Pusztai A., Sajó T. ford. (1996) Szociálanropológia. Budapest: Osiris)
- Leaming Towns and Cities** (1999) <http://www.4felonglearning.co.uk>
- Lénárd G (1996) **A Phare CBC program.** (Kézirat) Debrecen: DE Neveléstudományi Tanszéki Könyvtár
- Liskó I (1998) **Az oktatási rendszer és a társadalmi esélyek.** (Kézirat) Budapest, 1998, Oktatókutató Intézet.
- Liskó I ed. (1997) "Hátrányos helyzet." *Educatio* 6, 1: 1-184 (tematikus szám).
- Liskó I ed.(1993) "Munkanélküliség és oktatás." *Educatio* 2, 1: 1-166 (tematikus szám).

- Lukács P et al. (1991) **Egy világváros oktatáspolitikája.** (Kézirat) Budapest: Fővárosi önkormányzat oktatási bizottsága
- Mandel K (2000) **Esettanulmány a nagyváradi T. Vuia, M. Viteazul, A. Saguna, P. Cosma és C. Brancusi iskolacsoportokról.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutatató Intézet
- Martinkó J (1996) "NATO-kompatibilis-e a magyar katonai felsőoktatás?" **Educatio** 5, 4: 720-22
- McLoughlin J B (1969) **Regional Planning: A Systems Approach.** London: Faber
- Melega T, Sándorné K É (1992) **A magyar felsőoktatás összehasonlításának megalapozása.** Budapest: Felsőoktatási Koordinációs Iroda
- Meyer J W et al. (1992) "World expansion of mass education 1870-1970." **Sociology of Education** 65, 1: 28-50
- Meyer J W, Hannan M T eds. (1979) **National Development and the World System: Educational, Economic and Political Change 1950-1970.** Chicago: University Press.
- Miksa L (1998) "Világnézeti semlegesség vagy lelkiismereti szabadság?" **Magyar Nemzet** 1998. augusztus 12
- Nagy J (1970) **Az iskolafokozatok távlati tervezése.** Budapest: Tankönyvkiadó
- Nemes Nagy J (1982) "Az iskolakörzetesítés hatása az aprófalvak népességfejlődésében." **Területi Statisztika** 1982, 1-2: 110-14
- Novotnyé P H (1994) "Igények és lehetőségek a felsőfokú képzésben." **Statisztikai Szemle** 72, 1: 72-75
- Orosz I (1996) **Esettanulmány a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola születéséről.** (Kézirat) Debrecen: DE Neveléstudományi Tanszéki Könyvtár
- Orosz Ildikó (é. n.) **Kisebbségi oktatás Kárpátalján.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutatató Intézet
- Otto R (1917, 1991) **Das Heilige.** München: Beck. (Magyarul: Bendl J. ford. (1997) A szent. Budapest: Osiris)
- Pribersky A (1993) "Ön- és idegenkép: a társadalomtudományi módszerek hozzájárulása a kisebbségkutatáshoz." **Educatio** 2, 2: 187-94
- Radácsi I (1997) "A harmadfokú képzés területi különbségei." **Magyar Felsőoktatás** 1997, 3: 29-31
- Radácsi I (1997) **Csehország harmadfokú képzése.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutatató Intézet
- Radácsi I (2000) **Regionális oktatási együttműködés a történeti Bihar vármegyében.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutatató Intézet
- Rechnitzer J ed. (1996) **Az osztrák-magyarhatár menti térségek együttműködésének új dimenziói, egy potenciális eurorégió körvonalai.** Nyugat-Magyarországi Tudományos Intézet Közleményei 33. Győr: MTA RKK ÉDO
- Regions of the EU** (1999) <http://www.europa.eu.int>
- Saad J ed. (1991) **Regionális együttműködés a felsőoktatásban.** Budapest: Educatio Kiadó
- Seewann G ed. (1992) **Minderheitenfragen in Südosteuropa.** München: Oldenbourg
- Setényi J. ed. 1993 "Felsőoktatás." **Educatio** 2, 3: 399-592 (tematikus szám)
- Sidó Z (1996) **Komáromi városi egyetem.** (Kézirat) Debrecen: DE Neveléstudományi Tanszéki Könyvtár
- Simai M (1996) "The globalisation process and the universities: Old problems and new challenges." **Educatio** 5, 4: 679-86
- Süli-Zakar I (1996) **A határon átnyúló (CBC) kapcsolatok kiépítésének lehetőségei és akadályai Magyarország északkeleti határai mentén.** (Kézirat). Debrecen: DE Neveléstudományi Tanszéki Könyvtár
- Süli-Zakar I (1997) "A Kárpátok Eurorégió a régiók Európájában." **Educatio** 6, 3: 438-51
- Süli-Zakar I ed. (1998) **Az északkelet-magyarországi régió területi és gazdasági elemzése.**

- (Kézirat) Debrecen: DE Társadalomföldrajzi Tanszék
- Sz. Kálmán A (1996) "Köztisztviselők képzésének tapasztalatai a PHARE-program keretében." **Educatio** 5, 4: 722-24
- Szabó L T (1993) "Ki vagyok én? Identitástudat és kisebbségi lét." **Educatio** 2: 235-44
- Szabó L T (1996) "Európai dimenziók a tanárképzésben." **Educatio** 5, 4: 596-603
- Szabó Z (1997) **Háttértanulmány a szlovákiai magyar felsőoktatás fejlesztéséhez.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Székely E (1995) **A határmentiség, a határmenti kulturális és oktatási kapcsolatok szerepe Borsodban.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Szoboszlai Gy ed. (1994) **Local Government in the CEE and in the CIS.** Budapest: Institute of Local Governments and Public Services
- Tillich P (1958) **Wesen und Wandel des Glaubens.** Stuttgart: Ullstein. (Magyarul: Erdő J. ford. (1989) "A hit dinamikája." Keresztény Magvető 95., 96 évf.)
- Tillich P (1961) **Wesen und Wandel des Glaubens.** Frankfurt: Ullstein
- Tinbergen J (1962) "Quantitative adaptation of education to accelerated growth." **Gyklos**, 1962, 4: 2-22
- Tomasz G (1997) **A felsőoktatás és az EU-csatlakozás megjelenítése az osztrák napilapokban.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Tonk S (é. n.) **Magyar nyelvű felsőfokú oktatás Romániában.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Tóth J (1986) **Mezőberény és vidéke.** Békéscsaba: MTA Alföldi Kutató Csoport
- Trow M (1974) **Problems in the transition from elite to mass higher education. Policies for Higher Education.** Paris: OECD.
- Vámos D ed. (1992) **A szürkeállomány fehér foltjai.** Budapest: Felsőoktatási Koordinációs Iroda
- Vári P ed. (1997) **Monitor 95: A tanulók tudásának felmérése.** Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Végvári I ed. (1991) **A felsőoktatás és 1992 - tervezés a 2000. évre.** Budapest: Felsőoktatási Koordinációs Iroda
- Vehrer A (1997) **Határmenti együttműködés a felsőoktatásban: Szakirodalmi tanulmány.** (Kézirat) Debrecen: DE Neveléstudományi Tanszéki Könyvtár
- Vukovich Gy (é. n.) **A népesedés és hatásai.** (Kézirat) Budapest: Oktatókutató Intézet
- Weishaupt H ed. (1983) **Sozialraumanalyse und Regionale Bildungsplanung.** Baden-Baden: Nomos

TÉRKÉPEK ÉS ÁBRÁK

Hálózatfejlesztési súlypontok

1. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai osztálytermek számának különbsége 9+3-as szerkezetnél településenként.
2. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai osztálytermek számának különbsége 10+2-es szerkezetnél településenként.
3. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai és a felszabaduló középiskolai osztálytermek számának különbsége 6+6-os szerkezetnél településenként.
4. A tankötelezettség teljesítéséhez szükséges középiskolai tanteremek számának különbsége 8+4-es szerkezetnél településenként.

Oktatásdemográfiai változások

1. A 6–16 éves korcsoport aránya 1990-ben kistérségenként.
2. A 6–16 éves korcsoport nagysága 1995-ben 1990-hez viszonyítva kistérségenként.
3. A 6–16 éves korcsoport nagysága 2000-ben 1990-hez viszonyítva kistérségenként.
4. A 6–16 éves korcsoport nagysága 2010-ben 1990-hez viszonyítva kistérségenként.

Beavatkozási térségek

1. 14–17 éves korúak aránya kistérségenként 1990-ben.
2. 14–17 éves korúak aránya kistérségenként 1997-ben.

Nagyvárosi oktatáspolitikai

1. A középiskolások létszámának várható alakulása a budapesti városrészekben 1991–2000 között (%).
2. Érettségizettek és diplomások az általános iskolát végzettek arányában Budapest különböző városrészében.
3. A fővárosi kerületek és a budapesti agglomeráció 1990. évi népességszáma az 1980. évi százalékában.
4. A fővárosi kerületek és a budapesti agglomeráció 1990. évi népességszáma nagyságcsoporthoz viszonyítva.

Határközi együttműködések

1. Felsőfokú végzettségű népesség aránya Magyarország három északi megyéjében és négy szomszédos szlovák járásban, 1990–91.
2. A felsőfokú végzettségű népesség aránya Hajdú-Bihar és Bihar (Bihor) megyékben.

SUMMARY

Regional Change and Educational Policy Hungary and Central Europe, 1990-2000

The 1989/90 political transition has turned Central Europe from the former Warsaw Pact to NATO and the European Union. One symbolic aspect of this transition was the fall of walls, fences and iron curtains among countries of the West and the East. The present volume is an example of how the economic and political transition influences the education sector. It deals with one major dimension of the transition, namely the regional changes. It analyzes the educational impacts of new urbanizations, regional disparities and cross-border cooperations within one country, Hungary and its neighboring states.

The Introduction proposes a theoretical framework for research results. It is the ecology of education, according to the author, an interdisciplinary field across geography, sociology and educational studies. The ecology of education (like social ecology) investigates the influences of spatial social processes (mobility, migration, community building etc.) on educational policies (school networks, catchment areas, spatial distribution of knowledge and information etc.). The advantage of the educational ecology is to propose new approaches to conventional questions like school-home relationship or the cooperation between the university and its socio-economic environment. The disadvantage of these approaches is the lack of proper data for empirical analysis (the sample-survey data gathering cannot be used). Educational ecology as an approach has a long history in Hungary (as well as in some Central European literature, e. g. Poland). Number crunching of that sort fit well to the roles of the educational experts under the totalitarian regimes. Signals could be released under the existing socialism by referring to statistical data. Educational ecologists are especially good at proposing policies that meet the long-term and invisible rather than the short term and visible challenges.

The first part of the book gives spatial analyses of the educational expansion in Hungary. Educational expansion became an issue after 1990 in Hungary and in Central Europe since it is one of the demands that is openly influencing the new democratic governments. The origins of the growing demands go back in the 1970s although it was never discussed openly. By the 1990s the secondary education turned to be universal in Hungary while the higher education sector began to be massified. The government decided to restructure the educational system of Hungary. The spatial analysis of the demands and supplies of schooling suggested to keep the former system and start expanding its present network. The analysis was based upon the fact that the present educational structure is closely connected with the present network of towns and communities. In fact, the experts argue, the present educational structure has been formed out under the influence of the historically existing town and community network of the country. To import new educational systems (the Swedish, the French etc.) would need a massive development of the present community network; and it is clearly above the responsibility of an educational policy. Instead, the experts propose alternative educational systems for different regions of Hungary.

The second part of the book presents regional analyses of the educational inequalities. New social inequalities hit Hungary (and its neighbors) together with the transition from planned to market economies (unemployment, privatization, the stagnation of productivity, the lack of capitals vs. the move of multinationals into the region etc.). The equality of education became a newly discovered issue in educational policy. The traditional question has arisen whether and

how education can contribute to the ease of the growing social tensions. It is especially burning issue in Hungary because its western territories (close to Austria, Northern Italy and Bavaria-Germany) experienced a rapid growth after a modest period of stagnation. Here the transportation systems and the industrialization is much higher than in the eastern territories (close to the border with the Balkan countries). Comparing the educational data of the two parts of Hungary the experts discover a hidden cooperation between the two regions. The eastern region being better educated and better supplied with schools serves the western part with educated labor force. On the basis of this result a developmental plan have been proposed for the government to invest in the education and training of the eastern part rather than its industrialization.

Following policy proposals like this the third part of the book inquires the cooperations between regions crossing the state borders of Hungary, Slovakia, Ukraine and Romania. The comparative analyses of educational data (demands and supplies) show at the first glance that the social demands toward education may be similar but the policy answers are very different (different state education systems). One explanation is that a cross border region is traditionally a socio-cultural unit separated by state borders later. An illustration to this theory is the cross border region referred to as Partium (medieval Latin), a region which crosses the border of Hungary, Ukraine and Romania. The history of the region proves that an administration unit of the church (Calvinist) has been existing in this territory in the centuries which survived various border changes (Ottomans, Habsburgs, the Austro-Hungarian Monarchy). After 1990 the state borders became accessible which has strengthen trends within this region (students register into schools of their mother tongue, institutions are hunting for new students across the state borders etc.). Regional centers of education and training (regional universities in Oradea, Romania, in Beregovo, Ukraine and in Debrecen, Hungary) and their cooperation have been proposed to serve the needs of the multicultural population and the economy studying and working within the region.

About the Volume

Regional Change and Educational Policy is based on the studies of a research team lead by the Tamás Kozma. The members of the team include Katalin Forray (University of Pécs), Magdolna Rébay (University of Debrecen), Tamás Híves and Imre Radácsi (Hungarian Institute for Educational Research, Budapest). The regional investigations were mostly sponsored by the Hungarian Public Foundation of Academic Research (OTKA). The publishing of the present synthesis were supported by the Hungarian Ministry of Education.

About the Author

Tamás Kozma, born in Budapest, Hungary (1939), has received his degrees in theology, in history and in the sociology of educational from the Universities of Cluj (Romania), Szeged (Hungary) and the National Academy of the Sciences in Budapest. He was the director of the Hungarian Institute for Educational Research in Budapest (1990-2000) and is professor and head at the Department of Educational Studies at the University of Debrecen. As a visiting scholar he served at Syracuse University (1989/90), the University of Chicago (1992), and the University of Hawaii (1994). His publications include "Higher education research in Hungary and the Czech Republic." (U. Teichler, **The Institutional Basis of Higher Education Research**, Kluwer, 2000); "Transatlantic changes in adult education." (W. Kaufman, **Transatlantic Studies**, The University Press of America, 2000); "Aspects of minority higher education in Europe." **Higher Education in Europe Vol. 25** (2000); **Ethnocentrism in Education** (with K. Schleicher), Lang, 1992.

Kozma Tamás
Határokon innen, határokon túl

Regionális változások az oktatásügyben
Új Mandátum Kiadó, Budapest 2002

Ez a könyv a települések és az iskolák kapcsolatáról szól; arról, hogy a sorsuk össze van kötve. Az 1989/90-es fordulat óta ez a kapcsolat még látványosabb, mint volt azelőtt. Az iskolát a települések tartják fenn – sorsuk tehát a szó szoros értelmében egymáshoz van kötve. Annál is inkább, mert ez a kapcsolat kölcsönös. Nemcsak az iskola van ráutalva a településre, amelyben működik, hanem sokszor a település léte is az iskolától függ.

Egy kikényszerített és politikailag konzervált egyensúly borult föl az 1989/90-es fordulattal, amelyhez a területfejlesztők mindaddig görcsösen ragaszkodtak. Az egyik meghökkentő eredmény a Tiszántúl és a Dunántúl látványos “távolodása”; a másik pedig az államhatárok átjárhatósága. A határok átjárhatósága újra fogalmazta a kisebbségi oktatást, amely korábban csak egy-egy államhatáron belül, a mögött vetődött föl. Az évtized fordulóján egyre világosabb, hogy már nemcsak “cigány problémáról” van szó, hanem azoknak a vándorló, menekülő közösségeknek a megjelenéséről, amelyek elől Európa korábban exkluzívan elzárkózott, vagy csak vendégmunkásként volt hajlandó fogadni őket. E mögött súlyos demográfiai fenyegetés áll: az egykori “harmadik világ” növekvő nyomása és a fogyó létszámú európaiak “szívóhatása”.

Minden jel szerint vége egy korszaknak, amelyben az oktatással meg lehetett szüntetni, vagy legalábbis enyhíteni lehetett a fájó társadalmi feszültségeket. Ha az új egyenlőtlenségek egy kezdődő fejlődés velejárói, akkor az oktatás dolga bekapcsolni az eltérően fejlett térségeket az országos, sőt nemzetközi tendenciákba. De hogyan? Végül is ez a fő kérdés ebben a könyvben.