

OKTATÁSÜGYI VÁLTOZÁSOK KELET-KÖZÉP-EURÓPÁBAN AZ 1990-ES ÉVEKBEN

Kelemen Elemér

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanítóképző Főiskolai Kar

A tanulmány a kelet-közép-európai térségben a rendszerváltozást követő évtizedben lezajlott oktatásügyi változásokat, ezek fontosabb mozzanatait és tendenciáit mutatja be. Az áttekintés – praktikus okokból, a szakirodalmi tájékozódás lehetőségeit is figyelembe véve – a térség négy államára, az úgynevezett „visegrádi négyekre” (Csehország, Lengyelország, Magyarország és Szlovákia) korlátozódik, s csak esetenként érinti a térségbe tartozó más országokat. A változásokat hat témakörben: a jog és az igazgatás, a finanszírozás, az iskolaszerkezet, a műveltségi anyag és a tantervek, a pedagógusok, továbbá néhány speciális probléma vonatkozásában vizsgálja és elemzi. A téma feldolgozása során az oktatástörténet, az oktatáspolitikológia és a pedagógiai komparatiztika sajátos szempontjait és módszereit elegyíti.

A témaválasztást a személyes szakmai kíváncsiságon és az oktatáspolitikai érdeklődésen túl az a történelmi és politikai indíttatású meggyőződés motiválta, hogy közös „térségi esélyeink” kölcsönös érdeklődést és tájékozottságot igényelnek egymás dolgai iránt, és Európába tartó együttes igyekezetünk nem nélkülözheti az önismereten alapuló közös fellépés és érdekérvényesítés összetartó erejét sem. „Sorsunk mind össze van torlódva” – mondhatjuk a költő szavaival (*József Attila: A Dunánál*). Közös a múlt és a félmúlt történelmi determinációja, közös ebben történelmi fejlődésünk alapkérdése: a perifériának a centrumhoz, a többszörösen leszakított, hátrányos helyzetű térségnek az anya-Európához való viszonya. Közös volt egy évtizede a kiszakadás eltökélt szándéka Jalta és Potsdam béklyójából és közös a – hol közelebbi, hol távolabbi – remény a „visszatérés”, az uniós csatlakozás kedvező esélyeit illetően. Azért is fontos ez az egymásnak kontrollt kínáló kölcsönös tájékozottság, hogy a saját történelmi kaleidoszkópjaink által eltorzított, szubjektív és érvényüket veszített európai fantomképek helyett a mai Európa új etalonjaival mérhessük magunkat – az oktatásügy terén is.

A *történelmi előzményeket* tekintve, térségünk fejlődésének meghatározó közös vonása az európai keresztény kultúra jegyében született, ezeréves államiság, s ennek nyomán az iskolaügy évszázadokon át tartó, azonos típusú fejlődése, amely teljes szinkronitást mutat a korabeli Európa keresztény, majd keresztyén iskolakultúrájával. A politikai – hatalmi – erőviszonyok következtében hasonlóak a megkésett polgárosodás sajátosságai is: az iskolaügy birodalmi keretek között végbement modernizációjának és a nemzeti művelődés igényének évszázados konfliktusaiból megszülető, euro-konform polgári közoktatási rendszer létrejötte a XIX. század utolsó harmadában. (Megjegyzendő, hogy a

lengyel oktatásügy fejlődése a történelmi körülmények folytán más utat járt végig, míg a szlovákoké – az önálló nemzetállami fejlődés híján – nélkülözni, illetve elviselni volt kénytelen a modern polgári tömegoktatás kiterjedésével összekapcsolódó, erőteljes nemzeti jelleget.) A XX. századi kelet-közép-európai fejlődést – az új történelmi helyzetnek és politikai berendezkedésnek megfelelően – egyfelől a tömegoktatás többé-kevésbé demokratikus kiterjedése, az iskoláztatás színvonalának növekedése, másfelől az iskolaügy hangsúlyozottabb „nemzeti” karaktere, s ez utóbbiból fakadó verseny- és kompenzációs kényszer jellemzi. Ez (is) magyarázza az 1920-as években a térségben lezajlott iskolareformok eltérő jegyeit, így például a „demokratikusnak” minősített csehszlovák tanügyi változásokkal szemben a klebelsbergi iskolapolitika „konzervatív” vonásait. Ez a jelenség egyébként ideológiai szempontból is eltérő értelmezési lehetőségeket kínál a második világháború előtti „polgári korszaknak” mint történelmi mintának az országonként eltérő megítéléséhez, s nehezítheti a közös gyökerű problémák felismerését és feldolgozását, a tájékozódás és a fejlődés egységes, európai irányainak vállalását.

Kétségtelen viszont, hogy a két világháború közötti rövid időszak különbözőségei feloldódtak a szovjet fennhatóság következő évtizedeiben. A térség iskolapolitikájának „közös nevezőjét” a szovjet birodalom szempontjai határozták meg. Az állami monopóliummá kisajátított iskolarendszer az ideológiai kohézió, a szocialista állampolgári nevelés intézményévé degradálódott, amelynek egységes szervezetét és tartalmát a bürokratikus és centralizált pártállami felügyelet volt hivatva biztosítani.

Az államosított és központosított közoktatás ugyanakkor elvitathatatlan eredményeket mutatott fel térségünk országaiban is a tömegoktatás kiterjesztésével; általánossá és kötelezővé tette a nyolcosztályos alapiskolát, kiterjesztette a szakképzést is magába foglaló középfokú oktatást, majd – belső korlátokkal szabályozottan – a felsőoktatást is. A rendszer pozitívumai közé számíthatjuk – részben az előzményekkel, részben az erőteljes központi irányítással és ellenőrzéssel (is) magyarázhatóan – a teljesítményelv érvényesülését, a nemzetközileg is elismert oktatási teljesítményeket.

A szocialista korszak évtizedeit ugyanakkor végigkísérték az autonómia és a nemzeti szuverenitás visszaállítására irányuló sikertelen politikai kísérletek (Magyarország: 1956; Csehszlovákia: 1968; Lengyelország: 1981), a gazdasági mozgáster növelésére és az oktrojált társadalmi szerződés revíziójára irányuló folytatólagos próbálkozások, amelyek – végső fokon – széles társadalmi bázisát teremtették meg a bekövetkező rendszerváltásnak. Ennek a folyamatnak volt szerény, de számottevő sikereket is felmutató részterülete a kelet-közép-európai pedagógustársadalom megújuló gerillaháborúja szakmai szuverenitásának illetve az iskola autonómiájának, valamint az iskola és társadalmi környezete között megbomlott egyensúlyi helyzet visszaállítására, megteremtésére. Ez a törekvés nyilvánult meg a pedagógiai kísérletek és az innováció megélénkülésében az 1980-as években, főképpen Lengyelországban és Magyarországon. A környező országokban, de a birodalom egészében is erős visszhangot keltő, szimbolikus kifejezése volt ezeknek a szándékoknak az 1985. évi magyar oktatási törvény.

Az 1990-es fordulat, a Szovjetunió kényszerű visszavonulása és a „birodalom” összeomlása teljes körű – gazdasági-társadalmi és politikai – *rendszerváltozáshoz* vezetett a térség országaiban; ez jelentette hátterét s feltételeit is egyben a következő évek oktatásügyi változásainak. A kialakuló független államok – a trianoni és a párizsi békerend-

szerek keretei között, bár néhány ponton (Csehország és Szlovákia szétválása, Jugoszlávia permanens széthullása) azokat is érvénytelenítve – a kölcsönös gyanakvás és bizalmatlanság szellemében élték meg az önállóság nehéz, belpolitikai feszültségekkel is terhes első éveit. A belpolitikai változások útkeresései nem voltak mentesek a választott (nemzeti) történeti és nemzetközi minták és tájékozódási irányok adaptációjának szükségzerű konfliktusaitól. Az önálló állami lét attribútumainak és a sajátos utak keresésének kényszere szükségképpen hozta magával a különféle – vallási és nemzeti – fundamentalizmusok időszakos előtérbe kerülését, ami az együttműködés helyett az egymás ellen fordulás szélsőséges megnyilvánulásait is előidézhette, amint ezt a balkáni konfliktus vagy a belpolitikai viták esetenként más országokban is tapasztalt polgárháborús jellege egyaránt igazolják.

Mindezen – máig fenyegető – konfliktusok, válság- és veszélyhelyzetek ellenére a térség országaiban, mindenek előtt a vizsgálódás tárgyául választott „visegrádiak” esetében, a rendszerváltozást követően gyors ütemben ment végbe a polgári demokrácia intézményrendszerének kiépülése. Az eltérő gyökérzetű politikai érdekek és célok különbözősége a többpártrendszer és a parlamentizmus keretei között érvényesül; szegényes történelmi tapasztalataink és bizonytalan mintáink ellenére kibontakozott és megerősödött az önkormányzatiság. (Bár a hozzá való viszony bármely pillanatban polarizálni képes a más minták szerint szocializálódott térségi társadalmakat és az eltérő értékrendeket követő politikai pártokat, ami – különösen a parlamenti választásokat követő belpolitikai fordulatok nyomán – hektikus változásokat gerjeszthet, amint erre ugyancsak bőséges példatárral szolgál szűkebb és tágabb környezetünk.) Végül – a privatizációval együtt járó súlyos megrázkódtatások közepette – megtörtént a társadalmi-állami tulajdon-monopólium lebontása, a piacgazdaság kiépülése. Ennek egyik súlyos következménye viszont a térség átmenetinek remélt, de tartósnak bizonyuló gazdasági leértékelődése és növekvő kiszolgáltatottsága a nemzetközi piacon; a nemzeti össztermék drasztikus csökkenése, majd – visszaesésekkel súlyosbított – lassú növekedése, amely általában nagymértékű inflációval párosult és éveken át a gazdasági összeomlás fenyegetettségét idézte elő. Másik – és még súlyosabb – következmény a kedvezőtlen gazdasági körülmények nyomasztó társadalmi hatása, amely a lemaradás általános tendenciáján túlmutatóan a térség társadalmainak erőteljes és nehezen tolerálható differenciálódását, évtizedek óta nem tapasztalt munkanélküliséget és tömeges méretű elszegényedést eredményezett, s a társadalom alsó rétegeinek leszakadását, kilátástalan helyzetét hozta magával. Ebben az összefüggésben válhat kérdésessé a rendszerváltás – minden utópizmusa ellenére is – biztatónak tűnt politikai ígérete, hogy tudniillik az oktatás „nemzeti ügy”, aminek a felkarolásával országaink – a képzett és konvertálható munkaerő révén – esélyt teremthetnek önmaguk számára a globalizálódó világ európai és világpiacain és a társadalmi lét egyéb színterein való helytállásra (v.ö. *Cerych, 1997; Konczky, 1996; Halász és Lannert, 1998*).

A következőkben arra keresünk választ, mi teljesült ezekből a politikai ígéretekből. Közelebb vittek-e, visznek-e bennünket, kelet-közép-európai országokat az elmúlt évtized oktatásügyi törekvései és eredményei a nagyvilágban zajló folyamatokhoz, a sokat emlegetett európai etalonokhoz, amik végül majd szigorú kritériumait jelentik a türelmetlenül sürgött csatlakozásnak, a várva várt „uniós létnek”.

Az oktatásügy jogi szabályozása és a tanügyigazgatás

A térség országainak e tekintetben kétszeresen is súlyos örökséggel kellett szembenézniük, hiszen a hagyományos és az elmúlt évtizedekben erőszakosan megerősített állami szerep újraértelmezésével, tanügyi vonatkozásban a kontinentális oktatásügyi jogalkotás és tanügyigazgatás *Napóleonig* visszavezethető – és a szocialista pártállam centralizált és bürokratikus gyakorlatával szentesített – tradícióival kellett megbirkózniuk; miközben Európa mindinkább eltért ezen hagyományoktól, sok minden átvett – tanügyi vonatkozásban is – a decentralizáló angolszász gyakorlatból.

A változás elemi igényét jelzi, hogy a rendszerváltást követően valóságos robbanás következett be: az előző évtizedek párthatározatokkal irányított, törvények nélküli és törvényen kívüli gyakorlatával szemben 1990-ben Csehországban, Szlovákiában és Magyarországon, 1991-ben pedig Lengyelországban is *új oktatási törvények* kerültek elfogadásra. (Magyarországon a rendszerváltás új alaptörvénye valójában 1993-ban született meg; későbbi, gyakori korrekciója azonban a törvény korszakos alapvonásait is érintő politikai-társadalmi közmegegyezés sajnálatos hiányára utal, s jelzi a történelmi érték- és mintaválasztásnak nemzetközi tendenciákat figyelmen kívül hagyó, befolyásoló szerepét.) Közös vonása volt ezen új oktatási törvényeknek a nyilvánosság és a társadalmi legitimitáció; a törvényeket demokratikusan választott döntéshozó szervek alkották és adott volt a társadalmi beleszólás, a véleménynyilvánítás demokratikus lehetősége.

Az évtized elején elfogadott magas szintű jogszabályok lényeges és újszerű oktatáspolitikai és tartalmi változásokat indukáltak. Közös jellemzőjük volt *az állami iskolamopólium felszámolása*, az iskolafenntartás korábbi pluralizmusának visszaállítása, a helyi közösségek iskolafenntartó szerepének erősítése, valamint az egyházi, alapítványi és magániskolák létesítésének és fenntartásának törvénybe iktatása. (Lengyelországban a nemzeti hagyományoknak megfelelően a restaurációban nagyobb szerep jutott a katolikus egyháznak, Csehországban és Szlovákiában viszont változatlanul erőteljes maradt a területi hatóságokkal megosztott állami szerepvállalás.)

Nagy viták kísérték *az iskolai autonómia* erősítésére irányuló törvényalkotási szándékot. E tekintetben az önigazgató iskolák korábbi jugoszláv mintákra hivatkozó, szélsőséges álláspontjától a szigorú állami kontrollig terjedő nézetek egyaránt előtérbe kerültek. Magyarországon az utóbbi időkig nagy hangsúlyt kapott az iskola – társadalmi környezetével összekapcsolt – autonómiája, a helyi pedagógiai programok, helyi tantervek elfogadottsága. Csehországban viszonylag korlátozott az iskolák mozgástere (a tantervtől mintegy 10%-os eltérést engedélyeznek); Lengyelországban és Szlovákiában napjainkban tervezik az intézmények szakmai önállóságának bővítését.

A korábbi évtizedek „hivatal-típusú” iskolájával szemben az új oktatási törvények hangsúlyozzák a *nevelésben-oktatásban érdekelt csoportok* – a pedagógusok, a szülők, a tanulók (hallgatók) – *bevonásának*, részvételének szükségességét az iskolával kapcsolatos helyi döntésekbe. Eltérő álláspontok érvényesülnek azonban a helyi társadalom intézményeinek, vagy e célra létrehozott szervezeteinek illetékességét és szerepkörét illetően (a szlovák iskolatanácsok és a magyar iskolaszékek, ellentmondásos fogadattásuk és működési nehézségeik ellenére, beváltották a hozzájuk fűzött reményeket. A másik

két országban ez mindmáig mérlegelés és viták tárgya, ami különösen meglepő Lengyelországban, ahol komoly szociológiai indíttatású kísérleti előzményei voltak „az iskola és társadalmi környezete” újszerű kapcsolatrendszerének.)

Tanügyigazgatási vonatkozásban a korábbi szisztémák eltérő ütemű és mértékű lebontását figyelhetjük meg, a társadalomirányítási és közigazgatási decentralizáció ellentmondásos folyamatainak függvényében. Magyarországon – ismétlődő viták és időszakos visszarendeződési kísérletek közepette – megszűnt a hagyományos szakfelügyelet, és lépések történtek a központi és a helyi irányítás összehangolt tevékenységén alapul, ún. kétszintű irányítás bevezetésére, ami egyébként – az angolszász minták nyomán – az európai gyakorlatban is előtérbe került az utóbbi évtizedekben. Csehországban, Lengyelországban és Szlovákiában – történeti mintákhoz és a közelmúlt hagyományaihoz igazodóan – napjainkban is tovább él az erős központi irányítás, amit dekoncentrált oktatásügyi hatóságok segítenek. (Csehország: területi oktatási tanácsok és a Cseh Szakfelügyelet; Lengyelország: területi oktatási „kuratóriumok”, de lényegében ilyen intézmény volt a 90-es évek elején a hazai „TOK”, a területi oktatási központ, s napjainkban rajzolódik ki a területi értékelési és vizsgaközpontok hasonló jellegű szerepköre is.)

Ezen a téren figyelhető meg leginkább az „európai minta” nemzeti hagyományoktól és időszzerű politikai szándékoktól sem független, eltérő interpretációja. Az oktatásügy átmeneti helyzetében megmutatkozó problémák és üzemzavarok (romló feltételek, minőségi visszaesés, elbizonytalanodás stb.) kezelésére, elhárítására kézenfekvőnek tűnhet a bevált intézményekhez és eljárásokhoz való ragaszkodás, illetve a kétszeresen is „hagyományos” tanügyigazgatási-felügyeleti rendszer reinkarnációjának kísérlete, ami nem független az állami szerepvállalásnak, a különböző politikai filozófiákhoz és politikai érdekekhez kötődő, eltérő értelmezésétől sem.

Minden bizonnyal kívánatos lenne térségünkben az *állami szerepvállalásnak* politikai csoportérdekektől, hatalmi megfontolásoktól és pártharcoktól független újragondolása. Az elérendő célt – az európai gyakorlatnak megfelelően – a jogharmonizációra is törekvő jogi szabályozásban, az oktatásügyi stratégia és a fejlesztési prioritások meghatározásában, a minőségbiztosítás elveire alapozott, új típusú tartalmi szabályozásban, a finanszírozás átfogó megoldásában, valamint a pedagógusképzés, a továbbképzés, a pedagógiai szolgáltatások és a pedagógiai információs rendszer támogatásában, fejlesztésében és a közvetlen beavatkozásoktól tartózkodó közhatalmi magatartásban jelölheti ki az állam korszerű szerepét az oktatásügy vonatkozásában is. A nemzetközi értékelések ugyanis következetesen rámutatnak a kelet-közép-európai országok e téren tapasztalható gyengéire, és a csatlakozás szigorú feltételeként tartják számon a kívánatos korrekciókat az állami befolyásolás jogi és közigazgatási eszközrendszerét illetően (A jogi szabályozás és a tanügyigazgatás kérdéseit illetően l. *Cerych*, 1997; *Halász*, 1996; *Konczky*, 1996; *Halász és Lannert*, 1998).

Az oktatásügy finanszírozása

A kelet-közép-európai gazdaság átmeneti állapota és súlyos helyzete – országoként jelentős különbségeket és nagy hullámzásokat mutatva – meghatározó módon nyomta rá a bélyegét az oktatásügy anyagi viszonyainak alakulására. A finanszírozást illetően új és helyeselhető elvként jelent meg a *közös teherviselés és a költségmegosztás* követelménye az állam, a különböző iskolafenntartók, mindenekelőtt az erre kötelezett önkormányzatok és a „fogyasztók” között. E tekintetben egyébként jelentős eltérések mutatkoznak az egyes országok között; Lengyelországban például az önkormányzatok anyagi szerepvállalásának mértéke mindössze fele a magyarországi, illetve a csehországi aránynak.

Ebben az összefüggésben merült fel az első években – Magyarországon különösen erőteljesen – az *oktatás „piacosításának”* kérdése. Ennek képtelensége az adott viszonyok közepette, s ezzel arányban az állam elháríthatatlan felelőssége az oktatás finanszírozását illetően azonban csakhamar nyilvánvalóvá vált.

A hivatkozási alapul szolgáló „európai minták”, azaz az állam közvetlen és közvetett gazdasági szerepe egyébként különösen ellentmondásos; mi több, az utóbbi években határozott tendencia mutatkozik az állam oktatási kiadásainak radikális csökkentésére, a pénzügyi befektetések átláthatóságának, gazdasági racionalitásának érvényesítésére, új szponzorok bekapcsolására, illetve az oktatás „innovációs képességének” és „hatékony-ság iránti érzékenységének” növelésére.

Ezekkel a tendenciákkal összecseng az a cseh, szlovák és magyar törekvés, hogy az állami támogatás mértéke a tanulói (hallgatói) létszámhoz igazodó, úgynevezett *„normatív támogatás”* legyen. Ennek az egyébként helyes elvnek a következetes érvényesítését azonban a közös, alapvető probléma, a *forráshiány* gátolja. A gazdasági helyzet hullámzását, illetve időszakos romlását az oktatásügyi ráfordítások alakulása némi fáziskészséssel, illetve a visszaesés tartósnak mutató tendenciájával képezte le. A témával foglalkozó gazdasági elemzések az oktatási ágazat helyzetének *folyamatos romlásáról*, a nemzetközi viszonyítás adatainak kedvezőtlen alakulásáról, a kelet-közép-európai országok oktatásügyének relatív és abszolút értelemben egyaránt nyugtalanító *elszegényedéséről* számolnak be. A helyzetet a beruházások és fejlesztések elmaradása, valamint a működés és fenntartás vegetáció-szintű, alacsony színvonalra jellemzi. Különösen súlyos probléma ebben az összefüggésben a pedagógusbérek romlása, nemzetközi összehasonlításban különösen szembeötlő, alacsony értéke.

Súlyos konfliktusok forrása az *oktatás ingyenességének* deklaratív fenntartása, miközben a szülőkre háruló terhek – a lakosság egyre szélesebb köreiben – meghaladják a költségmegosztásból természetesen következő anyagi felelősségvállalás reális mértékét.

Feltűnő és egyre általánosabb jelenség az egyes települések és kistérségek közötti aránytalanságok felerősödése, a gazdasági, társadalmi és földrajzi törésvonalak kirajzolódnak, s mindezek halmozott megnyilvánulásaként a *„hátrányos helyzetű térségek”* szaporodása. Ezek természetesen nem új keletű, hanem mélyebb gyökerű, többnyire nemzetiségi és etnikai színezetű problémák, ami még inkább aláhúzza a társadalmi robbanással is fenyegető, romló állapot tarthatatlanságát.

Az oktatásfinanszírozás térségi gondjait illetően a hazai és a nemzetközi elemzők egyaránt rámutatnak a gazdasági-társadalmi fejlődés haszonélvezőinek, a régi-új gazdasági és politikai elitnek az oktatásügy problémái iránti érdektelenségére és közönyére, nemcsak a kérdés finansiális összefüggéseit, hanem nemzetgazdasági jelentőségét, politikai megítélését és a felelősségvállalás módját, mértékét illetően is. Egyre inkább jellemző, hogy saját gyermekeik iskoláztatását az állami közoktatási rendszeren, sőt az adott állam határain kívüli elitintézményekben oldják meg (A finanszírozás kérdéseiről l. *Cerych*, 1997; *Halász*, 1996; *Konczky*, 1996; *Halász és Lannert*, 1998).

Iskolaszervezeti változások

Az oktatási rendszer egyes fokozatait és a különböző intézménytípusokat illetően az alábbi változásokat figyelhetjük meg.

Az *óvoda* – a kezdeti évek vitái, sőt felszámolási kísérletei ellenére – az iskoláskor előtti nevelés stabil és meghatározó intézménye maradt a térség országaiban. Szerepét, fontosságát mind egészségügyi, mind pedagógiai vonatkozásban, különösen az utolsó év iskolaelőkészítő funkcióját hangsúlyozva, az új oktatási törvények is kiemelik. Az óvoda látogatottsága – európai mércével mérve különösképpen – igen magas; Csehországban, Magyarországon és Szlovákiában 95 százalék körüli. Egyedüli kivétel Lengyelország, ahol ez az arány – történeti és társadalmi okokra visszavezethetően – mindössze 35 százalékos.

Az *alapfokú iskoláztatás* tekintetében két markáns tendenciát állapíthatunk meg. Az egyik a *tankötelezettség* kiterjesztése az eddigi nyolc évvel szemben kilencre (Lengyelország, Szlovákia), illetve – talán hagyományainkból eredő nemes utópiaként – Magyarországon 6-tól 18 éves korig. Csehországban – egyedüli kivételként – a korábban tíz éves tankötelezettséget az iskolarendszer szerkezetéhez igazítva 10-ről 9 évre csökkentették.

A másik lényeges változás a korábbi monolit iskolarendszer alapját jelentő általános iskola egyeduralmának és *hagyományos szerkezetének felszámolása*, illetve „megszüntetve megőrzése”, ami az egyaránt kilenc évfolyamos cseh, szlovák és lengyel alapiskolában eltérő belső szerkezeti megoldásokra vezetett vagy vezet. A cseh iskola az eddigi 1–4 + 5–8-as tagolással szemben öt évfolyamot szán az alapozó szakaszra, s erre épül az új iskola négyévfolyamos „felső” tagozata, a 6–9. osztály. Szlovákiában a belső határ változatlanul a negyedik osztály után húzódik. Lengyelországban a 3+5 évfolyamos belső tagolódású nyolcévfolyamos általános iskolát éppen napjainkban váltja fel – felmenő rendszerben – a skandináv modellt követő, 3+3+3 évfolyamos belső osztatú kilenc évfolyamos alapiskola. Magyarországon 1990 után a nyolc- és a hatosztályos gimnáziumok térhódításával az általános iskolának lényegében négy-, hat- és nyolcévfolyamos mutánsai jöttek létre. A tantervfejlesztési elképzelések ugyanakkor hatévfolyamúnak tételezték fel az ún. kezdő vagy alapozó szakaszt. Az oktatási törvény legutóbbi módosítása (1999) viszont ismételten megerősítette a nyolcévfolyamos általános iskolát mint a magyar közoktatás alapintézményét, de nem zárta ki az átlépés szabályozott lehetőségét sem – a ne-

gyedik és a hatodik évfolyam után – a nyolc-, illetve a hatévfolyamos középiskolába. (Érdekesség, hogy a balti államok a svéd modell következetes adaptációjával tizenkétévfolyamos általánosan képző iskolává fejlesztették a korábbi szovjet típusú, tízosztályos „középiskolát”.)

Az iskolarendszer és – szervezet leglátványosabb változásait a *középfokú oktatás átalakulása* hozta, főképpen Magyarországon, ahol is 1990-ben a közoktatás addigi „monolit” szervezetének megszüntetésével – a korábbi négyosztályos gimnázium mellett – törvény által is elismerést nyertek a korábban kísérleti jellegű hat- és a polgári korszak hagyományait felidéző nyolcosztályos gimnáziumok. Csehországban és Szlovákiában ugyancsak megkettőződött az alsó-középfokú oktatás intézményrendszere, miután ott is rehabilitálták a hagyományos nyolcosztályos gimnáziumot. Lengyelországban viszont változatlanul fennmaradt a nyolc-, illetve a jövőben kilencévfolyamos alapiskolára épülő középfokú képzés. Tanulságos odafigyelni érvelésükre: nem szeretnék visszacsempészni közoktatási rendszerükbe a korai, tízéves kori iskola- és pályaválasztási kényszert. (Ez az álláspont egyébként összeeseng azzal az elterjedt hazai véleménnyel, hogy az 1990-es iskolareform a magyar közoktatási rendszernek a tizenkétévfolyamos általános képzés irányába történő fejlesztése helyett, ami a belső differenciálás változatos lehetőségeit kínálhatta volna – a régi középiskola restaurációjának nosztalgikus és némiképpen anakronisztikus lépésével –, a kisebb ellenállás irányába mozdította el a magyar iskolarendszer spontán fejlődését.)

A másik szembeötlő változás az elmúlt években a *középfokú oktatásban részt vevő tanulók* egyenletesen *növekvő aránya* mellett a *teljes középfokú képzést nyújtó*, azaz a továbbtanulásra jogosító érettségivel záruló iskolatípusokban (gimnázium, szakközépiskola) továbbtanulók jelentős *aránynövekedése*. (Az abszolút növekedést ugyanis a kedvezőtlen demográfiai mozgások szinte egész térségünkben, de főképpen Lengyelországban és Magyarországon ellensúlyozzák.) Ez az arány Magyarországon jelentősen (68%), Lengyelországban kisebb mértékben (56%) meghaladja az adott korosztály 50%, Csehországban és Szlovákiában viszont még valamivel alatta marad (46,48%).

A fenti tendenciával függ össze (főleg nálunk és a lengyeleknél – a drasztikus keresletcsökkenés a szocializmus tipikus) és a „nagyüzemi gazdálkodás” fejlesztésének jegyében túlpreferált – középfokú intézménye, a szakmunkásképző iskola iránt. A *szakképzésben* egyébként más vonatkozásban is korszakos szerkezetváltásnak, valóságos rendszerváltozásnak lehetünk tanúi: a szakképzés kitolódik az általános képzést (s legfeljebb szakmai előképzést) nyújtó tizedik iskolai év utáni időszakra, s részben a tanulók 16. évét követően folyik, részben – s növekvő mértékben – pedig áttevődik az érettségi utáni magasabb kvalifikációt nyújtó képzési formákra (technikusképzés, fél-felsőfokú képzés stb.).

A *felsőoktatás* terén az új oktatási törvények az *autonómia* kérdését helyezték a fejlesztés középpontjába. Az oktatási kormányzatok nagy erőfeszítéseket tettek a továbbtanulás korábbi korlátozásainak feloldására, a felsőoktatásban résztvevők korosztályukhoz viszonyított arányának gyors és látványos növelésére. Ezen a téren már néhány év alatt jelentős változás következett be; a korábban csaknem azonos, 10% körüli felsőoktatási beiskolázási arány az évtized derekára Csehországban és Szlovákiában 15, Lengyelországban 17, Magyarországon mintegy 20%-ra növekedett. A kedvező tendencia e tekin-

tetben a felzárkózás esélyét és reális lehetőségét mutatja – belátható időn belül – a fejlettebb európai államok színvonalára.

A gyorsabb ütemű előrehaladást két tényező akadályozhatja. Az egyik: a közoktatásban fenyegető visszaesés és minőségromlás, ami a felsőoktatás merítési bázisát veszélyezteti; a másik: a felsőoktatást sújtó feltételhiány, az oktatók növekvő túlterheltsége és fokozódó eláramlása.

A felsőoktatás gyorsabb ütemű offenzíváját gátolja a nem-egyetemi típusú képzési formák lassú térhódítása; Csehországban és Lengyelországban gondot jelent a merev egyetemi struktúrák továbbélése, a kétszintű képzés (főiskola, egyetem) teljes elkülönülése és szembetűnő színvonalkülönbsége, nálunk az úgynevezett akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú képzés nehézkes elterjedése.

Több országban napirendre került a felsőoktatás szétagolt intézményhálózatának gazdasági és szakmai szempontokkal és érvekkel alátámasztott *integrációja*. Magyarországon ezt az évek óta elhúzódó folyamatot a közelmúltban politikai indíttatású adminisztratív-gazdasági intézkedések juttatták végső stádiumába; Csehországban a folyamat visszafogottabb, s az integráció szakmai érveit számottevő gazdasági előnyök támasztják alá. (Szlovéniában viszont radikális megoldással a ljubljanai egyetem irányítása alá vonták össze az ország valamennyi felsőoktatási intézményét.) (Az iskolaszervezeti változásokról l. *Cerych*, 1997; *Kotásek*, 1996; *Konczky*, 1996; *Halász és Lannert*, 1998; *Ladányi*, 1996).

Tartalmi-tantervi változások

Az oktatási rendszer átfogó jogi szabályozásával és az iskolaszervezet kisebb-nagyobb mértékű átalakításával egyidejűleg jelentős változások indultak el az iskolai tevékenység tartalmi szabályozásának módját és eszközeit illetően is. Lényegében hasonló szándékok nyilvánultak meg a korábbi *közvetlen állami befolyásolás csökkentésére, az iskolák mozgásterének növelésére*. Ennek mértékét azonban, amint erre az oktatásügyi irányítás és a tanügyigazgatás alakulásának folyamatait elemezve rámutathattunk, az állami szerep megítélésével és újraértékelésével kapcsolatos, gyakran változó politikai szempontok – országonként eltérő módon – erőteljesen befolyásolták.

Az új, általában *nemzetinek* nevezett *tantervek* közös vonása, hogy alaptantervi jellegűek, tehát mértéktartónak bizonyultak az előírt tananyag mennyiségének meghatározásában, a hagyományosan egységes bemeneti szabályozással szemben a kimenetre, azaz a tantervi követelmények meghatározására tevődött át a hangsúly és az – ugyancsak hagyományosnak tekinthető – ismeretközpontúsággal és tananyag-közvetítéssel szemben nagyobb figyelmet fordítottak a tanulói tevékenységre, a készségek és képességek fejlesztésére.

E célok tekintetében talán a legmesszebbre mutató próbálkozás a magyar nemzeti alaptantervet (NAT-ot) jellemezte, amely az alapkövetelményekben kifejeződő központi elvárások mellett a tananyag kiválasztásában és belső arányaiban, de még a tantárgyi struktúrárt és az időkereteket illetően is nagy teret engedett a helyi tantervekben megtes-

tesülő lokális társadalmi-szakmai igényeknek. E két szintű szabályozási kísérlet, amely egyben a dezintegrálódó intézményrendszer egységes tartalmi szerkezetét volt hivatva meghatározni, nemzetközi szempontból is figyelmet érdemlő próbálkozás volt a hagyományos, kontinentális típusú szabályozás és az angolszász tantervi gyakorlat előnyeink és értékeinek kiegyensúlyozott érvényesítésére. (A jelenleg folyó restauráció az ún. kevertantervek közbeiktatásával, a nemzeti alaptanterv és a helyi tantervek háttérbe szorításával – a tanügyigazgatás felerősödő centralizációs törekvéseinek részeként – az európai gyakorlatban meghaladott, hagyományos tantervi szabályozás irányába tett konzervatív oktatáspolitikai törekvésnek minősíthető.) A lengyel tanterv-politikára az óvatos kivárás, a hosszabb ideig tartó szakmai előkészítés és az anyagi megalapozottság jellemző; az új nemzeti alaptanterv bevezetése összekapcsolódik a napjainkban végbemenő iskolaszervezeti reformmal, s a korábbinál nagyobb teret ad a helyi iskolai sajátosságok érvényesülésének. A cseh és a szlovák tantervekben változatlanul túlsúlyban maradtak a központi előírások, amelyektől az iskolák mintegy 10%-os mértékben térhetnek el.

Közös és pozitív vonása a kelet-közép-európai tantervi megújulásának a *dezideologizálás* és a *depolitizálás* határozott *szándéka*, amelynek szükségszerű velejárója volt a korábban tagadott nemzeti és vallási szempontok és értékek – olykor szélsőséges törekvésekben is tettenestől – erőteljesebb megnyilvánulása. A változások nem voltak mentesek – főképpen Lengyelországban és Magyarországon – a kultúrharci időszakos megnyilvánulásaitól sem; ezeket elsősorban a hitoktatás tantervi és iskolai megoldásai, illetve a világnézeti semlegesség értelmezése körüli viták gerjesztették.

Az új tanterveket azonban túlnyomó részt a *megújuló tananyag* korszerűsége és tudományossága, az európai gyakorlattal harmonizáló polgári értékrend és etikai normák, a *humanizmus* és a *demokratizmus* érvényesülése jellemzi.

A műveltségi anyag hangsúlyai az úgynevezett *nemzeti tárgyak* szerepének megerősödésével párhuzamosan a *korszerű, új műveltségi területekre* (informatika, idegennyelv-oktatás) helyeződtek; átfogó igény mutatkozik a vallásoktatástól elkülönülő etikai ismeretek, értékek iskolai közvetítése iránt. Kevésbé sikeres törekvés az új feladatok és tudományos-pedagógiai szempontok alapján egyaránt fontosnak vélt komplexitás, az új műveltségelemek elrendezése, a tananyag-koncentráció, netán a hagyományos tantárgyi struktúrák átalakítása. E tekintetben a magyar nemzeti alaptanterv ment a legmesszebbre a szétaprózódott tantárgyi rendszert integráló műveltségi területek meghatározásával; ezt a folyamatot azonban a szervezet tehetetlensége és a konzervatív iskolai gyakorlatot erősítő oktatáspolitikai – időszakosan – lefékezte.

A rendszerváltozást követően – elsősorban a 80-as évek pedagógiai kísérletei és innovációs próbálkozásai révén „fellazított” Magyarországon és Lengyelországban – nagy érdeklődés mutatkozott a különböző *alternatív pedagógiai eljárások*, főleg a *reformpedagógia* egyes régebbi vagy új *irányzatai* iránt, – a Waldorf-pedagógiától a Freinet-mozgalmon át a Gordon-módszerig terjedően. Néhány irányzat, a „pedagógiai divatok” múltán is kiterjedt nemzetközi kapcsolatrendszerbe ágyazottan, fennmaradt; gazdagítja, színesíti az elmúlt évtizedek uniformizált iskolai gyakorlatából nehezen kitörő térség oktatásügyi-pedagógiai palettáját.

A monolit iskolarendszer „egy tankönyvűségét” az elmúlt évtizedben a spontán módon kialakult s némileg öntörvényűen fejlődő *tankönyv-piac* olykor zavarba ejtő bősége

– és tarkasága – váltotta fel, elsősorban Magyarországon. A tantervi átalakulás bizonytalanságai, az értékelési rendszer fogyatékosai a tankönyvek minőségét, értékállóságát illetően nagy mértékű szóródást eredményeztek; a tankönyv-engedélyezés és értékelés korszerű rendszerének kiépülése késve és ellentmondásosan követte a tankönyvpiac öntörvényű változásait.

A tantervektől elválaszthatatlan *értékelési és vizsgarendszer* kiépítése ugyancsak késlekedve és nehézkesen folyik. Oktatási szakértők megállapításai szerint e tekintetben nagyfokú óvatosság és idegenkedés jellemzi a térség országait, ami összefügg a felügyelet és az ellenőrzés hagyományos formái iránt megnyilvánuló nosztalgikus ragaszkodás erős megnyilvánulásaival, az állam oktatásügyi szerepének túlbecsülésével. Az oktatásügyi *minőségbiztosítás* nemzetközi gyakorlatának új eredményei és módszerei csupán az utóbbi években kerültek az érdeklődés előterébe; alkalmazásukra, meghonosításukra elsősorban Magyarországon mutatkozik értékelhető szándék.

Az iskolai munkának a tantervek és az oktatás korszerűsítésén túlmutató általános és közös gondja a társadalmi átalakulás megrázkódtatásaival és az értékrend és értékzavar társadalmi méretű problémájával összefüggésben az *iskolai nevelőmunka* világnézeti és etikai irányvesztése, a pedagógusok elbizonytalanodása.

Ez a bizonytalanság a történelmi átalakulásnak és az iskola korszakos tartalmi és szervezeti átalakulásának természetes velejárója; közös tendencia azonban – szemben az előző évtized új utakat kereső társadalmi és szakmai aktivitásával – a visszahúzódság, a változásoktól való idegenkedés és a *pedagógiai konzervativizmus* felerősödése, aminek részben szakmai (képzési-továbbképzési), nagyrészt azonban súlyos gazdasági-társadalmi okai vannak (A tantervi változásokról l. *Kaller*, 1996; *Cerych*, 1997; *Halász* és *Lannert*, 1998).

A pedagógus-kérdés

Némi túlzással azt mondhatnánk, hogy a pedagógusok, akik a kelet-közép-európai oktatásügyi változások főszereplői voltak, talán a legfőbb vesztesei ennek az átalakulásnak. Helyzetüket – általánosságban – az *erkölcsi és anyagi elismerés hiányára* visszavezethető elkedvetlenedés, megfáradás, a köz- és az iskolaügyektől való elfordulás és növekvő pályaelhagyás jellemzi. Ebben, minden bizonnyal nagy szerepet játszott az a csalódás és kiábrándulás is, amit az oktatásüggyel kapcsolatos, hangezatos politikai ígéretek üres jelzővá silányulása, beteljesületlensége idézett elő.

A jövedelmi viszonyok alakulásának meghatározó tendenciája a *pedagógus-keresetek relatív romlása* és növekvő arányú elmaradása a vállalkozói szféra átlagától. A bérek relatív nagyságának nemzetközileg elfogadott mutatója, az egy főre eső GDP-hez történő viszonyítása alapján megállapítható, hogy amíg ez az arány az OECD-országokban 1–1,7-szeres, Magyarországon – rétegenként eltérően – 0,5–0,7; a térség más országaiban ehhez hasonló vagy ennél valamivel magasabb. A csatlakozással kapcsolatos uniós értékelések ezt a problémát Magyarország esetében – Bulgáriához és Romániához hasonlóan – hangsúlyozottan jelzik. Ez az állapot a *pedagóguspálya alacsony társadalmi elismertségét* mutató közvélemény-kutatások adataiban is tükröződik. A felnőtt lakosság körében

gét mutató közvélemény-kutatások adataiban is tükröződik. A felnőtt lakosság körében – egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat alapján – nálunk a legmagasabb azoknak az aránya, akik szerint a pedagógus-szakma egyáltalán nem örvend megbecsülésnek.

Az alacsony bérekkel szemben felhozható ellenvetések, hogy tudniillik ezekben az országokban, európai összehasonlításban, viszonylag alacsony az óraszám és – Lengyelország kivételével – kevesebb az egy pedagógusra jutó tanulók száma is, azért tűnnek problematikusnak, mert az iskolák rossz anyagi ellátottsága miatt lényegesen rosszabbak a munkafeltételek és csekély a kiegészítő munkaerők száma, illetve aránya.

A helyzet megoldását nehezíti a probléma kezelésére vonatkozó *stratégiai elgondolások hiánya*, illetve a foglalkoztatás kérdésében erősnek tűnő érdekképviseletet következő fellelése az esetleges létszám-leépítések ellen. (Lengyelországban a status quo fő biztosítékát az ún. Pedagógus Charta ereje jelenti.)

A közoktatás átalakulása erős kényszert jelentett a pedagógusképzés szervezeti és tartalmi megújítására, a pedagógus-továbbképzés és a pedagógiai szolgáltatások új és hatékony rendszerének kiépítésére.

A *pedagógusképzés* egyes területeinek szintje és időtartama nagyjából megegyezik a térség országaiban (óvónők: hároméves főiskolai, Csehországban és Szlovákiában egyetemi képzés; tanítók: négyéves – Lengyelországban hároméves – főiskolai, illetve egyetemi képzés; alapiskolai tanárok három vagy négy év – főiskolán vagy egyetemen; középiskolai tanárok: ötéves egyetemi képzés). Lengyelországban nagy erőfeszítéseket igényelt a korábbi – alulképzettséget eredményező – két-három éves „fél-felsőfokú” képzési formák felszámolása; fejlesztési cél az egyetemi keretek között megvalósuló, differenciált időtartamú és tartalmú képzés megoldása. Csehországban és Szlovákiában egyetemi keretek között – három-, négy-, illetve ötéves az óvónők, az alapfokú iskolai pedagógusok és a középiskolai tanárok képzése. A főiskolai jellegű tanítóképzés időtartamát Magyarországon – alapos kísérleti előkészítés után – 1995-ben emelték négy évre.

A pedagógusképzés fejlesztésének egyik központi kérdése mind a négy országban az *elméleti és a gyakorlati képzés* helyes arányának kialakítása, a korábbi képzési gyakorlat enciklopedikus és teoretikus jellegének fokozatos meghaladása, illetve a gyakorlati képzés hatékony formáinak kialakítása. A másik időszerű kérdés az általános iskola felső tagozatára, illetve – az elsősorban – középiskolai tanításra felkészítő, egymástól sok tekintetben elkülönülő, kétszintű *tanárképzés egységesítése*, a kétféle képzés eltérő szakmai értékeinek megőrzésével, ötvözésével.

Nagy átalakuláson ment át az elmúlt években valamennyi országban a *pedagógusok továbbképzése*, kirajzolódnak egy új rendszer körvonalai. A változásokhoz, az új feladatokhoz történő rugalmas alkalmazkodás és az átképzésnek az alapképzéshez viszonyított „olcsósága” kialakította, illetve megerősítette a továbbképzés sok hasonlóságot mutató sajátos *intézményhálózatát*. Csehországban és Szlovákiában – részben az egyetemek és más intézmények közötti koordináció ellátására, részben speciális képzési-átképzési feladatokra (nyelvtanár-képzés, orosz tanárok átképzése) regionális központok jöttek létre; a lengyelországi területi központok feladatai között – a demográfiai felfutás időszakában – évekig a képesítés nélküli pedagógusok képzése-átképzése állt. Magyarországon a regionális pedagógiai intézetek és a pedagógusképző felsőoktatási intézmények között oszlik meg a továbbképzés feladata. Nálunk indult meg elsőként a törvény által kötelezővé

tett pedagógus-továbbképzés minőségellenőrzési rendszerének (akkreditációjának) nemzetközi normákhoz igazodó kiépítése (A pedagógusok életviszonyairól, képességükről és továbbképzésükről l. *Leclercq*, 1996; *Nagy*, 1998; *Cerych*, 1997; *Halász és Lannert*, 1998; *Koncky*, 1996).

Egyéb problémák

Az áttekintés végén néhány, az oktatásügyet (is) érintő, bár illetékességén messze túlmutató problémára szeretnénk jelzesszerűen kitérni.

A gazdasági-társadalmi problémák sajátos leképeződése, a *szociokulturális hátrányok* robbanásszerű növekedése és halmozódása – mind a négy országban – már-már az alkotmányokban rögzített alapjog, a művelődéshez való hozzáférhetőség teljes körű érvényesülését veszélyezteti. Nem előzmények nélküli társadalmi (és kulturális) jelenség ez, hiszen a gyökerek mélyen visszanyúlnak az előző rendszerbe. A rendszerváltozást követően drámai gyorsasággal lezajló folyamatok azonban váratlanul érintették a társadalmi problémák iránt kevésbé érzékeny új eliteket; nem születtek átfogó gazdasági-társadalmi stratégiák, illetve ezekhez kapcsolódó konkrét oktatáspolitikai, oktatásfejlesztési tervek sem a helyzet orvoslására. A hátrányos helyzet összetett jelensége ma a kelet-közép-európai társadalmak egyik neuralgikus pontja, az állapotok további romlása súlyos társadalmi polarizációval és társadalmi robbanással fenyeget, egyik akadályává válhat az uniós csatlakozásnak.

A helyzetet súlyosbítja, hogy a „hátrányos helyzet” alapvetően társadalmi meghatározottságú jelensége elsősorban Szlovákiában és Lengyelországban, de a környező térség több országában is (Románia, Jugoszlávia, Ukrajna) elfojtott, rosszul kezelt *nemzetiségi* és szinte valamennyi államban megoldatlan *etnikai problémákkal* társul (Magyarország, Szlovákia, Csehország); így a kérdés rendezésére irányuló stratégiáknak komplex válságkezelő programként kell(ene) működniük, amelyeknek csupán egyik, bár témánk szempontjából meghatározó eleme a speciális, felzárkóztató-fejlesztő szociális, nevelési-oktatási és nyelvi programok kimunkálása és az ezekhez szükséges feltételek nagyvonalú biztosítása.

Átfogó – és az előbbi kérdéskört nagyrészt magába foglaló – társadalmi problémává nőtte ki magát az iskolai és az iskolán kívüli *gyermek- és ifjúságvédelem* táguló felelősségi rendszere. Az egészségügyi problémák (mint például az újra támadó tétbécé), a gyermekéhezés, az alkoholizmus és a drogfogyasztás terjedése, az aggasztóan növekvő gyermek- és ifjúkori bűnözés a leépülő és a tanórán kívüli nevelés lehetőségétől és eszközeitől megfosztott és elszegényített iskola számára – olykor már az alaptevékenységnek minősített tanórák keretében is – megoldhatatlan feladatot jelent. A gyermekvédelmi indítatású pedagógiai programok gyarapodása, a preventív szándék megjelenése az iskolák alapdokumentumaiban (helyi tantervek, pedagógiai, szülői közösségi programok stb.) inkább a kétségbeesett szakmai erőfeszítés, mintsem a hatékony orvoslás eszközei, amelyek csak az államilag támogatott átfogó, társadalmi programok részeként lehetnek sikeresek.

Hasonló súlyú társadalmi kérdés a *speciális nevelésre* szorulókkal kapcsolatos intézményes bánásmód. Itt a probléma egyik, sajátos oktatásügyi vetülete az elkülönítés és/vagy az integrált nevelés kérdése. Az elmúlt évtizedek mesterségesen kiépített válaszfalai nemcsak fizikai, elsősorban szemléleti akadályokat képeznek. Örvedetes viszont a sémákból kitörő pedagógiai problémakezelés erősödő elmélete és gyakorlata: a megelőzés, a differenciáló fejlesztés fokozatos térhódítása és ennek nyomán a pedagógiai elvvé erősödő tolerancia.

Az itt elmondottak is alátámasztják azt a következtetést, hogy az oktatás, az iskola jövője – ebben az összefüggésben különösen – alapvető társadalmi probléma, aminek megoldása valóban „nemzeti sorskérdéseink” közé tartozik (l. *Cerych*, 1997; *Konczky*, 1996; *Halász és Lannert*, 1998).

* * *

Alig tíz esztendő rövid időszak a kelet-közép-európai intézményes nevelés ezerezstendős történetében ahhoz, hogy megbízható mérleget vonjunk az „oktatásügyi rendszerváltozás” eddigi teljesítményéről, eredményeiről és problémáiról. Az elmondottakból kedvező és biztató, kedvezőtlen és nyugtalanító tendenciák egyaránt kiolvashatóak. A térség oktatási rendszereinek változásaiban kitapintható ellentmondások, a belső feszültségek növekedése ez utóbbiakat látszik felerősíteni. Különösen akkor, ha a konok tényeket „az oktatás európai dimenziójának” *Maastrichtban* megfogalmazott követelményeivel (1992) vagy az Európa Bizottságnak az oktatásról és képzésről kiadott „Fehér könyve” igényeivel, „a tanuló társadalom” (euro)víziójával vetjük össze (ld. *Faure*, 1997; *Mitter*, 1998; *Setényi*, 1996).

Az ezredforduló új kihívásai – az információs társadalom, a gazdasági globalizáció és a tudományos-technikai civilizáció hármas „sokkja” – új célkitűzéseket támasztanak az integrálódó és az integrálódni kívánó nemzeti oktatási rendszerek fejlesztésével és a fejlesztését felelős politikai elitekkel szemben:

- az új ismeretek elsajátításának lehetőségét (és az új ismeretek elismerésének egy- séges rendszerét, „európai akkreditációját”);
- az iskola közelítését a gazdasághoz;
- a kirekesztődés és a lemorzsolódás elleni harcot (azaz a felzárkózást segítő „második esély” iskolájának a megteremtését);
- három európai uniós nyelv ismeretét, s mindezek feltételeként
- új közgazdasági szemléletet: a tőkebefektetés és az oktatási befektetés azonos elbí- rálását. (*Oktatás-rejtett kincs*, 1997)

A szembetűnően erős kontraszt pesszimista zárógondolatokat sugall. Úgy tűnik, hogy az elmúlt évtized – a tíz év előtti remények és bizakodások ellenére – nem hozott átütő eredményeket; az oktatásügy régi-új rendjének sikeres alapozását nem követte annak látványos, európai léptékű fejlődése, felzárkózása. A búcsúzó XX. század – fittyet hányva *Elen Key* jóslatára, hogy tudniillik a „gyermek százada” lesz – megannyi dilemmánkat, megoldásra váró problémáink halmazát, önmagunk iránti kételyeinket és szorongásainkat örökül hagyja a következő évszázadra, a következő évezredre.

Ambivalensnek látszik Európa viszonya is térségünkhöz, az európai fogadókészség. Az „Agenda 2000” eurojelentése kétségtelenül bizakodóan és biztatóan ítéli meg a „vi-

segrádi négyek” közül Magyarország, Csehország és Lengyelország kilátásait: „nem várható komoly probléma” (1. *Dokumentum*, 1997). Ez a jóindulat és segítőkészség jellemzi általában az országainkkal foglalkozó oktatásügyi szakértőket is, akik a fejlesztési elképzeléseket illetően a minőségi szempontok erőteljesebb érvényesítésére biztatnak. Az európai munkaerőpiaci igények és előrejelzések azonban mindennek ellentmondanak, ellenérdekeltséget sejtetnek a „magasan kvalifikált”, „konvertálható” kelet-közép-európai munkaerő iránti keresettel vagy akár az erre épülő helyi-térségi gazdaságfejlesztési elképzelésekkel szemben.

Ebben a feszült és ellentmondásos helyzetben Kelet-Közép-Európa népeinek, államainak nem lehet más esélye, csak az egymást segítő összefogás és – minden megosztó külső vagy belső törekvással szemben – a térségi érdekek közös képviselője. Ehhez viszont jól kellene ismernünk egymás múltját és gondjait, a közös sors hátrányait és előnyeit, s mindezek ismeretében kellene összehangolni érdekeinket és terveinket az oktatásügy terén is.

Irodalom

- Cerych, Ladislav (1997): Educational Reforms in Central and Eastern Europe: process and outcomes. *European Journal of Education*, **32**. 1. sz. 75–96.
- Dokumentum (1997): Országjelentések: Bulgária, Csehország, Lengyelország, Magyarország, Szlovákia (Agenda 2000). *Educatio*, 3. sz. 573–586.
- Faure, M. M. (1997): Le livre blanc sur l'éducation et la formation: objectifs, commentaires, bilan et perspectives. *Revue Internatioanle d'Éducation*, 16. sz. 113–118.
- Fehér könyv az oktatásról (1996) Bev. Setényi János. *Dokumentum. Educatio*, 4. sz. 687–712.
- Halász Gábor (1996): Changes in the Management and Financing of Educational Systems. *European Journal of Education*, **31**. 1. sz. 57–71.
- Halász Gábor és Lannert Judit (1998, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kallen, D. (1996): Curriculum Reform in Secondary Education: planning, development and implementation. *European Journal of Education*, **31**. 1. sz. 43–55.
- Kotásek, J. (1996): Structure and Organisation of Secondary Education in Central and Eastern Europe. *European Journal of Education*, **31**. 1. sz. 25–42.
- Koucky, J. (1996): Educational Reforms in Changing Societies: Central Europe in the period of transition. *European Journal of Education*, **31**. 1. sz. 7–24.
- Kozma Tamás (1994): Nemzetközi trendek, 1990–94. *Educatio*, 1. sz. 3–13.
- Ladányi Andor (1996): Felsőoktatási intézményrendszerek. *Educatio*, 4. sz. 578–584.
- Leclercq, Jean-Michel (1996): Teachers in a Context of Change. *European Journal of Education*, **31**. 1. sz. 73–84.
- Lukács Péter (1994): Közoktatási paradigmák. *Educatio*, 1. sz. 14–26.
- Mitter, W. (1998): Globalisierung in Bildungswesen zwischen Realität und Utopie. *Bildung und Erziehung*, **51**. 1. sz. 101–118.
- Nagy Mária (1998): Teacher Training in Central and Eastern Europe. *European Journal of Education*, **33**. 4. sz. 393–406.

Kelemen Elemér

Oktatás - rejtett kincs (1997): A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó és Magyar Unesco Bizottság, Budapest.

ABSTRACT

ELEMÉR KELEMEN: CHANGES IN EDUCATIONAL POLICY IN EASTERN
CENTRAL EUROPE IN THE 1990S

The study presents the main processes and tendencies of change in educational policy in Eastern Central Europe during the decade following the political turning point of 1990. The survey covers the „Visegrad Four” (the Czech Republic, Poland, Slovakia and Hungary). The introduction outlines the common features of the countries in the region in terms of education, highlighting the contradictory political and economic effects of the change in the system. The changes in educational policy of the last decade are examined in six areas: (1) educational law and administration, (2) funding for education, (3) changes in the school system, (4) changes in content and curriculum, (5) issues concerning teachers, (6) other problems (disadvantaged family backgrounds, ethnic and minority issues, child and youth care and special education). The conclusion emphasises the need for regional co-operation and coordinated improvement.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 3. 315–330. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kelemen Elemér, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, H–1126 Budapest, Kiss J. alt. u. 40.