

Balázs Éva

EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON

Az oktatásügy válaszlai egy évtized társadalmi kihívásaira

Bevezetés

A két világrendszer a rövid 20. század csaknem egész időszakában alatt kölcsönös kihívást jelentett egymás számára. A társadalmak „versenyébe” az oktatásügy is beletartozott, a közvetlen interakció ugyanakkor a piaci és a szovjet típusú rendszer között fél évszázadon át minimális volt. Bár az oktatási folyamatok egymástól lényegében izolált módon alakultak, az egyenlőségeszmény valamilyen formában mindkét rendszerben megjelent. Elmondható ez az oktatásnak a reálszférához, illetve munkaerőpiachoz való kapcsolódásáról is, de ez a két formációban elvileg és politikailag is igen eltérő alapokon nyugodott.¹

A világháborút követő évtizedekben a fejlett világ országaiban az oktatásban való részvétel – mind az iskoláskorúak, mind az idősebbek körében – hatalmas méretekben megnőtt. Az alapjában demokratikus, de különböző társadalmi berendezkedésű országokban egyaránt jellemzővé vált a korábban magasabb végzettséghez nem jutó társadalmi rétegek bekerülése az oktatási rendszer felső-közép, majd felső szintjére. Az oktatás mint fogyasztás megnövekedett igénye értelemszerűen a társadalom felől indult, s viszonylag rövid idő alatt vezetett a felsőoktatás tömegesedéséhez, s az élet-hosszig való tanulás színtereinek, formáinak kitágulásához (Boli–Ramirez–Meyer 2000). Nem lényegtelen, hogy az oktatásban való részvétel kiterjedésében mindkét nem fiataljai kivették a részüket; az iskolázottságban általában elmaradt lányok nemcsak beérték, hanem a legtöbb helyen túl is szárnyalták a fiúkat.² Ezt a gyökereiben alulról szerveződő folyamatot az egyes nemzetállamok – mind anyagi beruházásaik, infrastrukturális fejlesztésük, mind oktatáspolitikáik tekintetében – hosszú időn át kifejezetten támogatták, elősegítették. Az oktatásban olyan, az expanzió össztársadalmi kihívására is válaszolni kívánó megoldások jöttek létre, mint az egyenlő társadalmi esélyek biztosításának igényét magukban rejtő komprehenzív iskolamodell, a felsőoktatásba való belépést segítő új típusú ösztöndíjak, valamint a felnőttképzés változatos formái. Mindezek hozzájárultak a korábbi monolit struktúrák fellazulásához, színes és sokfunkciós oktatási rendszerek kialakulásához.³ S jóllehet a változások tudatos befolyásolására való törekvés, a politikai és szakmai kontroll igénye egyre inkább megjelent e rendszerekben, az oktatás társadalmi kiterjedésének gyakorlatát ez

¹ Az oktatás az államszocialista rendszerben adminisztratív és „rövidre zárt” módon kapcsolódott a munkaerőpiachoz.

² Belgiumban – egy hazánk lakosságával nagyjából azonos EU tagállamban – például 1961 és 1991 között a 17 és 24 éves lányok oktatási rendszerben való részvétele megötszöröződött, míg a fiúké „csak” megduplázódott (Vanderstraeten 1999).

³ Természetesen mindez nem jelentette, s ma sem jelenti azt, hogy ne lenne elitképzés és annak különféle formái; ennek mértéke azonban nem veszélyezteti jelentősen a társadalmi integráció adott szintjét.

mindvégig nem kérdőjelezte meg; az expanzió lényegében máig szinte töretlen folyamatként írható le.

Az oktatásügy mint társadalmi alrendszer elméleti kérdéseivel való, egyre intenzívebb foglalkozás egyfelől e nagyléptékű változások felismerésének és problémáik megfogalmazásának kísérő jelensége volt, másfelől a makroszintű, társadalomba ágyazott elemzések, az oktatáspolitikai cselekvésekre ható új kutatási területek (oktatáspolitikai, oktatásrendszer-elméletek) megteremtése maga is hozzájárult a fenti folyamatok alakításához. E munkák részben szociológiai, részben társadalomelméleti megközelítésekéből, gyakran empirikus alapokra épülve irányították figyelmüket az oktatás dinamikus változásaira, jelentős mértékben támaszkodva az összehasonlító módszerekre, amelyek révén a nemzeti folyamatokon túlmutató, általánosabb összefüggések is kibontakoztak.⁴

A felismert összefüggések közül a legfontosabbnak az tekinthető, hogy bár az oktatásügy kulturális – többnyire nemzeti, regionális keretekben értelmezhető – beágyazottsága és gyökerei mindenütt hatnak a fejlődési folyamatokra, a modern, globalizálódó társadalom és gazdaság általános kihívásaira való reagálás mintái az egyes oktatási rendszerek fejlődésében igen hasonlóak, lényegében univerzálisak.⁵ Ez lehetőséget nyújt mind a diakrón, mind a szinkron összehasonlító elemzésre. A magyar oktatási rendszerben zajló változások tágabb összefüggésben való megértése szempontjából mindkét időtáv érvényes lehet.

Magyarország társadalmi-gazdasági fejlődését történelmileg többször is a megkésetttség jellemezte, ugyanakkor egyes időszakokban a történelem, de még inkább a jelentős globális folyamatok hatása lehetőséget nyújtott – vagy kényszerített – a kihívásokra való egyidejű reagálásra. A középfokú, s még inkább a felsőfokú képzés széles körű kiterjedése a kilencvenes évekig elmaradt a fejlett országokban lezajlott nagyléptékű expanziós folyamatoktól. Az elmúlt évtizedben azonban ez az elmaradottság jelentősen csökkent, a középiskolázásban csaknem megszűnt, s a felsőoktatásban való részvétel az ezredfordulóra elérte a legmagasabb belépő rátát mutató országok szintjét. Ami a történelmi léptékű társadalmi, demográfiai, valamint ezektől el nem választható, jelentős mikrotársadalmi változások közepette az oktatásügyben e rövid idő alatt történt, azt számokban már ismerjük, s szembesültünk a folyamatok számos, diszfunkcióként értékelt jelenségével is. A komplex megértés, s ennek alapján a tennivalók horizontját azonban döntően az egyes, a korábbiakhoz képest új – helyenként korábban már megoldottnak vélt – problémák azonnali megoldásának igénye határozza meg. A diakrón elemzés hozadéka ebből a szempontból az lehet, hogy a fejlett világban lezajlott folyamatok elméleti és empirikus tapasztalatainak fényében erősödik a magyarországi oktatásügygel kapcsolatos szakmai-társadalmi önreflexió. Ugyanakkor – ahogyan az a mai nyugati társadalomelméleti vitákban is nyomon követhető – nincs lezárt, végleges válasz a társadalom, s annak alrendszerei előtt álló leg-

⁴ Néhány fontos alakjuk, így Coombs (1971) és Archer (1979, 1982) munkásságával az érdeklődő már a hetvenes években és a nyolcvanas évek elején magyar nyelven is megismerkedhetett. Lásd még: Halász–Lannert 1997.

⁵ Ez általában ott is érvényesül, ahol a megkülönböztetés igénye erős. Belgium két régiójában például, amelyekben a nyelvi és kulturális identitás őrzését többek között önálló vallon és flamand oktatási minisztériumok hivatottak biztosítani, az oktatási expanzió a hatvanas évektől a kilencvenesig mindkét régióban töretlen és hasonló mértékű volt (Vanderstraeten 1999).

újabb kihívásokra; az oktatásügy szerepéről, feladatairól mind az egyes nemzetállamok szintjén, mind nemzetközi keretekben élénk vita folyik. Az e vitákhoz való hozzájárulást szolgálhatja a kelet-közép-európai, úgynevezett transzformációs társadalmakban zajló folyamatok immár „jelen-idejű” feltárása, az ezekkel kapcsolatos kérdések megfogalmazása.

E tanulmány a magyar középiskolázás kilencvenes évekbeli expanzióját, annak sajátos gyökereiből kiindulva, egyszersmind a nemzetközi elemzésekre is támaszkodva tekinti át. Az expanzióval foglalkozó szakemberek többségéhez hasonlóan a középiskola tömegesedésében a társadalmi igényeknek tulajdonítunk meghatározó szerepet, a jelen elemzés ugyanakkor e jelenség oktatás- és társadalompolitikai vonatkozásaira irányítja fő figyelmét.

Társadalom-és oktatáspolitikai áttekintés – „dióhéjban”

Az államszocializmus időszakában a társadalom nem volt az oktatásügyi folyamatok alakításának autonóm szereplője; az iskolázottság alakítása felülről történt és előírt beiskolázási keretszámokban öltött testet. Az érettségi megszerzésének kiterjesztése a hatvanas évek kezdetén jelent meg kiemelt oktatáspolitikai célként. E rövid időszakot követően azonban – amelyet a pártpolitika egy időre meghatározóvá váló konzervatív erői voluntarizmusnak minősítettek – az oktatásban a nyolcvanas évek szinte végéig az expanzióval élesen szemben álló, a tudatos munkaerő-tervezési szempontoknak eleget tevő oktatási restriktió hatása érvényesült (Surányi 2000). A hetvenes évek közepén született nagy létszámú korosztályoknak a középfokú iskolarendszerben való levelezése már egy bomlásban lévő pártállami rendszerben hozott döntés eredményeként vált „aránytartással” lehetségessé.⁶ Így ugyan a nyolcvanas évek végén még mindig csak az érintett évfázatok közel fele kerülhetett be érettségit adó középiskolákba, ez azonban abszolút értékben is nagyságrenddel nagyobb létszámot jelentett, mint a demográfiai csúcst megelőző időszakokban.

A mennyiségi expanzió e szakaszában nem volt olyan tudatos és explicit oktatáspolitikai politika, amely az érettségihez vezető képzés súlyának növekedését társadalmi célul tűzte volna ki. A folytatás még kevésbé nevezhető felülről tervezettnek, hiszen annak közege a rendszerváltás volt. Ez alapjában rendezte át az oktatáspolitikai arénát is, ahol új szereplők új minőségben jelentek meg.⁷ A helyi önkormányzatok és az iskolák önállósága mellett a társadalom demokratizálódása módot adott az igen gyorsan diverzifikálódó szülői társadalom különböző törekvéseinek érvényesüléséhez is. Minthogy az oktatás keretei nem szűkültek, s nem volt a növekedést korlátozó központi szabályozás, a kilencvenes évek elejétől – amikor a tanulólétszám-csökkenés elérte a középfokú oktatás szintjét – az adminisztratív „aránytartás” spontán „aránynövekedéssé”

⁶ A korábbi beiskolázási arányok megtartása lényegében két tényezőnek volt köszönhető. A központi tervezés megroppanása nyomán vált lehetővé, hogy a demográfiai többlet levezetésével kapcsolatban vita folyjék a távlati munkaerő-tervezés és az oktatás lobbierédeksportjai között. Az „aránytartás”, s az ezt lehetővé tevő középiskola-építés a vita kompromisszumának eredménye.

⁷ A helyi és megyei önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolafenntartók mint tulajdonosok, az iskolai önállóság növekedésével az iskolaigazgatók és a tantestületek kaptak jelentős új feladatokat és hatásköröket.

változott, nagymértékben az iskolák, különösen a középiskolák⁸ intézményi politikáinak következtében.

A társadalmi szereplők, főképpen a szülők – már a rendszerváltás előtt, a nyolcvanas évek végi társadalmi-gazdasági válságjelenségek közepette is – azzal segítették elkerülni a lappangó válság felszínre kerülését, hogy a középiskolai továbbtanulást nagymértékben egyre inkább saját igényként interiorizálták. Ez folyamatosan lehetővé tette a gyerekek továbbtanulásának „hozzáigazítását” az éppen aktuális középfokú kínálathoz, kivéve az iskola értékítélete szerint túl ambiciózus szülők eseteit (Balázs–Surányi 1992). A rendszerváltás után a szakmunkásképzés összeomlásából adódó feszültségeket szintén a középiskolák oldották meg azzal, hogy utasítási lehetőség nélkül is hajlandóak voltak a felvételi létszámuk növelésére (Balázs–Surányi 1993).

Az iskolák aktivitásának keretfeltételét a decentralizált irányítási rendszer, illetve a létrejött fenntartói pluralizmus körülményei között kiteljesedett intézményi autonómia⁹ adta, lehetőségei „megélésének” széles körét az oktatáspolitikai keretszabályozási irányba való elmozdulása, számos kérdésben, pedig hosszú, s máig nem befejezett útkeresése teremtette meg. A tanulólétszám-csökkenés – az adaptációt, azaz valamilyen aktivitást elvileg is magában foglaló új irányítási struktúrában – különösen az alap- és középfokú képzés határán okozott közvetlen kihívást az iskolák számára. Erre az érintett iskolák jelentős része markáns változtatásokkal reagált, jóllehet ezek többnyire korábbi pozícióik megőrzését, helyzetük stabilizálását voltak hivatva szolgálni.¹⁰ A korábbi tanuló-összetételt a gimnáziumok kezdetben nyolc-, majd hatosztályos intézményekké való fejlesztése látszott biztosítani.¹¹ A kedvezőtlenebb társadalmi háttérű tanulók visszautasíthatóságának lehetőségét az általános iskolák egy része fölfelé, tízenkét-évfolyamos intézménnyé való terjeszkedéssel próbálta megteremteni. A kevésbé népszerű, kiürüléssel fenyegetett általános iskolák – ha átmenetileg is – kilencedik-tizedik osztályokat hoztak létre, az „elit” középiskolák tanulólétszámának kedvezőtlen oktatásszociológiai következményeit egyes általános iskolák hatosztályosra való visszafejlesztéssel igyekeztek kezelni.¹² A „több lábbon állás”, a vegyes (gimnáziumi és szakközépiskolai, vagy szakközép- és szakmunkásképzést egyaránt kínáló) programok bevezetése az egy vertikális szinten belüli versenypozíci-

⁸ Természetesen a demográfiai jelenségek mindig először az oktatás alacsonyabb szintjein – az óvodában, illetve az általános iskolában – jelentkeztek. Fontos megjegyezni, hogy a felszabaduló kapacitások leépítése nem történt meg, s azok átalakítására sem készültek programok. Mindez alapján az új önkormányzati rendszerből következett. (Erről bővebben lásd: Surányi 2000).

⁹ Az intézményi autonómia sajátos célok, értékek megvalósítására nyújtott lehetőséget. Ez – amely az iskolák egy szűkebb, innovatív körében közvetlen célként jelent meg – az iskola fennmaradásának a csökkenő tanulólétszám körülményei között való biztosítására is alkalmas volt, s együtt járhatott az iskolaszervezet módosításával.

¹⁰ Természetesen – az iskolák egy részében – a változásokat az intézményi önállóság körülményei között lehetségessé váló sajátos értékek, célok kitűzése, új pedagógiai megoldások alkalmazása indukálta. E azonban nemhogy nem mond ellent az elmondottaknak, hanem alá is támasztja azokat.

¹¹ A nyolcvanas évek végén létrehozott iskolatípus eredetileg a minőségi középiskolázás céljára jött létre. Ez valójában akkor is a beiskolázás „minőségén” – szelekciós mechanizmusokon – keresztül történt.

¹² Az országos oktatáspolitikai nem kívánta direkt módon szabályozni az iskolaszervezetet, a tartalmi szabályozás bevezetett új rendszere pedig – tízévfolyamos Nemzeti Alaptanterv (NAT), s annak 6+4-es szakaszolása – több fajta iskolaszervezet lehetőségét is magába rejtette. Az iskolafenntartók már csak ezért sem gátolták meg az iskolák ilyen törekvéseit.

ót javíthatta, s egyben megfelelt egy komprehenzív típusú képzés igényeinek is. A mai magyar középiskolai rendszer sokszínűsége döntően ezen – a versenyszféra működéséhez sok tekintetben hasonló jelenségeket mutató – intézményi szintű folyamatok eredőjeként alakult ki.¹³ E sokszínűségben az iskolák szelektivitásának, társadalmi hierarchia mentén való tagolódásának jelenségei is erősen jelen vannak (Andor–Liskó 2000).

A középfokú oktatás expanziója csak 1996-ban vált deklarált országos oktatáspolitikai céllá. Mégpedig politikai értelemben igen látványosan beteljesíthetővé, hiszen megvalósítása valójában nem járt együtt aktuális feladatokkal. Az időszak jogi szabályozásai alapján a 16 éves korig tartó tankötelezettség általános képzés útján való teljesítése, illetve a tankötelezettség távlatában (a Nemzeti Alaptanterv, a NAT bevezetésétől fölmenő rendszerben) 18 éves korra való felemelése arról tanúskodik, hogy az érintett korosztályok középfokú iskolázásban töltött idejének megnövelését mintegy szentesítette. A tankötelezettség kiterjesztéséből azonban nem kapható világos válasz arra, mi legyen, mi lehet az expanzió tartalma és kimenete,¹⁴ folytatható-e a kilencvenes években tapasztalt elmozdulás az érettséghez vezető képzés általánossá válása irányába; ha igen, meddig; s hogy mit jelent ez a felsőfokú képzés, illetve a munka világa szempontjából.¹⁵

Az időszak országos oktatáspolitikájának meghatározó erői a decentralizált és deregulált irányítási rendszer által adott közvetett eszközökkel¹⁶ kívánták e kérdést kezelni, elsősorban az oktatás keretjellelű tartalmi szabályozásán, másodsorban a területi oktatástervezés intézményén keresztül.¹⁷ Ami pedig a középiskolázás¹⁸ lehetséges mértékének és arányának a sikeres érettségi teljesítésének útján való szabályozó eszközeit illeti, azt a középiskola befejező két évfolyama vizsgakövetelményei és a két-szintű érettségi vizsga koncepciója tartalmazták. Ezek elfogadása, majd bevezetése azonban jelentősen elhúzódott, míg az elkészült megyei közoktatás-fejlesztési tervek csupán korlátozottan váltak-lehettek képesek a középiskolázás területi társadalomra

¹³ Az egyetlen felülről vezérelt folyamat a szakközépiskolai szektorban a kilencvenes évek elején világbanki kölcsönrel megvalósuló, jelentős infrastrukturális fejlesztéssel járó modernizáció volt, amely nagyban hozzájárult a szakképzés átalakulásához (erős közismereti képzés, kitolódott és új tartalmú szakképzés, megnövekedett tanulási idő). Ez azonban a kísérleti periódusban igen szűk körű volt, nem járt expanzióval. A program széles körű terjedésében – immár csökkenő, majd megszűnő támogatás mellett – szintén az iskolák játszottak fő szerepet.

¹⁴ A rugalmas, 7 éves korig kitolható iskolakezdés miatt, figyelembe véve az évismétlést is, a korosztályok egy része 18 éves korig nem jut még szakmunkás-végzettséghez sem.

¹⁵ Sem az oktatási rendszer, sem a társadalom a mai napig nem kíván szembesülni azzal, hogy a fejlett világban a munkaképes korú népesség egyre csökkenő hányada számára van hosszú távú munkalehetőség.

¹⁶ Megjegyezzük, hogy az indirekt eszközök mellett a kilencvenes években megkezdődött felsőfokú képzés kiterjesztésében az adminisztratív eszközök is fontos szerepet játszottak, mivel a felsőoktatási felvételi keretszámokat központilag határozzák meg. E lépés is követte azonban a felsőoktatási intézmények „nyitását”. (A felsőoktatás problematikája meghaladja e tanulmány kereteit.)

¹⁷ A középtávú megyei szintű oktatástervezést a közoktatási törvény 1996-os módosítása vezette be, a feladatellátás és az intézmény-működtetés mellett a térségi oktatás-fejlesztés igényével. (Erről részletebben lásd Balázs 1999).

¹⁸ Középiskolázás alatt a következőkben – a szakmai terminológiának megfelelően – az érettségihez vezető iskolázást, és csak azt értjük. Amikor érettségihez nem vezető iskolázásról is beszélünk, a középfokú képzés/iskolázás kifejezést használjuk.

való komplex hatásainak számbavételére.¹⁹ Az expanzió kezelésének elvileg lehetséges harmadik útja, a középiskolázás visszafejlesztése ugyan nem (s máig nem) jelenik meg az országos oktatáspolitikai gondolatkörében, de figyelmeztető az, hogy az – expanziót lehetővé tevő – anyagi és szellemi infrastruktúra túlméretezettsége, az oktatás hatékonyságának problémái hangot kaptak már ebben a periódusban is, jóllehet főképp a költségvetési vitákban.

A kilencvenes évek végére az expanzió ismert és elfogadott tényként került be a szakmai gondolkodásba anélkül, hogy a problémakör szélesebb társadalmi összefüggései különféle szinteken és formákban tematizálódtak volna.²⁰ A folyamat egyes szereplői a társadalmi viták tapasztalatait nélkülözve, saját rövidtávú problémáik és igényeik erőterében folytatták korábbi lépéseiket, illetve kényszerültek újakra.²¹ Ez különösen a középiskola-fenntartó önkormányzatokra jellemző, amelyek késő kilencvenes évekbeli iskola-összevonási, profiltisztítási, intézménybezárási törekvéseiben is inkább csak a költségvetési restriktiók „lereagálása” játszott szerepet, mint egy távlatos, területi szintű oktatás- és társadalomfejlesztés szempontjai.

Az oktatási rendszerrel kapcsolatos társadalmi diskurzusban ugyanakkor fontos témává vált az oktatás romló minősége, amely implicit módon mindig is az oktatási restriktió „jelszava” volt.²² Az 1998 utáni oktatáspolitikai a minőség problémáját nem ennek jegyében, hanem az ellenőrzés- minőségbiztosítás új rendszerének bevezetésével kívánta kezelni, a középiskola tömegesedésével kapcsolatos átfogó társadalmi kérdések oktatási vonatkozásaival azonban nem foglalkozott. Az oktatási rendszerben való továbbhaladás nagyfokú szétartását az iskolaszervezet egyes pontjainak újraszabályozásával igyekezett keretek között tartani: megerősítette a nyolcosztályos általános iskolát, mint típust,²³ a szerkezetváltó gimnáziumokban pedig előírta a 9–12. évfolyamok fenntartását. Ezek, valamint a bevezetett tantervi módosulás²⁴ a helyi-intézményi szint önállóságának korlátozását és az állami felelősség növelését, ugyanakkor a rendszer átláthatóságának javítását és kontrollálhatóságát célozták meg.²⁵ Összességében ezen lépések nem változtatták meg a középiskola kiterjedésének további bővülését.

¹⁹ Ennek fő oka az önkormányzati törvény; a megyei önkormányzatok jogállása volt (Erről lásd Agg-Pálmé 1994; Balázs 1992, 1996). A megyei tervek működéséről lásd Balázs, 1999.

²⁰ A *Jelentés a közoktatásról 2000* című kötet keretében végzett sajtófigyelés szerint az oktatási expanzió 1998-99-ben önállóan nem is jelent meg témaként. Az oktatásügyet a felsőoktatás integrációja, a helyi iskolai konfliktusok, a pedagógusbérek és a finanszírozás problémái uralták. (Halász–Lannert 2000: 33. táblázat).

²¹ A közelmúltban a felsőoktatási expanzió a társadalmi viták keresztüzébe került ugyan (*Élet és Irodalom*), de ennek közoktatási vonatkozásai itt is kevésbé jelennek meg.

²² Ez jelent meg például a nyolcvanas évek – széles társadalmi nyilvánosságot kapott – elitoktatási vitáiban.

²³ Ezzel végül is végét vetett az általános iskolák szintjén hosszú ideig tartó bizonytalanságnak az iskolafok szerkezetével kapcsolatban, egyszersmind a 9-10. évfolyamot a középfokú képzés részévé tette.

²⁴ A műveltségi területekre és kétévenkénti kimeneti követelményekre alapozott Nemzeti Alaptanterv mellett egy új szintet: a tantárgyakat és azok kötelező időkereteit tartalmazó Kerettantervet hozta létre.

²⁵ Az új oktatáspolitikai tervezési rendszert is továbbfejlesztette, ez azonban már nem egy fejlesztés-orientált tervezés koncepciójába illeszkedett. (Részletesebben lásd: Balázs 2001a.)

Az évtized változatos oktatáspolitikai vitáiból nem rajzolódott ki az expanzióval kapcsolatos, egységes szakmapolitikai irányvonal. Az első kormányzati ciklus nem hozott létre távlati fejlesztési koncepciót az oktatásról. A második kormányzati periódus 1996-os koncepciója a középiskolai oktatás kiterjedésének támogatását a stratégiai fejlesztés legfontosabb célkitűzéseiként írta le. A középiskolába belépők arányát egy-két évtizedes távlatban 80-85%-ban irányozta elő, a tankötelezettség távlati kiterjesztésének és a szerkezeti átalakulásnak a konkrét formáit viszont a jövőben kialakítandó feladatnak tekintette (*A magyar közoktatás... 1996*). E stratégia továbbfejlesztésének kísérlete még megtörtént 1998-ban, valóra váltását azonban a kormányváltás elsodorta.²⁶ A harmadik oktatási kormányzat úgynevezett Fehér Könyve mindvégig nem került publikálásra, így annak a középiskolai expanzióval kapcsolatos távlati elgondolásai sem váltak ismertté.

A középfokú képzés változásainak pedagógiai eredményességéről ma még nem lehetséges képet formálnunk, hiszen a „külső”, kimeneti eredményeket jelző kétszintű érettségi vizsga (várhatóan) csak 2005-től kerül bevezetésre. A nemzetközi mérések, a felnőtt írásbeliség- (SIALS) és különösen az OECD által 2000-ben végzett PISA vizsgát hazánkra nézve kedvezőtlen eredményeiben²⁷ pedig nem csupán a középfokú oktatás és nem az utóbbi évtized hatásai mutatkoznak meg. A modern tömegoktatási rendszer kereteiben működő középfokú oktatás társadalmi hatásainak – a társadalmi integrációban, illetve a tudásalapú társadalom megalapozásában játszott szerepének – az oktatási rendszer oldaláról történő elemzéséről azonban addig sem kell lemondanunk. Ehhez a nemzetközi szakirodalom egy, a modern tömegoktatási rendszerek „viselkedésével” foglalkozó teoretikusának munkáját használjuk fel.

Az expanzió típusai

Thomas Green a rendszerek nagyságának (méretének) változásait a rendszer egészének alakulására visszaható tényezőnek tekinti (Green 1980). Az oktatási rendszerek alapjellemzőit az elmélet alkotója – aki a struktúra mellett a kultúrát is a rendszer integráns részének tekinti – az oktatási intézményrendszerben, az iskolai szintek közötti csereviszonyokban (pl. a bizonyítványok vagy a végzettségek elismerésében), valamint egy olyan elv érvényesülésében látja, amely biztosítja a rendszer elemeinek az egymásra épülését. Green szerint a fenti alapjellemzők mellett a rendszer nagysága a legfontosabb a rendszer leírhatóságához szükséges úgynevezett származtatott tényezők közül.²⁸ Az elmélet az oktatási expanzió nyolc típusát, megjelenési formáját különbözteti meg. A tipológia alkalmas arra, hogy felismerhetőek legyenek a komplex változások dimenziói, másrészt arra, hogy kapcsolatokat keressünk a növekedés egyes módjai között, megértsük ezek logikáját, s egyúttal arra is, hogy elvezessen a mennyi-

²⁶ A koncepciók „atyja”, Báthory Zoltán a magyar közoktatás reformjának történetét feldolgozó, személyes hangvételű kötetében önálló alfejezetben tárgyalja a középfokú expanziót (Báthory 2001.).

²⁷ E két mérésről lásd többek között: Vári *et al*, 2001a; 2001b; 2002.

²⁸ Emellett három további illet ír le: az elosztást, az ellenőrzést, valamint a hierarchia-viszonyokat, s az ezekben zajló kapcsolatokat Jóllehet ez utóbbi tényezőktől sem tekinthetünk el, első sorban a nagyságbeli változásokra koncentrálunk.

ségi változásra adható és adott válaszok mögöttes társadalmi tartalmainak megértéséhez. A tipológiát a magyarországi középfokú oktatásban a kilencvenes években történt változásokon keresztül mutatjuk be.

1. Mennyiségi expanzió: az iskoláskorú lakosság növekedésére adott válasz, amely az iskolák, vagy az egy-egy iskolába járók számának²⁹, vagy mindkettőnek a növekedésével történik. A mennyiségi expanziónak tehát előfeltétele a tanulólétszám demográfiai növekedése. A pozitív demográfiai változás – mivel megváltoztatja az oktatással kapcsolatos korábbi társadalmi konszenzust – mindenképpen fölveti az adott oktatási rendszerben való részvételi arányok megőrzésének vagy megváltoztatásának kérdését. Green felhívja a figyelmet arra, hogy ugyanaz a következtetés – így az, hogy az emelkedő gyereklétszámnak az oktatási rendszer kitérítésével kell járnia – akár eltérő előfeltevéseken is nyugodhat. Az oktatáshoz való hozzájutás mértékének a meglévő társadalmi egyenlőség fenntartása érdekében való őrzése például fontos elvi jellegű premissza, az annak mérlegelésén nyugvó hasonló válasz viszont, hogy az oktatási intézményrendszer változatlanul hagyása miatt szükségessé váló szelekció bevezetése – amely ugyan elvileg helyeselhető is lehet – nem jár-e több problémával, mint a kiterjesztés maga, pragmatikus alapokon is nyugodhat. Mivel az oktatási rendszerben zajló folyamatokat ilyen társadalmi előfeltevések, s az ezekből levont következtetések formálják, a változások, s ezek kihatásának feltárása különösen fontos a rendszer fejlődése, s ennek befolyásolása szempontjából. Fontos hangsúlyozni, hogy a rendszer meglévő méretei, nagysága önmagukban is befolyásolják a különféle előfeltevésekre adott következtetéseket. Ha – témánknál maradva - a középfokú oktatásban a demográfiai változás előtt a társadalomnak csak a szűk elitje részesült, másfajta kérdések és válaszok születnek, illetve kaphatnak hangot a társadalmi-szakmai vitákban, mint ha ekkor már kiterjedtebb a középfokú képzés.³⁰

A magyar közoktatásban a kilencvenes évek középfokú mennyiségi (tanuló-létszámbeli) expanziójának sajátossága, hogy hirtelen csökkenő tanulólétszám mellett következett be. E furcsa tény háttéréhez szükséges kitérni a hazai demográfiai folyamatok vázlatos áttekintésére. A fejlett országok második világháború utáni „baby-boom”-jához hasonlóan az ötvenes évek elején-közepén itt is megemelkedett a születésszám, de ez – a létrejöttét okozó központi szabályozás hatására - rövid időszak alatt lökészerűen történt. A demográfiai hullám után mind a nyugati világban, mind Magyarországon jelentős reprodukciós ráta-csökkenés következett be, Magyarországon azonban – épp a „Ratkó gyerekek” szülőképes korba való érkezésekor – olyan népesedéspolitikai intézkedéseket vezettek be, amelyek ismét hullámszerű születésszám-növekedést eredményeztek. A hetvenes évek közepének e növekedése után ismét drámaivá és stabilizálódóvá vált a csökkenés; az általunk vizsgált kilencvenes évtized alatt a középkorú 15-19 évesek száma 10,3 százalékkal, közel nyolcvanezer fővel lett kevesebb.

Az iskolák számának alakulásában a háborút követő rövid időszak után – amelyben a növekedést az újjáépítésben érintett oktatási infrastruktúra mellett az egyházi intézmények államosítása jelentősen befolyásolta – az oktatási intézményfejlesztés igen

²⁹ Azaz, az iskolák kapacitásai kihasználásának.

³⁰ Green példája a Bolívia elemi oktatásának expanziójára vonatkozó társadalmi előfeltevéseket tekinti át, amelyek szemléletesen utalnak az oktatási változások tágabb kulturális összefüggéseire is.

csekély volt, hiszen az iparfejlesztés dominált. Iskolaépítés lényegében a lakótelep-építéshez, illetve az úgynevezett szocialista városok kialakításához kapcsolódó infrastrukturális beruházásokhoz kötődött, normatív módon. A hetvenes évek elején – az Országos Településfejlesztési Konceptió jegyében – erőteljes hálózat-visszafejlesztés történt, amely főleg a kistelepüléseken vezetett iskolabezárásokhoz, igen erős társadalomkritikával kísérve (Vági 1982). A hetvenes évek közepén született második demográfiai hullám fogadása bizonyos bővítésekkel járt az óvodák és az általános iskolák szintjén³¹, de ezek nem voltak elégségesek a nagyszámú tanuló befogadására, így a váltóműszakos tanítás – az egy iskolában tanulók számának növekedése újtan megvalósuló mennyiségi expanzió – jellemző volt. A nyolcvanas évek végén a demográfiai hullám fogadására a középfokon, belső politikai vitákat követően, de még a tervgazdálkodás keretei között egy mérsékelt számú középiskola-építési hullám is történt. Az iskolák, s azon belül is a középiskolák számának növekedése azonban akkor is folytatódott, amikor a tanulólétszám-csökkenés trendje világosan megmutatkozott.³² E növekedés nem volt egyenletes sem az egyes időszakokban (1990 és 93 között csaknem 20 százalék, 93 és 95 között 8,1 százalék, 1995 és 2000 között viszont ismét magasabb, 12,2 százalékos volt), sem az iskolatípusok közötti előfordulásban (a gimnáziumok száma mindvégig jobban nőtt, mint a szakközépiskoláké). Mivel azonban a növekedésben az egyes intézményeken belüli profilbővülés játszott meghatározó szerepet, annak jelentős részét a vegyes típusú középiskolák előretörése okozta. A gimnáziumokon belül a vegyes intézmények (gimnázium és szakközépiskola) nagyarányú növekedése következett be a tisztán gimnáziumi profil rovására, míg a szakközépiskoláknál a csak szakképző profilú intézmények száma nőtt, s az évtized végére a vegyes profilú szakképző iskolák (szakközépiskola és érettségihez nem vezető szakiskola) aránya csökkent. A gimnáziumok mennyiségi növekedésében komoly szerepet játszott az ún. szerkezetváltó iskolatípus létrejötte és gyors expanziója, ahol a hat, vagy ilyen osztályokat is működtető intézmények száma tíz év alatt több mint a kilencszeresére, a nyolc osztályosoké két és félszeresére nőtt.³³ Az intézmények számának növekedése tehát a kilencvenes évtizedben már csekély infrastrukturális bővüléssel valósult meg, s állt rendelkezésre egy jelentősen csökkenő középiskolás korosztály befogadására.

2. *Az elért szint emelkedése* az oktatási rendszer növekedésének második típusa, amely több módon is megvalósulhat. Egyrészt az *iskolai látogatottság növekedése* révén, ami Magyarországon mind a középiskolás korosztályból a középiskolában tanulók, mind a nyolcadik osztályt befejezők közül továbbtanulók arányának emelkedésében megmutatkozik.³⁴ A látogatottság növekedésének fő csatornája az érettségit adó középiskola, ahová e korosztályok egyre növekvő aránya került: míg az 1990/91-es tanévben 38, az 1999/2000-esben 56,2 százalékuk járt, a szakmunkásképz-

³¹ Az intézménynövekedéshez korábban nem iskolának használt épületek „átminősítése” is vezetett.

³² Az önkormányzati törvény általában, az egyházi és alapítványi iskolafenntartóknak az iskolatulajdonosi körbe való belépése pedig különösen a középfokon növelte az iskolakínálatot.

³³ A szerkezetváltó iskolákra – amely az expanzió egy másik típusához, az oktatási rendszer vertikális növekedéséhez is hozzájárult – a későbbiekben visszatérünk.

³⁴ 1996-tól a megelőző évi 99,3 százalékos továbbtanulási ráta csökkenni kezdett, de a 2000-es adat (95,9%) két és fél százalékkal magasabb, mint 1990-ben (Halász–Lannert 2000).

zöbe és szakiskolába járók arányának a felére csökkenése mellett. A látogatottsági expanziót közvetve emelte, hogy a vizsgált évtizedben csökkent az általános iskolai lemorzsolódás, relatíve megnövelve a középiskolai vertikum induló bázisát. Az iskolai látogatottság növekedéséhez közvetlenül járult hozzá, hogy a *lemorzsolódás* a középfokon is csökkent: a gimnáziumokban folyamatosan és kisebb mértékben, a szakközépiskolákban viszont – jóval magasabb lemorzsolódási rátáról indulva – 1996-tól jelentősen.³⁵ Az elért szint növekedését jelző expanzió tehát az érettségihez vezető középfokú oktatás kilencvenes évekbeli időszakának egyik fontos jellemzője volt: az iskolai látogatottság növekedése mellett a bennmaradási ráta is javult.³⁶

3. *A vertikális expanzió* – a növekedés harmadik típusa – esetében az oktatási rendszer akár a felső, akár az alsó szinteken pótlólagos szintekkel kiegészülve növekszik. Ez a magyar középfokú oktatás vizsgált időszakának leggyakoribb s legszínesebb expanziós jelensége, azonban nem teljesen megfelelő mutatója az intézménytípusok mentén való megközelítés, közoktatási rendszerünkben ugyanis épp az általunk vizsgált időszakban vált legitím módon is ketté az iskolaszervezet és az intézményi struktúra.³⁷ A vertikális növekedés egyik alosztala a *9–10. osztályos képzés* átalakulása, s az ebből adódó növekedés, amely nagyrészt a társadalmi átmenet, döntően pedig az 1993-as oktatási törvény értelmében a tankötelezettség 16 éves korig általános képzésben való eltöltésével összefüggő változások következménye, s amely igen változatos formákban valósult meg. A szakmunkásképzési ágazat összeomlása miatt oda nem irányítható, középiskolába viszont be nem kerülő tanulók iskolában tartására átmenetileg az általános iskolákban szervezett 9–10 osztályok (háziasszony-, gazdaszónyképző) mellett – szintén rövid ideig – a Nemzeti Alaptanterv által számos iskolavezető számára sugallt *10 osztályos iskolamodell* irányába való fejlesztés is ezt az altípust növelte.³⁸ A 9–10. osztályos képzés sajátos, az előzőnél nagyobb létszámú tanulócsoporthoz magában foglaló – mértékében nagyon változó – szintere a *speciális szakiskola* volt a kilencvenes években, amelyet az oktatási törvény módosítása nyomán megnyitottak a nem fogyatékos tanulók számára is. Míg a 9–10. évfolyamos terjeszkedés fölfelé, a *hat- és nyolcévfolyamos gimnáziumok* lefelé bővítették az oktatás adott vertikumát. A szerkezetváltó gimnáziumok kialakulásában – erőteljesen jelentkező társadalmi igényekre válaszolva – az iskolai szintű strukturális átalakulások játszották a fő szerepet. Ezek kezdeti fő indítéka az elitképzés visszaállításának szakmai törekvése volt, de a demográfiai helyzet középfokú képzést elérő tanulósám-csökkenése rövid idő alatt vezetett el annak erodálásához.

A szerkezetváltó gimnáziumok tanuló-elszívó hatása versenyhelyzetet teremtett az általános iskolák számára, amelyek egy – jöllehet kis – részének intézményi válasza a

³⁵ A gimnáziumi átlagos lemorzsolódás 1999-ben 1990-hez képest 3,4 százalékkal lett alacsonyabb. A szakközépiskolákban az induló 16,7 százalékról süllyedt 3 százalékra, azaz 13,75 százalékkal (Halász–Lannert 2000). Ezzel megváltozott az a korábbi tendencia, hogy a gimnáziumok tanulómegtartó-képessége magasabb.

³⁶ Ugyanez nem áll a szakirodalomban már régóta zsákutcás képzésnek nevezett szakmunkásképzésre, ahol az iskolai látogatottság csökkenése és a bent lévők lemorzsolódásának növekedése történt.

³⁷ A jelenlegi szabályozás szerint oktatási szintekről és szakaszokról beszélünk, amelyeket különböző iskolatípusokban lehet megvalósítani.

³⁸ A nyolcosztályos általános iskola 1998-ban törvényben deklarált megerősítése alapján ez zsákutcának bizonyult.

fölfelé terjeszkedés volt, a *12 évfolyamos iskolává* fejlődés útján.³⁹ A dinamikusan növekvő „kisgimnáziumi” vertikum⁴⁰ további növekedésének több tényező: az iskola-fenntartó önkormányzatokban a Bokros-csomag néven ismert költségvetési restrikció, az 1998 utáni országos oktatáspolitikai e formának gátat szabni kívánó törekvése, és a társadalmi érdeklődés bizonyos csökkenése együttesen szabott végül gátat. *A kéttannyelvű középiskolák* a nyolcvanas évek második felében jelentek meg a magyar közoktatásban. A vertikális expanzió szempontjából való számbavételüket az indokolja, hogy a középiskolai oktatás ebben az iskolatípusban öt évig tart; a tanulók az első évben, a kilencedik évfolyamon az adott idegen nyelvet sajátítják el, majd a következő négy évben végzik el a gimnázium vagy szakközépiskola tananyagát, a tantárgyak egy részét idegen nyelven. Ezen intézmények száma a kilencvenes években fokozatosan nőtt.⁴¹ A vertikális expanziót növelik a fentiekén túli *13., 14., gyakran további középiskolai évfolyamok*, amelyek részben még a közoktatási rendszer keretein belül működnek.⁴² Ide sorolhatjuk továbbá az *iskolai felnőttoktatás* fiatal korúak számára létrehozott formáit is.⁴³ *A tankötelezettség 18 éves korra való felemelése*, amely jelenleg még nem mutatkozik meg hatásában, rövid távlatában szintén a vertikális expanzióhoz járul hozzá. A szakmunkásképzés tantervi átalakulása (az OKJ képzések 4 éves időtartama) miatt a nem érettségizők is 2000-től már egy évvel tovább maradnak iskolában.⁴⁴ A vertikális expanzióval párhuzamosan, illetve ennek részeként tehát – amelyben a növekedés az oktatás új szintjei útján jön létre – a középiskolások *iskolában töltött idejének hosszabbodása* fontos expanziós jelenség.

4. A korábbihoz képest új oktatási és társadalmi feladatok vállalása – a *horizontális expanzió* – az egyazon szinten belül való növekedésről ad képet, amely a korábban nem, vagy más intézmény által elvállalt tevékenységek ellátásában jelentkezik. Evvel kapcsolatban a kilencvenes évtizedben a magyar iskolarendszerben jelentős változások történtek. A társadalmi feladatokat illetően a korábbi évtizedekhez képest – amikor az iskolarendszer kereteiben számos szociális, egészségügyi, diákjóléti és egyéb feladat ellátása történt – a rendszerváltást már megelőző, s még inkább az azt követő időszakban ezek erőteljes visszavonása történt. A hatalmas úrben új típusú feladatokat egyetemlegesen az egyházi középiskolák egy része vállalt. A növekvő társadalmi feladatokat illetően (fokozódó szociális problémák, deviancia kezelése; a „kiterjesztett

³⁹ E váltás korlátját egyfelől a pedagógus képzési követelmények teljesíthetősége, másfelől az iskola-fenntartó egyetértése jelentette.

⁴⁰ Az iskolák nyolcszoros, a tanulók hét és félszeres növekedése az évtized alatt. (Halász–Lannert 2000.)

⁴¹ 1999-ben 43 iskolát érintett, közülük több két-három kéttannyelvű programot kínál; a tanulók száma nem éri el a tízezret; az e programban tanulók 56 százaléka gimnazista. (Vágó 1999a; Halász–Lannert 2000).

⁴² A szakközépiskolákban a világbanki iskolák és a technikusképzés esetében hosszabb a tanítási idő, mint négy évfolyam. Mind a szakképzésben, mind a gimnáziumokban vannak emellett egyéb rövid idejű szakmai képzések is (TB-ügyintéző, határőr, menedzserasszisztens).

⁴³ Ez a képzés potenciálisan az élethosszig tartó tanulás fontos formája. Működő változatai eltérő módon tesznek eleget ennek. A képzési forma egyik speciális esete, a jelentős számú tanulót befogadó szakmunkások szakközépiskolája a zsákutcás szakiskola korrekcióját hosszú, egyáltalán nem intenzív és nem gazdaságos képzéssel látja el.

⁴⁴ Az azonban máig nyitott kérdés, hogy e képzési forma zsákutcás jellegét a központi szabályozás (az alpműveltségi vizsga 2008-ra való elhalasztásával) máig nem oldotta meg.

pedagógiai szerepek” teljesítése) a rendszer egészében inkább „redukció” volt, nem expanzió. Ez alól egy jelentős terület a kivétel, a középfokú kollégiumi ellátás, amelynek az évtizedbeli fejlesztése érdemi lépésként értékelhető mind a társadalmi mobilitás, mind az oktatási esélyek javítása szempontjából.⁴⁵ Egy további területet lehet kiemelni, amely nem látványos ugyan, s szakmai tartalma is diffúz, de a horizontális expanzió körébe sorolható: a középiskolai osztályfőnöki munkát, amelyben a megváltozott társadalmi összetételű tanulók „kezelésének” mikroszociológiai, a család és az iskola közötti közvetítés problémái együttesen jelentkeznek.⁴⁶

Azok az oktatási tartalmak viszont, amelyek a tantervi szabályozás változásával, a NAT-tal kerültek be az oktatási intézmények által teljesítendő feladatok közé – mint például az ember és társadalom, a művészetek, vagy az informatika – jelentős mértékben tartalmaznak új elemeket. A középiskola első két évében ezért mindenképpen beszélhetünk horizontális expanzióról, jóllehet a kerettantervi módosulás valószínűleg kedvezőtlenül hat ennek további alakulására. Az érettségire való felkészülést szabályozó két további évre pedig ez sem mondható el. Kérdés lehet viszont, hogyan tekintsük azokat a feladatokat, amelyeket a korábbiakban nem, a kilencvenes években azonban ellátni látszik az oktatási rendszer. Ilyen az idegennyelv-oktatás, amelynek mennyiségi fejlődésére az idegen nyelvi óraszámok emelkedése, eredményességére a középfokú képzésből kikerülők jelentős arányban állami nyelvvizsgára való jelentkezése, s a felsőoktatásba jelentkezettek közül állami nyelvvizsga-bizonyítvánnyal való rendelkezése utal.⁴⁷ Ez a kedvező változás azonban igen kevésbé köthető a formális oktatási rendszerhez. A középiskolák közül – a jelentős program-diverzifikáció ellenére – több mint nyolcszoros a különbség az „igazolt nyelvtudás” elérésében; kevés, főképp fővárosi, elitképző, két tannyelvű, valamint az idegen nyelvet magas színvonalon tanító középiskola képes biztosítani a használható nyelvi kompetencia elérését (Vágó 2001). A tanulók többsége a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése érdekében az iskolarendszerű oktatáson kívüli intézményekhez fordul. Ez – miként számos egyéb új oktatási tartalom átadása – jobbára a formális oktatáson kívül történik (ha iskolán belül, annak vállalkozási tevékenysége keretében működik), a családok eltérő anyagi teherviselésének lehetősége függvényében.

5. A programok, intézmények *différenciálódása* tekintetében egyértelmű növekedés jellemző a magyar középfokú iskolarendszerre.⁴⁸ E növekedés motorja a decentralizált oktatás sajátos helyi-társadalmi igényeinek legitimé válása, amelynek során a középiskolák szakmai kínálata, profilja igen nagymértékben kitágult a kilencvenes évek során. A differenciálódás részben a vertikális expanzió kapcsán már ismertetett iskolatípusokhoz, illetve az iskolaszervezet-váltásokhoz kötődik, részben az iskolák tanítási-szakmai programjaik alakításának a szabályozás-adta lehetőségéhez. A vegyes

⁴⁵ Az 1999-ben közel 78ezer diákot befogadó kollégiumi hálózat növekedésében jelentős szerepe volt a nem állami fenntartók belépésének. (Halász–Lannert 2000).

⁴⁶ Az OKI-ban 1999-ben végzett empirikus kutatás e terület számos új vonatkozására mutatott rá (Balázs 2001c).

⁴⁷ A nyelvvizsgára jelentkezők között a 14-19 évesek aránya a kilencvenes évek elejének 10-15 százalékáról az évtized végére kétharmadra nőtt (Vágó 2001; Halász–Lannert 2000: 211). A felsőoktatásba jelentkezők közül 1999-ben már minden másodiknak volt nyelvvizsgálója (Neuwirth 2002).

⁴⁸ Ezek köréről és mértékéről a *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* című kötet nyújt széleskörű információt.

középiskolák mellett – amelyek számának növekedésével arányosan a differenciálódás mértéke itt is számba vehető – az egyprofilú iskolák szinte mindegyikében az oktatási programok egyre szélesebb köre áll rendelkezésre a tanulók számára.⁴⁹ A tartalmi szabályozás keretlehetőségeit, a szabad sávokat, a fakultációs tevékenységeket a magyar középiskolák többsége igen színesen tölti ki. E differenciálódás révén – amely az iskolák egy részében időben is igen dinamikusán változik, akár évről évre új program bevezetését jelenti – azzal a hatással is jár, hogy egyre inkább elmosódnak a korábbi gimnáziumi és szakmai képzés határai. Sajátos módon a differenciálódást erősítik az alternatív pedagógiai programok alapján – többnyire alapítványi vagy magániskola formában – működő intézmények is, amelyek egy része egyedi pedagógiai megoldásokat kínál.

6. *Az oktatás intenzitásának növekedése* fontos típusa az expanzióknak; az azonos idő alatti magasabb, vagy csökkenő időráfordítás mellett azonos teljesítményben mutatkozik meg.⁵⁰ Ennek megítélésére a magyar közoktatásban makroszintű, adekvát adatok nem állnak rendelkezésre, így e helyütt csak arra utalhatunk, hogy a rendszer elemzőinek és az oktatáspolitikusoknak, valamint a társadalomnak nem jelentéktelen része az intenzitás romlását tartja a mai rendszer egyik jellemzőjének. Meg kell jegyezni azonban, hogy az oktatási folyamatban a szűken vett tanítás mellett a pedagógusok – s ami új jelenség, a középiskolás tanárok – előtt számos olyan szocializációs, mentálhigiénés és egyéb feladat ellátásának igénye is megjelenik, amelyek ellátása esetén azok figyelembe vétele indokolt lehet az oktatás intenzitásának mérlegelésekor. Ezt azonban – mint ahogyan a horizontális expanziónál említettük – a kilencvenes években és az ezredfordulón nem tekinthetjük a mai magyar közoktatás jellemzőjének.

7. *Az iskolaév, vagy iskolai idő (év vagy nap) meghosszabbodása* a „greeni” tipológia egy további eleme. Magyarországon a szabályozás viszonylag stabil, illetve a korábbi növekedést – a szabályozás kereteiből adódó, valamint az iskolák egy részéről érzékelhető törekvéseit – inkább visszafogni igyekszik. A tanítási órák számának a középfokon való megnövekedése már a kilencvenes éveket megelőzően is jellemző volt, s az évtizedben számos formában tovább élt.⁵¹ A NAT nem határozott meg egyértelműen szoros idő-kereteket, épp ezért azonban egyes szakértők és oktatáspolitikusok szerint további lehetőséget nyújtott az iskolai idő növelése irányába. A kerettantervek bevezetése ennek kezelésére is törekedett, de tapasztalatokkal még nem rendelkezünk róla. A szakképzés új tartalmi szabályozása – a szaktárgyak 11. évfolyamtól való taníthatósága és emiatt is magas óraszámú – mellett a tanítási időt itt növelik a nem szaktárgyi irányba történő felsőfokú aspirációkat támogató fakultációk órakeretei is.

⁴⁹ A jelenleg átalakuló oktatásstatisztikai rendszer már nem csupán az intézményeket, hanem az oktatási programokat is önállóan tartja nyilván.

⁵⁰ Green ezt technikai hatékonyságnak nevezi, megkülönböztetve ettől az oktatás költségvetési hatékonyságát.

⁵¹ Az iskolák a nulladik és a hetedik órák szervezésével, a nem kötelező órák kötelezővé tételével próbálták a tananyag elsajátítására nem elegendőnek tartott időkeretet megnövelni, s ide tartoznak a 12. évfolyamon a felsőfokú képzés irányába felkészítő extrakurrikuláris tevékenységek is. Az óraszám-emelkedés visszaszorítására a kerettantervi rendelet tett 1999-ben – ma még megjósolhatatlan hatással – kísérletet.

Minderről szisztematikus és országos információk azonban nem állnak rendelkezésre; empirikus ismereteink szerint⁵² azonban nem kis mértékű expanzió jellemző.

8. A hazai expanziós jelenségek egyik legsajátosabb területét képviseli a *tanárok és egyéb, tanításhoz szükséges munkaerő számának* alakulása, amely a Green-féle tipológia egy önálló eleme.⁵³ A kilencvenes évtizedben Magyarországon a közoktatásban dolgozó pedagógusok létszámában kismértékű hullámzás volt jellemző: 1990-től 1995-ig – egy év kivételével – csekély növekedés, majd szintén nem jelentős csökkenés következett be, e bázisidőszakhoz képest átlagosan 3 százalékos mértékben (közel 5000 fő), de a különböző iskolatípusokban jelentős szórással. A csak a középfokú képzésben viszont ezzel ellentétes mozgás volt tapasztalható; az iskolaszervezet átalakulási trendjének megfelelően a gimnáziumokban és szakközépiskolákban 41,1 százalékos növekedés volt, a szakmunkásképzésben viszont 34,3 százalékos csökkenés. A középiskolai expanzióban tehát a tanárság számának erőteljes növekedése is megjelenik, amely 1990 és 99 között a tanulólétszám-növekedésnél csaknem 10 százalékkal volt magasabb (Halász–Lannert 2000).

A greeni tipológiának és az erre épülő elméletnek a szakmai kérdések tág társadalmi kontextusban való, ugyanakkor cselekvésorientált megközelítésmódja igen alkalmasá teszi mind oktatáspolitikai, mind szociológiai elemzésekre. A magyar vonatkozások szempontjából nem lényegtelen azonban, hogy elméletét Green a fejlett nyugati államok társadalmi rendszerének keretében értelmezve, azok empirikus alátámasztásához az USA sok évtizedes oktatási adatainak alakulását használva fel. Ennek a korábbiakban már vázolt sajátosságai közül érdemes kiemelni azt, hogy a második világháborús „töréspont” után mind a gazdaság- és társadalomfejlődés, mind a demográfiai folyamatok lényegében szerves módon alakultak. Magyarországon a hetvenes évek demográfia hulláma egyfelől, a rendszerváltás másfelől két, igen eltérő dimenzióban jelentett megszakítottságot az oktatási rendszer alakulására nézve. A demográfiai folyamatok azóta – bár nem kedvezőek – nem mutatnak kiugrásokat, s várhatóan kismértékű változásokra számíthatunk a jövőben is. Az új társadalmi berendezkedés és társadalomfejlődés – különösen az Európai Unióhoz való csatlakozás – remélhetőleg történelmi távlatokra jelent stabilizációt, az átmenet minden bizonnyal hosszabb ideig tartó számos problémája ellenére. Az oktatásügy immanens folyamatairól még az is elmondható, hogy itt nagyobb volt a kontinuitás, mint a társadalom egyéb szféráiban, a decentralizáció és az intézményi autonómia csírái ugyanis már a rendszerváltás előtt megjelentek és hatottak.⁵⁴ Ezért összességében úgy látjuk, hogy a greeni elemzési keret alkalmas a magyar viszonyok között az expanzióval kapcsolatos jelenségek értelmezésére. Az elemzést segítheti, ha a tipológiának – a hazai növekedési jelenségek néhány sajátosságából kiinduló – árnyalását is figyelembe vesszük (Halász 2001).

⁵² Lásd például az OKI *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években* c. kutatásának eredményeit (Vágó 1999a). Az expanzióról az OKI-ban folyt kutatásunk empirikus tapasztalatai különösen a szakközépiskolai tanítási idő megnövekedését támasztották alá (Balázs 2001c). *A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok a magyar közoktatás rendszerében* című OKI kutatás pedig (Nagy 2001) a szerkezetváltó iskolákban regisztrálta ezt a tendenciát.

⁵³ Érdemes megemlíteni, hogy Green hangsúlyozza: arról a növekedésről van szó, amely attól függetlenül következett be, hogy alakult az iskolában tanulók létszáma, vagy a részvételi aránya.

⁵⁴ Az 1985-ös törvény ilyen hatásairól lásd Báthory 2001: 57–66.

Halász egyfelől megkülönbözteti az abszolút (létszámban kifejezett) és a relatív (arányában kifejezett) expanziót – e kettő a tanulók szempontjából vizsgálja a növekedést - másfelől elkülöníti a vertikális és horizontális növekedés több formáját. A *relatív expanzió* azt fejezi ki, amikor egy adott iskolafokra való belépés aránya nő meg az adott életkori csoport létszámához képest; ez tekinthető a magyar középiskolai oktatás elmúlt évtizedbeli alakulását leginkább kifejező mutatójának.

A „részarány-expanzió” szempontjából alapvető kérdés, hogy folytatódik-e a trend, ha a korábbiaknak megfelelően, tíz év múlva szinte mindenki érettségihez vezető képzésbe kerül. Ez a társadalom és a szakma számára sem tűnik valószínű fejlődési pályának. A magyar közoktatás folyamatait átfogóan bemutató *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* című kötet két eltérő lehetőséget mutat be szimulációs modellekben. Ha a középiskolai továbbtanulás évi 1 százalékos növekedésére, de az e szinten tovább nem tanulók arányának kismértékű csökkenésére – azaz a leszakadási jelenségek erősödésére – számítunk, 2010-ben a középiskolások az általános iskolát befejezettek 82 százalékát teszik majd ki (számuk alig változik 1999-hez képest), a szakiskolások aránya pedig tovább csökken. Ha a középiskolai továbbtanulás aránya 75 százalékon stabilizálódik, de javul a középfokú továbbtanulási ráta, a szakiskolában tanulók részarány-csökkenése lelassul, majd stabilizálódik 20-22% között.⁵⁵

Az *abszolút expanziót* az egy adott oktatási szint programjába belépők számának megnövekedése jelzi, amely attól függetlenül következik be, hogy az adott szint más programjaiban hányan tanulnak (azaz attól is, hogy összesen hányan tanulnak az adott iskolafokon). Ebben az értelemben Magyarországon a középiskolázásban abszolút expanzióról beszélhetünk, míg a középfokú képzés alacsonyabb formáin visszafejlődésről.⁵⁶ A fenti szimulációból viszont az látható, hogy az első modellben épp a tovább nem tanulók körében számíthatunk (abszolút) expanzióra, míg a másodikban nem várható ilyen. Könnyen belátható, hogy a két eset eltérő oktatási rendszert, s eltérő társadalmat is takar hosszabb távon.

Halász a vertikális expanzió két formáját különbözteti meg. Az első egy adott, meglévő program tanítási időtartamának megnövekedését fejezi ki. Valójában ekkor az ugyanolyan értékű végzettséget szerző tanulók iskolában töltött idejének növekedése történik meg. A greeni tipológia mentén ismertettek közül ide sorolhatóak az érettségit öt év alatt biztosító intézmények (például a két tannyelvű középiskolák, világbanki szakközépiskolák), s a jövőben szakközépiskolák is, ahol négy év tanulás után lehet szakmunkás-bizonyítványhoz jutni. A vertikális program-expanzió új, magasabb szintű programok bevezetését jelenti a korábbiakra épülve; e tekintetben – ha csak a középfokú oktatáson belül vizsgáljuk a növekedési jelenségeket – a középiskolák 13. évfolyamain kínált programok, s a technikusképzés vehetőek számba a magyar közoktatásban. Tágabban viszont – ahogyan a korábbiakban is utaltunk rá – a terciér oktatási szint erőteljes fejlődése is ide sorolható.

⁵⁵ Lásd Halász-Lannert 2000: 75. és 76. táblázatok.

⁵⁶ Lásd Halász-Lannert 2000: 72. táblázat. Természetesen egy-egy iskolatípuson belül is tehetünk ilyen megkülönböztetést, így például a szakközépiskolákban beszélhetünk a közgazdasági programok abszolút növekedéséről és a mezőgazdaságiak csökkenéséről.

Ami a számok mögött van

A fenti típusokban feltárul a magyar középiskolai expanzió sokszálú folyamata, grandiózus mértéke, ugyanakkor e folyamat látható egyenetlenségei is. Green szerint ugyan az egyes típusok között nincs logikai, determinisztikus összefüggés, de tapasztalati úton számos együtt-járás, egymásból következés figyelhető meg, amelynek min-tái fontosak lehetnek a magyar expanziós jelenségek megértése szempontjából is.

Bár a mennyiségi expanzió általában pozitív demográfiai jelenségek következtében jön létre, a születésszám emelkedése nem indukál automatikusan mennyiségi expanziót.⁵⁷ Másfajta válaszok is lehetségesek, az oktatás intenzifikálása például. Ez történik a váltott műszakban való tanítás bevezetésével, amelynek viszont velejárója a szükséges tanárok számának megnövelése. Kérdés lehet azonban, hogy vajon mi a jobb, vagy célszerűbb egy oktatási rendszer számára: iskolát építeni, vagy több tanárt foglalkoztatni? E kérdés megválaszolását az oktatás-gazdaságtani szakember valószínűleg költségvetési szempontból mérlegeli, de az oktatáspolitikusnak és a szociológusnak más természetű érveket is figyelembe kell vennie. A néhány évtizede mindeni számára általános váltott műszakos tanítást például ma valószínűleg sem a tanárok, sem a szülők többsége nem fogadná el, azonban nagyon eltérő okokra: a családok érdekeire, az oktatás minőségromlására, a tanulók terhelésének problémáira hivatkozva.⁵⁸ Ilyen fajta – többnyire rejtett, vagy nem tudatosított – előföltevések, illetve a mögöttük levő értékek mozgatják a társadalom tagjainak az oktatással kapcsolatos gondolkodását. Green szerint, amikor az oktatási rendszerben olyan változások történnek, amelyek miatt a korábbi állapot folytathatatlaná válik, a különböző lehetséges változtatást indokoló érvek mögött ilyen mögöttes előföltevéseket, posztulátumokat célszerű keresni. A növekedés mögötti társadalmi elgondolások nem függetlenek a növekedés már elért szintjétől (például hogy a fiatal korosztályok mekkora hányada jutott el eddig érettségighez), valamint a rendszer kultúrájától (például hogy mekkora egyenlőtlenséget fogad el a társadalom és az oktatási rendszer). Ezért különböző iskolázottsági szinteken ugyanakkora növekedés mellett is igen eltérő válaszok szülehetnek, egymáshoz közeli társadalmi kultúrában, az oktatás kiterjedtségének azonos szintjén viszont igen hasonlók.

Green-nek az oktatási rendszert leíró modellje szerint a társadalom biztosítja az oktatási javakhoz – így egy iskolafok elvégzési lehetőségéhez – egy adott szinten való hozzájutást; legalábbis demokratikus társadalmakban mindig van ilyen egyetemes szint. Ennek teljesítése biztosítja egyfelől az oktatási rendszeren belül annak következő szintjére való bejutást, másfelől olyan járulékos előnyökkel jár, amelyek a társadalomban érvényesíthetőek.⁵⁹ Green a „zéró-korreláció” törvényének nevezi az oktatási és az általa „másodrangú” javaknak nevezett társadalmi előnyök közötti összefüggés

⁵⁷ Green a népesedési ráta növekedése során a társadalmi csoportok közötti adott megoszlás időben változatlan arányaival számol.

⁵⁸ Valószínűleg lenne azonban olyan, jóllehet szűk szülőcsoport, amely ilyen feltételek között is vállalná gyermeke oktatását, ha az csak így jutna be olyan iskolába, amely – illetve amelynek tanárai – számára garantált eredményt (továbbtanulást, nyelvtudást, stb.) adna.

⁵⁹ A magyar társadalomban például korábban a 8 osztályos iskolai végzettség társadalmi értéke – amely erősen motiválta bizonyos csoportokban a megszerzését – az volt, hogy azzal lehetett autózvezetői tanfolyamra jelentkezni.

felívelő, majd csökkenő szorosságát, s végül a kapcsolat megszűnését. Ez annak a könnyen belátható szociológiai jelenségnek a verifikálásán nyugszik, hogy ha egy iskola elvégzése ritkaság, akkor annak vonzása nagy, hiszen előnyös pozíciókkal és egyéb hasznokkal járhat. Ha már sokan végzik el az adott iskolatípust, annak vonzása a megszerezhető előnyök mértékének hanyatlásával párhuzamosan csökken. Ha viszont már csaknem mindenki eléri az adott iskolai végzettséget, akkor az adott iskolából való kimaradás válik kockázatosná.

A rendszer növekedése során az adott oktatási szintre bejutó új társadalmi csoportok iskoláztatása új fajta problémákat vet fel az oktatási szektor számára is. Az adott végzettség, bizonyítvány devalválódásának következtében megjelennek, majd megerősödnek a rendszer belső státuskülönbségei, a rendszer adott szintjén az oktatás diverzifikálódik. Ekkor már nem a végzettség maga lesz érték, hanem a mögötte levő tartalom, amelyet az azonos szintű végzettséget adó iskola vagy program különbségei vagy olyan más jellemzők határoznak meg, amelyek nem magához az iskolázottsághoz kötődnek.⁶⁰ Az iskolázottsági szint „önértéke” így eltérő oktatási teljesítményekben megjelenő értékekkel alakul, a korábbi állapotban még előnyt jelentő végzettség megszerzése pedig szinte előfeltételé válik.⁶¹ A változás egy másik lehetséges útja – akár ezzel párhuzamosan – az oktatásban részt vevők nyomására formálódhat ki. Akik egy korábbi időszakban még előnyöket biztosító oktatási szinten már nem jutnak társadalmi haszonhoz,⁶² azt elérhetik az oktatási szint növelésével. Mivel pedig az oktatási rendszer annyit tud biztosítani, hogy az adott végzettséget megszerzők – a rendszer egyetemes, mindeni számára elvileg nyitott szintjein belül – továbbjuthatnak egy következő iskolai szintre, ahol egy újabb növekedési spirál indul be. A munkaerőpiac számára általában kedvező a növekedés, hiszen „válogathat” az igényeinek inkább megfelelő programokban végzettek között; az oktatási rendszernek a munkaerőpiac-hoz való kapcsolódása különböző formáinak megfelelően vesz részt a tartalmi változások generálásában.

Az oktatási rendszer e növekedési spirálját azonban kontrollálni lehet, hiszen az oktatási rendszerek mindegyikében működik valamilyen ellenőrzési mechanizmus. Az oktatási rendszeren belüli szelekciós eszközök mindenképp az adott szinten belül lévők lemorzsolásával hatnak a továbbhaladásra, de ezt a funkciót látják el a – társadalom számára ismert – oktatási standardok is, amelyek – ha túl magasak – elriasztják a belépni szándékozókat. Ha az adott szint elérését az ellenőrzés különböző formái együttesen nehezítik, a spirál lelassulhat.

Valójában azonban senki nincs igazán tudatában a zajló változásoknak. A folyamat időben igen elhúzódik, s mind az oktatási rendszer, mind a társadalom szereplői csak fáziskéséssel ismerik fel a helyzetet. Ez azonban nem feltétlenül okoz problémát; gyakran a már megtörtént változások utólagos „szentesítése” teremt konszenzust az oktatási rendszer és a társadalom között. Belgiumban például csak 1983-ban – amikor-

⁶⁰ A kéttannyelvű iskolák vagy a középiskolák sorrendjében előkelő helyen levő iskolák érettségije például mást ér a társadalom szemében, mint más középiskoláé.

⁶¹ Az oktatási expanziót vizsgáló empirikus kutatásunkban több interjú szólt arról, hogy az érettségi ma már szinte kötelező.

⁶² Ez a modellben az „utolsó belépő” csoport – természetesen hipotetikus értelemben. Náluk következik be az, hogy már ismét nincs korreláció a végzettség és az általa megszerezhető javak között.

ra már a korosztályok döntő része amúgy is 12 évig járt iskolába – terjesztették ki a kötelező oktatás időszakát 8-ról 12 évfolyamra, s ez nemcsak problémát nem okozott, hanem hasznosnak bizonyult (Vanderstraeten 1999).

Az oktatási rendszerek fejlődése, a társadalmak iskolázottsági szintjének emelkedése a fenti logikát követve szakaszosan erősödő konfliktusokkal valósul ugyan meg, de azt mondhatjuk, hosszú ideig, sok iskolai szinten keresztül „normális” úton halad. Mindez akkor okoz valóságos társadalmi és oktatáspolitikai problémákat, amikor az oktatási rendszernek azon a szintjén történik a növekedés, amely eléri a társadalom által korábban szelektívnek elfogadott oktatási fokozat határát.⁶³ Az oktatáspolitikusnak ilyenkor két, egy időben jelentkező nyomással kell szembenézni: a magasabb szintre való bejutás megkönnyítését, illetve a bejutás szelektivitásának fenntartását igénylők szempontjaival. Nyilvánvaló, hogy ez a döntés nem hozható meg az oktatási rendszeren belül, hiszen a társadalom tagjai – főképp az oktatásban közvetlenül érdekelt családok, s a munka világának szereplői – aktív ágensei a történéseknek, az oktatási javak „csereközege” a rendszeren kívül működik. Green elméletének fontossága mindenek előtt abban áll, hogy az oktatási rendszer változásait a társadalmi folyamatokkal való kölcsönhatásukban szemléli. Épp emiatt nem mindegy, hogy az oktatási rendszert az a tényező irányítja-e, amellyel hozzákapcsoltuk a társadalomhoz, vagy fordítva, az oktatási rendszer belső szükségszerűségei határozzák meg a társadalomhoz való kapcsolódását. Az oktatási rendszer jellemzői nagymértékben megszabják azt, hogy hogyan képes reagálni a külső változásokra, s hogy képes-e úgy változni, amely megfelel immanens érdekeinek és a zajló társadalmi folyamatok természetének. A belga példákat bemutató szerző az oktatás kiterjedésének szociológiai magyarázatát Luhmann társadalomelméletében találja meg, s az oktatási expanziót a társadalom funkcionális differenciálódása és az individualizáció természetes következményeként értelmezi (Vanderstraeten 1999).

A Green által adott példákból a magyar oktatásügy szempontjából különösen releváns az a föltevés, amely szerint a tanulók részarányának az adott oktatási szinten – így a középfokon – való megnövekedése szinte szükségszerűen veti föl a programok differenciálódásával létrejövő expanziót, hiszen könnyen belátható, hogy egy korábban „keveseknek” szóló tanterv nyilvánvalóan nem alkalmazható egy az egyben a „sokak” számára.⁶⁴ Ha az oktatási rendszer képes sokszínű középfokú horizontálisan tagolt iskolarendszert, valamint széles oktatási tartalmi kínálatot létrehozni, a növekedési jelenségeket könnyebben képes kezelni. Green úgy látja – s e nézetét a magyar közoktatás példáján magunk is osztjuk – hogy a fejlettebb oktatási rendszerek számára a differenciáltság megőrzése magasabb érték, mint a hatékonyság növelése, amelyet elsődlegesen nem, hanem csak a hatékonyság erőteljes romlása idején tűznek az oktatáspolitikai napirendjére. A hatékonyság növelésének direkt célja annál is inkább nehezen volna elérhető, mert még a fejlett oktatási rendszerekben sem áll rendelkezésre elégséges és megfelelő (input és output) kritériumrendszer az intenzitásnövekedés egzakt mérésére. Az oktatás intenzitásának megnövelése – amely a technikai hatékonys-

⁶³ Jelenleg az USA-ban ez a felsőfokú képzés (Seidmann 1996). Nyugat-Európa országaiban a középfokú képzés még nem érte el a zéró korrelációt.

⁶⁴ A fordítottja azonban már nem feltétlenül igaz; például a tantervi differenciáltság önmagában való megnöveléséből nem következik, hogy az oktatásban való részvétel is nő.

ság javításával jár együtt – elvileg lehetne az oktatás célja úgy is, hogy nem feltétlenül kötődik az oktatás kiterjedéséhez. Ebben az ágazatban azonban a hatékonyság nem olyan instrumentális érték, mint a versenyágazatokban. Így az oktatásban – még ha lennének is megfelelő indikátorok a hatékonyság mérésére – nem hozhatóak létre olyan ösztönzők, mint amilyenek a reálszférában többé-kevésbé sikeresen tudják biztosítani a hatékonyság javítását. Ez a kérdés azonban Green szerint az oktatásban primer módon nem is vetődik föl, hanem csak akkor, ha a rendszer működésében alapvető problémák jelennek meg és tematizálódnak. A magyar helyzet – egy méretében rövid idő alatt megnövekedett középiskolai, s ma már azt mondhatjuk, felsőfokú oktatási rendszer, amelyben az expanziós folyamattal párhuzamosan nem történt erőforrás-növelés – ilyen problémát rejt magában, anélkül azonban, hogy ennek széles társadalmi kommunikációja megtörtént volna. E probléma elvileg lehetséges válaszmegoldása lehet ugyan az addig működtetett oktatási programok visszafejlesztése, de a fejlett oktatási rendszerekre empirikusan jellemzőbb más út keresése – például az intenzitás növelésének törekvése.

Érdemes megemlíteni, hogy Green rámutat: az expanziós folyamatok gyakran csökkenő erőforrások között is folytatódnak; s hogy bár ez irracionális jelenségnek tűnik, nem feltétlenül az. A fejlett nyugati államokban a „jóléti kapitalizmus” utáni költségvetési restriktív időszakokban az oktatási rendszerekben a növekedés új útjai jöttek létre. Egyértelműen megmutatkozik ez Magyarországon is, ahol a kilencvenes években valamennyi közszférában, így a közoktatásban is jelentős relatív erőforrás-visszavonás történt, a rendszer azonban eközben is folytonosan növekedett. Valójában sehol nincs és nem is várható el monoton kapcsolat az erőforrások alakulása és az oktatási rendszer kiterjedtségének változása között.

Szociológiai és oktatáspolitikai szempontból egyaránt fontos a fentiek hangsúlyozása, hiszen arra is utal, hogy az expanzió olyan öngerjesztő folyamat, amelynek jellemzője, hogy a zajló történések nehezen láthatóak át, számos tekintetben pedig kicsúszhatnak a társadalmi kontroll alól, miközben az egyes területeken célzott eseti beavatkozások nem képesek kifejteni a kívánt hatást.⁶⁵ A rendszer növekedésének problémáin úrrá lenni sem a változások megkérdőjelezésével, sem az ágensek körének, érdekeiknek, cselekvéseiknek a beszűkítésével nem látszik megoldhatónak. A fejlett oktatási rendszer lehetőségeit a növekedési problémákkal való megküzdésben leginkább az adaptációképesség és -készség fokozása szélesítheti. Különösen áll ez az erősen decentralizált oktatási rendszerekre, ahol az oktatásirányítás alacsony szintjein a szereplőknek viszonylag széles a mozgástere, és ezért nehéz a változások követése és „mederben tartása”. Mindez nem jelenti azt, hogy az országos oktatáspolitikai eszköz-telen, pusztán azt, hogy – akár támogató, akár restriktív – cselekvése nem lehet egyoldalú és független a rendszerben levők (köztük önmaga) meghatározottságaitól. Az, hogy az expanzió öngerjesztő folyamat, nem jelenti azt sem, hogy tehetetlenül kellene

⁶⁵ Egy – kulturális szempontból igen eltérő, de az expanzió globális jelenségének illusztrálására alkalmas – példa lehet erre a tajvani középiskolai expanzió. Az ennek problémáiról szóló tanulmány arra hívja fel a figyelmet, hogy a társadalmi-gazdasági fejlődéshez kapcsolt oktatási reform, s ennek keretében végrehajtott középiskolai expanzió – a magániskolai hálózat aktivítása következtében - kicsúszott az állami irányítás kezéből és mind a középfokú oktatásban, mind a felsőfokon váratlan és szélesebb társadalmi kihatású problémákat okozott mind az elképzelt iskolaszervezetben, mind a felsőoktatásban. (Erről lásd Huei-Lirng–Westbury 1998).

szemlélni. A jelenség és a mögötte húzódnó értékek, céltételezések széleskörű társadalmi megvitatása hozzásegíthet a folyamatban érintettek – a szülő társadalom, a felsőoktatási szféra, az iskolafenntartók, a gazdaság szereplői és a többi társadalmi alrendszer, így a szociálpolitika vagy a területfejlesztés – oktatási expanzióról való gondolkodásának megismeréséhez, árnyalásához, akár megváltoztatásához is.

A magyar középfokú oktatás kilencvenes évekbeli expanziós jelenségeinek társadalmi összefüggései eddig sajnálatosan nem kerültek széleskörű megvitatásra, jóllehet egyes szakkérdései, s negatív kísérőjelenségei ismertté váltak. A tanulmány végén néhány olyan témát vázolunk fel, amelyeket az expanzió távlati előrehaladása szempontjából fontosnak ítélnék.

Mire való a középiskola?

A felnőttkort megelőzően ez az utolsó életkori szakasz, amelyben a tankötelezettség mind az egyének, mind a csoportok, mind a tágabb – magyar és európai – társadalom számára relatíve optimális indítás biztosítható a korosztály életének további folyására. Így a középiskola funkciójának meghatározása során három nézőpontot célszerű – lényegében egyforma súllyal – mérlegelni. Miközben biztosítani kell, hogy a középfokú oktatásban részt vevő korosztály élepszakaszként is meg tudja élni e periódust,⁶⁶ az ebből való kilépés utáni évekre megfelelő használható tudással, kompetenciával kell ellátni, s egyben megalapozni egy olyan habitust, szokásrendszert, értékrendet és világnézetet, amely életre szólóan segítséget nyújt számára az ismeretlen és váratlan helyzetek nivós feldolgozására is. Ezen feladatokhoz képest az iskolaszervezeti és -szervezeti megoldások, valamint az átadandó műveltség tartalmak nyilvánvalóan eszközfunkciójúak. Mindez gyakorlati szempontból az iskola horizontális szerkezeti sokszínűségének és a kimeneti szabályozásnak a kérdésének előtérbe állítását veti fel.

Kié (legyen) a középiskola?

Az oktatási rendszer növekedésének jelenlegi szakaszában a középfokú képzésben való részvétel aránya erőtejesen növekszik, de arról, hogy mennyire közelítette meg a zérókorrelációt, nincs pontos ismeretünk. Valahová minden továbbtanulni kívánó bejut. A felvételi szelekciót alkalmazó középiskolák száma csekély, többségük – a romló „gyerekanyag” miatti panaszkodás ellenére – nem szűkíti felvételi kereteit. A családok változatlanul inkább választanak érettségit nyújtó képzést gyermekeiknek.⁶⁷ Ez a középiskola további növekedésének társadalmi igényét jelzi. Ugyanakkor – az expanziót vizsgáló empirikus vizsgálatunk tapasztalatai szerint – vannak olyan gyerekek is, akiket eredeti szándékuk ellenére (jobb általános iskolai bizonyítványuk alapján) az iskolák szeretnének a egyes szakiskola középiskolai ágába irányítani oda jelentkezett, gyengébb előmenetelű tanuló helyett (Balázs 2001c). A másik oldalon, a belépő szak-

⁶⁶ Azaz, ez az utolsó, felnőtt felelősségektől még mentes élepszakasz.

⁶⁷ A középiskolai felvételi folyamatot elektronikusan nyilvántartó KIFIR rendszer ismeretében állítható, hogy az erősen szűkülő szakiskolai hálózat is jelentős túlkínálatot jelent (Balázs 2001b).

munkástanulók a jelenlegi, most bevezetés alatt lévő szabályozás alapján legalább 12 évet töltenek az iskolarendszerben úgy, hogy nem jutnak érettségi bizonyítványhoz. Kérdés, hogy az érettségi hasznosságát, annak devalvációjával együtt is nem tartják-e többre, mint az időben és – a 10. évfolyamig tartó általános képzés miatt – tartalmilag egyaránt nagyságrendjében hasonló igényű szakmunkásképzést. E tekintetben az oktatási rendszer „szűrői” kevés fogódzót adnak, hiányzik az oktatási „kontroll mechanizmusok” társadalom számára átlátható, orientáló szerepe. A lemorzsolódási ráta jelenleg épp a szakmunkásképzésben magasabb, mint a középiskolában, így ez a lemorzsolódás nem annyira a középiskola, hanem inkább a megelőző iskolafok kudarcát jelzi. A középiskolai ágon a másik szelektációs eszköz az érettségi lenne. Az utóbbi időben – bár csak szórványos ismereteink vannak róla – nagyritkán előfordul a még nem standard érettségi vizsgán való, a korábbinál nagyobb kudarc. Ennek terjedése a vizsga „belső” jellege miatt nem valószínű. Az új érettségi társadalmi visszajelző hatására viszont még viszonylag hosszú ideig várunk kell, mint ahogy arra is, hogy a – csak egyes térségekben visszajelző funkcióval bíró – munkaerőpiac hogyan fogadja az új szakképzetteket és érettségizetteket. A középfok tehát elvben ugyan mindenkié, aki a megelőző iskolafokot befejezte. Hogy közülük ki fog középiskolába járni a következő évtized végén, s hogy ki marad ki a rendszerből bármilyen végzettség nélkül, még nem látható pontosan. Az újabb szabályozó eszközök hatása mellett számítani lehet a korábbi periódus társadalmi tanulási folyamataira is, amely mind a jelentkezés és továbbhaladás, mint az oktatási szereplők oldalán növelheti az adaptációs potenciált.

Mit ér az érettségi?

A kétszintű érettségi koncepciója magában rejti a felsőoktatásba és az „életbe” való kibocsátás kettős célját. Az emelt szintű érettségi értékét nyilvánvalóan a felsőoktatásba való felvétel lehetőségeinek köre és tágassága jelenti. Az érettségi vizsga felsőoktatási elfogadottsága – amely a nyugati országok többségét jellemzi – a jelenlegi magyar rendszerben csak korlátozottan, meghatározott ideig és az írásbeli vizsga „kiváltójaként” érvényesül. Ráadásul ezzel az értékkel az érettségi néhány tantárgy esetében már évek óta bír. Kérdés, hogy távlatában a felsőoktatás mennyire tágítja ki az emelt szintű vizsga „belépő”-jellegét; hogy egyes intézmények vagy kurrens szakok lesznek-e változatlanul szelektívek. A normál szintű érettségi vizsgát viszont nem a következő iskolafok inputjaként, hanem a kötelező iskolázás lezárójaként értelmezzük. Ebben a tekintetben kulcskérdés az, hogy a vizsga tartalma mennyire kötődik egyes iskolai tantárgyakhoz, illetve mennyire az ott elsajátított kognitívumokhoz vagy kompetenciákhoz. Az alkalmazható tudás és az úgynevezett kulcskompetenciák⁶⁸ fejleszthetősége meghatározó lehet a várhatóan bővülő élethosszig való tanulás helyszínein és az élet legkülönbözőbb területein: a szabadidő eltöltésében, a családi és a társadalmi életben, az állampolgári cselekvés formáiban. A jelenlegi érettségi reform szakmai műhelye a közép szinten ilyen vizsgakoncepciót dolgozott ki; talán ezért is volt olyan nehéz és kompromisszumos annak elfogadtatása az oktatáspolitikával és a szakmai lobbikkal. Mindez természetesen az alapszintű érettségit is szelektívvé teheti, hiszen semmi értel-

⁶⁸ Erről lásd: Rychen–Salganik 2001, különösen a kötet Canto-Sperber–Dupuy által írott tanulmánya.

me olyan „felkészültség” meglétét tanúsítani, amely a valóságban nem működőképes. Nyitott, hogy egy ilyen vizsga kezdeti szelektivitása mennyire hat vissza a továbbiakban a középiskolákra és az alacsonyabb iskolafokokra. Kérdés az is, hogy a szükséges változásokban a spontaneitásnak és az irányításnak mekkora lehet/legyen a szerepe. Fontos az is, hogy az érettségi valós mérési funkciója, a bukás realitása ne zárja ki a lassan érőt, az életpálya során később javítani akarót. Ennek lehetőségeit az oktatási expanzió egy, Magyarországon még nem meghatározó, s a közoktatási rendszeren túlmutató iránya teremtheti meg.

Társadalmi integráció – középfokon?

Ha a fenti kérdésekre a társadalom olyan válaszokat tud adni, amelyek az általunk kiemelt szempontokat figyelembe veszik, az nem csak az egyének és az oktatási rendszer problémáit kezeli, hanem egyben a lehetőségeihez képest maximális mértékben szolgálja a mindenkori társadalmi integrációt is. Ez ugyanis a mai magyar társadalom egyik kulsckérdése, s míg a korábbi évtizedekben az oktatás e funkcióját csak a „kötelező és egységes” általános iskolai szakaszon belül volt képes elvállalni, ma a középiskola sem térhet ki e kihívás alól. A leszakadó rétegek – tartósan munkanélküli szülők, cigány családok – gyerekeinek felzárkóztatása és az iskolarendszerben való benntartása a kötelező iskolázás idején belül sem megoldott, de eközben e csoportok már megjelentek a középfokú képzésben is, különösen a gazdasági-társadalmi fejlettségüket tekintve elmaradott régiókban.⁶⁹ A középfokú iskolakínálat horizontális diverzifikációja mellett e feladat az iskolán belüli pedagógiai tevékenység megújításának igényét, új pedagógus szerepeket, kompetenciákat, tanítási módszereket is igényel. Az pedig a pedagógusképzés és –továbbképzés előtt álló komoly kihívás, hogy e szükségletekre tud-e válaszolni.

A magyar középfokú oktatás drámai mértékű változásai a kilencvenes években – számos egyedi vonatkozásuk mellett is – jellegükben és léptékükben nem egyedülállóak; a középiskolázás főbb változásai, mindenek előtt az érettségihez vezető képzés arányának megnövekedése illeszkedik a mai fejlett oktatási rendszerekben zajló változásokhoz. Az sem egyedülálló jelenség, hogy a magyar oktatás kiterjedésében viszonylag jelentős a spontán, illetve a diffúz társadalmi folyamatok szerepe, amelyek tudatos politikai vagy szakmapolitikai beavatkozás mellett, sőt gyakran azok ellenére is „öngerjesztő” módon hatnak az oktatásra. A változások minőségét – s itt nem az oktatás minőségére gondolunk – a társadalomhoz való szerves kapcsolódását azonban az oktatási rendszeren belül lehet befolyásolni; a központi, területi, helyi és iskolai szinten egyaránt. Ha ez sikerül, az oktatási rendszernek nem azzal kell szembenéznie, hogy teljesítményét a társadalom megkérdőjelezi. Ha azt, hogy az oktatási rendszer növekedése során számos, korábban bevált megoldás „nem működik”, nem feltétlenül a rendszer kudarcának tekintjük, hanem egy új rendszer kiépülési folyamata részének, amely a változó társadalmi igényekre igyekszik reagálni, nagyobb esély van mind az oktatásügy, mind „partnerei” számára az expanziótól elválaszthatatlan konfliktusok és problémák adekvát megoldására is.

⁶⁹ Erről lásd az OKI KK expanziós kutatásának egyik esettanulmányát: Vágó 1999b.

Irodalom

- Agg, Z.–Pálné, Kovács I. szerk. (1994): *A rendszerváltás és a megyék*. Veszprém: Comitatus.
- A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája*. (1996. december) Budapest: MKM-OKKER.
- Andor, M.–Liskó, I. (2000): *Iskolaválasztás és társadalmi mobilitás*. Budapest: Iskolakultúra könyvek 3.
- Archer, M. (1979): *Social Origins of Educational Systems*. London-Beverly Hills: Sage.
- Archer, M. (1982): Változások centralizált és decentralizált oktatási rendszerekben. In Halász, G.–Nagy, M. (szerk. és ford.): *Oktatás és politika*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Balázs, É. (1992): Megyei oktatásirányítás az önkormányzati választások után. In Annási, F.–Halász, G.–Nagy, M. (szerk.): *Önkormányzat és közoktatás*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 41–63.
- Balázs, É. (1996): Megyei önkormányzatok és a közoktatás. In Nagy, M. (szerk.): *Önkormányzatok és a közoktatás*. Nyíregyháza: Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai Intézet, 125–135.
- Balázs, É. (1999): Területi tervezés a közoktatásban. *Iskolakultúra*, 12: 52–66.
- Balázs, É. (2001a): A közoktatási tervezés rendszere, a területi és a helyi tervezés. In Annási, F.–Halász, G.–Nagy, M. (szerk.): *Önkormányzat és közoktatás*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Balázs, É. (2001b): A középfokú oktatásba történő felvételi folyamat területi jellemzői. *Kézirat*, Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Balázs, É. (2001c): Expanzió a középiskolában. Egy vizsgálat tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 9: 36–49.
- Balázs, É.–Surányi, B. (1992): A nagylétszámú korosztályok a középfokú oktatás küszöbén: helyzetkép az általános iskolai vezetés szemével. In Balázs, É.–Lannert J.–Surányi, B.: *Demográfiai hullám, iskola, ifjúsági munkanélküliség*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 39–61.
- Balázs, É.–Surányi, B. (1993): Rendszerváltás és megyei oktatásirányítás. Interjúk „előtte” és „utána”. *Iskolakultúra*, III. (6): 39–47.
- Báthory, Z. (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Budapest: Önkonet.
- Boli, J.–Ramirez, F.–Meyer, J. (2000): Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. In Hallinan, Marureen T. (ed.): *Handbook of Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic, 213–240.
- Canto-Sperber, M.–Dupuy, J-P. (2001): Competencies for the Good Life and the Good Society. In Rychen, D. S.–Salganik, L. H. (eds.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 67–92.
- Coombs, Ph. H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Budapest: Tankönyvkiadó.

- Fuller, B.–Rubinson, R. (1992): Does the State Expand Schooling? Review of the Evidence. In Fuller, B.–Rubinson, R. (eds.): *The Political Construction of Education – The State, School Expansion and Economic Change*. New York: Praeger.
- Green, Th. F. (1980): *Predicting the Behaviour of the Educational System*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Halász, G. (2001): *Az oktatási rendszer*. Budapest: OKKER.
- Halász, G.–Lannert, J. szerk. (1997): *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: OKKER.
- Halász, G.–Lannert, J. szerk. (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Huei-Lirng Laih Su-Lin–Westbury, I. (1998): The Transformation of Taiwan's Upper Secondary Education System: A Policy Analysis. *Educational Policy Analysis Archives*, 6 (4), September.
- Nagy, M. (2001): A hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés a kilencvenes évek magyar közoktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3: 31–55.
- Neuwirth, G. (2002): *A középiskolai munka néhány mutatója 2001*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Országos településhálózat-fejlesztési koncepció*. 1007/1971. (XII. 16.) Kormányrendelet.
- Rychen, D. S.–Salganik, L. H eds. (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Surányi, B. (2000): Az oktatási expanzió: problémák és perspektívák. *Iskolakultúra*, 4: 38–50.
- Seidmann, R. H. (1996): National Education Goals 2000: Some Disastrous Unintended Consequences. *Educational Policy Analysis Archives*. 4 (11), July 24.
- Vanderstraeten, R. (1999): Educational Expansion in Belgium: A Sociological Analysis Using Systems Theory. *Journal of Educational Policy*, 14 (5): 507–522.
- Vági, G. (1982): *Versengés a fejlesztési forrásokért*. Budapest: KJK.
- Vágó, I. (szerk.) (1999a): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Budapest: OKKER.
- Vágó, I. (1999b): A középiskolai expanzió Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Esettanulmány. *Kézirat*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Vágó, I. (2001): Ami az átlagok mögött van. *Iskolakultúra*, 8: 61–70.
- Vári, P.–Andor, Cs.–Bánfi, I.–Felvégi, E. –Horváth, Zs.–Krolopp, J.–Rózsa, Cs.–Szalay, B. (2001a): Felnőtt írásbeliség vizsgálat – Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 5: 3–20.
- Vári, P.–Bánfi, I.–Felvégi, E. –Krolopp, J.–Rózsa, Cs.–Szalay, B. (2001b): A PISA vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, december: 31–43.
- Vári, P.–Aukszné, Bánfi I.–Felvégi, E.–Rózsa, Cs.–Szalay, B. (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, január: 38–65.