

## Visszapillantó

*Az 1970-es évek oktatáspolitikai történéseit részben egy hosszan készülődő tantervi reform uralta, részben pedig az úgynevezett strukturális reform (Báthory, 2001). Kétségtelenül az előbbi volt a látványosabb. Az 1972-es párthatározat nyitva hagyta az utat a kísérletezések előtt; sőt egyenesen bátorította is őket. Nyomában meglevenedett az iskolai kísérletező kedv. De ezek a kísérletezések csupán a látványelemeket jelentették. (1)*

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

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

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

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

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

form körül bábáskodtak. Valósággal megelevenítette az oktatásügyi szakértőket. Új intézményt alapítottak nekik – az MTA Pedagógiai Kutató Csoportját –, amely eredetileg oktatáspolitikai temetőnek volt szánva, de az 1970-es évek fiatal kutatóinak ugródeszkája lett. Az iskolareformot „megalapozó kutatások” új kapcsolatokat eredményeztek egymással szembenálló, egymással vetélkedő csoportok között, amelyek vállt vállnak vetve sürgették a politikát, hogy „lépjen már”. Az persze nem lépett – előbb nem akart, később pedig már nem is tudott. E meggátolt próbálkozásokból az 1989–90-es fordulatot követően az oktatási rendszer csaknem teljes szétzilálódása következett, különféle oktatási rendszerek egymás mellett élésével, a különböző „iskolamodellek” pártkötődéseivel. Az egyházi iskolák a 4+8 modellt preferálták, a szocialisták az általános iskolához ragaszkodtak, a liberálisok viszont a 6+6 szervezésű oktatási rendszert látták maguk előtt.

A lefojtott szerkezeti reform fő oka az a hatalom-eltolódás volt, amely a „nagypolitikában” az 1980-es évek végén játszódott le. A pártközpont és a megyei pártszervek elszánt reformpárti és reformellenes küzdelme következtében szüntették meg például az iskolai szakfelügyeletet (a megyék kontrollját az iskolák fölött). A központ és a helyi (párt)szervek reformpárti összefogása – átnyúlva a megyei pártapparátusok feje fölé – bátorította és erősítette az „iskolai autonómia”-törekvéseket (vesd össze: „igazgatóválasztás”). Egy megrekedt, bár látványelemekben gazdag oktatási reform mozaikjai kerültek a Kádár-rendszer bomlásával napvilágra. Amit az 1970-es és 1980-as években észleltünk – amiben részt vettünk –, utólag ügyes, sőt csaknem művészi politikai manipulációnak bizonyult.

\*

Egy kötetre valót gyűjtöttünk össze azokból a közös írásainkból, amelyek a főnti időszak oktatáspolitikáját végigkísérték, helyenként pedig háttereztek (*Forray* és *Kozma*, megjelenés alatt). A két, egymást kiegészítő reform közül mi az iskolarendszer reformvitáiba kapcsolódtunk be. A beavatatlan pedagógus nemigen értette, mi köze is van ezeknek az írásoknak „a pedagógiához”. Valóban, mi a „beavatott” körön kívül, a margón dolgoztunk. Amiről írtunk, kevesebb is, több is volt „a pedagógiánál”. Azokhoz tartozunk, akiket az iskolai reformok föltételrendszere érdekelt.

Ebbe sok minden belefért. Az iskolaszervezet úgynevezett „modellvariánsai” – tehát hogy hány évfolyamos alapiskolák vagy középiskolák legyenek – csakúgy, mint az intézmények telepítésének, megszüntetésének vagy átszervezésének helyi adottságai és lokális politikai összefüggései. Ebből az aspektusból a pedagógusképzés és -utánpótlás is másként festett – mi munkatársainkkal „értelmiségi potenciálról”, oktatásban való „társadalmi részvételről” beszéltünk helyette. Az „iskola” sem határozott profillal rendelkező költségvetési intézmény többé. Arculata elmosódottá vált – azaz nagyon is meghatározható volt, de mindig csak az adott helyi igények figyelembe vételével. (Ezért lehetett egyik helyen osztatlan iskola az, ami a másik helyen egyfajta közösségi intézmény; tudományos-információs központ az egyik, szociális segítségnyújtás a másik helyütt.) Iskola és társadalom – a lakóhely és intézménye – ebben a vízióban elválaszthatatlannak tűnt. Ami az iskolában kezdődött, az folytatódott otthon, s ami otthon megindult, annak folytatása kellett legyen iskolában, napköziben, iskolaotthonban – a tanulás és a szocializáció legkülönbözőbb társadalmi szinterein.

Igy megközelítve az iskolareform vitáját, a „modellvariánsok” egyre érdektelenebbeké váltak. Saját vízióknak szerint – és e víziókat igyekeztünk akkoriban fejlettnak számító tervezési technikával életre kelteni – minden modellvariáns életszerű lehet, mint a fejlesztés egy-egy lehetséges alternatívája. Az eltérően fejlett térségekben az oktatás fejlesztésének eltérő útjait kellene bejárni, mondtuk. Egyik helyütt gimnáziumot építeni, a másik helyütt inkább a meglévő szakképzést fejleszteni. Ismét más típusú térségekben „a

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

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

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

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

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

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

részben a határokon túl –, azok központi térségeit, köztük mindenképp a magas presztízsű középiskolákat. Amikor ezekről írtunk, meglevenedtek a szemünk előtt a konkrét terek konkrét városokban. Eltérően bár – egyikünk érzékletesebben és adatgazdagabban, másikunk elvontabban és általánosabb érvennyel –, de ezekről a terekről és helyekről írtunk, amikor a különböző térségekben eltérő fejlesztési „stratégiákat” képzeltünk el. A területi kutatások során az országos adatgyűjtéseket helyi (megyei, települési) esettanulmányokkal egészítettük ki, az országos statisztikákat pedig az esettanulmányokban föl-táruuló konkrétumok általánosításához használtuk fel. A kutatásokból kirajzolódó települések, településegységek típusai alapján a közös problémák feltárására, a problémák megoldásának útjaira-módjaira kíséreltünk meg recepteket adni. A területi kutatások tehát arra vezettek minket, hogy – legalábbis az oktatásfejlesztésben – alternatívákat ajánljunk a helyiek figyelmébe, akik majd azt választhatják, amit a szükségleteik (a hagyományaik, a kultúrájuk, a politikai föltételeik) diktálnak.

Ezzel az oktatáskutatásokat (ez a szó a hazai közbeszédben az 1980-es évek elejétől van jelen a német 'Bildungsforschung' fordításaként) akarva-akaratlanul bekapcsoltuk a politikai rendszer már említett átalakulásába, bomlásába. A területi szemlélet és a területi adatgyűjtések fontosságát a Kádár-rendszer harmadik harmadában, az 1980-as években az egymással élethalálharcot vívó központi reformcsoportok és a megyei pártszervek értékelték föl. Mindkét fél azzal érvelt, hogy ők ismerik jobban a tényeket és a távlatokat – ehhez pedig helyi-területi kutatások kellettek. Ezért az 1970–80-as évtized fordulója a területi kutatások kibontakozásának nagy évtizedét indította el, mint ahogy korábban az 1960-as évtized az újra magára találó magyar szociológiát, a maga társadalmi struktúra- és mobilitáskutatásaival.

\*

Nem véletlenül beszélünk annyit a politikáról, pontosabban a Kádár-rendszer aktuális történéseiről. Utólag visszatekintve nem is annyira területi kutatások voltak ezek, hanem – ahogy már a „művelődési városközpontok” kapcsán is írtuk – inkább a politika kutatása. Hiszen amikor a központi oktatásfejlesztési koncepciókkal szemben a helyi-területi alternatívák és események védelmére keltünk, valójában a helyi politizálás mellett emel-tünk szót, ha csak az oktatásügy keretében is. S amikor a lakossági beleszólásokat próbáltuk legitimálni, valójában egyfajta közvetlen demokrácia lebegett a szemünk előtt. A kis iskolák és kis települések nyomorúsága – ami később a cigány / roma közösségek kutatása felé terelte egyikönk érdeklődését – valójában az úgynevezett „demokratikus ellenzék” egyik kitüntetett érdeklődési területe volt; a falvak népe, a szélesen vett kultúra megtartó ereje és a helyi politizálás fölértékelése pedig az úgynevezett népi értelmiségé. A korabeli kultúrpolitika mesterien (mondhatnánk, démonian) játszott ezeken a húrokon. A területi kutatások mindenesetre tovább vitték minket fontos kutatási és kényesebb politikai kérdések felé is, szinte már ki az oktatásügyből.

E politikai kérdéseket – az akkori közbeszédhez kapcsolódva – talán a „társadalmi tervezés” fogalom adja vissza a legjobban. Két fogalom összekapcsolása, amelyek per definitionem nem illenek össze, ezért is teremtenek beszélőben és olvasóban kellő feszültséget. A „tervezés” – különösen azokban a rendszerekben, amelyekből mi magunk is kilábalunk – a központi hatalom eszköze. A „társadalmi” ezzel szemben a részvételhez és ezen keresztül egy más politikai rendszerhez, a demokráciához visz közel. Hogyan lehetne egyesíteni őket? A fölvilágosult abszolutizmusért rajongó értelmiségiek (a Kádár-rendszerben divatos magatartás) azt tartották, hogy a tervezők korrigálni hivatottak a helyi szűklátókörűséget. Az 1960–70-es évek oktatási reformpróbálkozásaiban tipikusan tükröződik ez a fölvilágosító, társadalmat jobbító attitűd. Mondhattuk volna persze azt is, hogy a központi tervezés túlhatalmát a helyi társadalom hivatott korrigálni.

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

\*

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

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

Talán a szakértősködéssel függ össze, talán az adott politikai kontextussal, az a korlátozott nyilvánosság, amelyben ezek az írások újra meg újra fölbukkantak. Újra meg újra: ez annyit jelent, hogy nemcsak a gondolatok, de maguk a szövegek is többször előfordulnak különböző válogatásokban, sokszorosított kéziratból és előadásszövegektől egészen a tankönyv-fejezetekig. Ennek egyszerű oka volt: az a korlátozott nyilvánosság, amelyen belül viszonylag szabadon írhattunk és nyilatkozhattunk – de amelyen kívül szinte áthatolhatatlan volt körülöttünk a fal. A technikai nehézségnél kezdve: a sokszorosítás szoros rendvédelmi ellenőrzés alatt állott (volt idő, amikor az írógépeket egyenként nyilvántartották, és a szakértők óráról órára el kellett számoljanak a munkaidejükkel). A szervezeti (esetünkben: kutató-intézeti) falak közül vagy lopva kerülhettek ki a gondolatok (az írások), vagy csak engedéllyel. A közlésre, illetve közléshez benyújtásra, különösen az esetleges külföldi közlésre még inkább ez vonatkozott. Telefonok nem vagy csak alig voltak; az első faxgépek az 1980-as évek végén jelentek meg az országban. Személyi számítógéphez 1988 végén, 1989 elején jutottunk, féllegálisan, s bár az elektronikus postázásba már akkor bekapcsolódhattunk, de az is illegálisnak számított. (Adózzunk tisztelettel itt az akadémikus Vámos Tibornak, aki illegálisan hozta be külföldi útjáról és tette hozzáférhetővé itthon az első szoftvereket.)

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

---

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

---

mi akkor a valóságos nyilvánosságnak véltünk, magunk is részesei lévén a Kádár-rendszer manipulatív gépezetének. Az első megjelenés ideje sok esetben bizonytalan – mivel bizonytalan, hogy mit tekintünk „első megjelenésnek”. A dokumentációba leadott kéziratot (az is csak engedéllyel volt használható)? A félig lopva, félig játékosan szerkesztett „sorozatokat”? Azokat a kiadványokat, amelyek akár már könyvészeti nyilvántartási számot is viseltek – de nem terjesztették őket? Vagy azt, amikor „hivatásos” könyvkiadónál végre – esetleg másfél évtizedes késéssel (sokszor már a rendszerváltozás után) – valóban megjelentek?

Nem mintha a mai olvasó ezekben az írásokban nagy és súlyos politikai titkokat olvashatna: a nyilvánossággal folytatott manipuláció gyakran rejtett olyasmit is, aminek tulajdonképpen nem volt hordereje. Sem politikai hordereje nem volt, és esetleg még szakmai-tudományos sem. Annyit azonban mindenesetre elolvashat az olvasó, amennyit valóságosan megírtunk benne. Olvashat – vagy tudhat – matematikai statisztikai adatfeldolgozásról már az 1980-as évek elejéről (Magyarország a „szocialista táboron” belül különleges helyzetben volt a saját maga által nyugati minták segítségével továbbfejlesztett számítógépeivel). Olvashat népszámlálási adatokról, amelyek – nem egy csatlós országgal ellentétben – itthon nyilvánosak és földolgozhatók voltak. Olvashat együttműködő helyi-területi tisztviselőkről, akik nem hogy nem utasították el az adatgyűjtést és a fejlesztési koncepcionálást, de maguk is részt vettek benne, sőt kezdeményezték és ösztönözték azt (a szocialista bürokráciától meglehetősen elütő módon). És olvashat persze az országról, még ha esetenként nagyon elvont, nagyon statisztikai módon is.

\*

Ilyen körülmények között hogyan lehetett előre látni a jövőt? Lehetett-e egyáltalán? Néha elmorfondíroztunk ezen, és meglepő megfigyelésekre jutottunk. Tulajdonképpen mindent láthattunk volna előre, csak épp a fordulatot, a rendszerváltozást nem. Adataink, bármennyire aggályosan használtunk is a földolgozáshoz matematikát, statisztikát, az igazi fordulatot nem jelezték (sohasem jelzik; az igazi fordulat mindig váratlanul jön). Egy-két dolgot viszont, elég különös módon, igenis jeleztek. Nem annyira rövid távú folyamatokat, mint inkább a hosszú távúakat. Nem véletlen, hogy a tervezők általában az utóbbihoz vonzódnak.

Jelezték például Budapest egyes „alközpontjaiban” a később életre hívott bevásárló és szórakoztató központokat; igaz, ezeket is „művelődési városközpontokként” vizionáltuk. Jelezték az új lakótelepeken (sokkal) később létrejövő (felső)oktatási intézményeket (igaz, „általános művelődési központként”). Jelezték azt a helyi kulturális elitet, amely politikailag aktivizálódva sok helyütt magát a fordulatot hajtotta végre 1988–91 között. S valamiképp jelezték – jelezhetnék volna, ha kellőképp odafigyelünk rá – a Kádár-rendszer bukását.

A rendszer bukásáról – különösen az 1980-as évek végén keletkezett írásokban – már olvashatunk. Beszéltünk róla mi is, s persze nemcsak mi. Különös módon maguk az adatok is, amelyek, szemben a rendszer hivatalos optimizmusával, minden téren lefelé hajló trendeket mutattak (demográfia, foglalkoztatottság, iskolázás). A kötet írásainak rendezése közben tűnt föl maguknak is az 1980-as évek végén sokszor szóvá tett elfordulás a felsőoktatástól. Néhány évvel később robbanásszerű expanzió következett be. Mit jelentett ez az elfordulás (mint sok más hasonló előrejelzés)? Talán az elfordulást nemcsak a felsőoktatástól – amely egyébként, mint a későbbi adatok mutatták, nagyon is a társadalmi törekvések célpontjában állott –, hanem attól a gazdaság- és társadalomirányítástól, amelyet 1988-as bukása óta Kádár-rendszernek nevezünk, egyesek akár nosztalgiaival is?

A kötet íve az 1980–90-es fordulat nyomán megtörik. A fajsúlyosabb, de mindenképp politikálóbbról írásokat az 1980-as évtized tartalmazza, elkísérve az olvasót egészen a rend-

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

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

\*

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

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

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

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

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

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

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

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

### Jegyzet

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

*lom* sorozatának 10. tagjaként. Az eredeti szöveget módosítottuk.

### Irodalom

Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkonet, Budapest.

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

Forray R. Katalin és Kozma Tamás (1983): *Területi kutatások az oktatásügyben*. Oktatáskutató Intézet, Budapest. (sokszorosított)

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

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

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

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

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

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

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

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

**Forray R. Katalin – Kozma Tamás**  
PTE, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola –  
Debreceni Egyetem, CHERD Felsőoktatási K&F  
Központ