Mindezekkel az elemzésekkel azt szeretnénk igazolni, hogy az állami befolyás növekedése az oktatásban nagyságrendileg komplexebb jelenség, mint korábban – elsősorban tanügyigazgatás-történeti megközelítésű neveléstudományi kandidátusi és történettudományi kandidátusi disszertációnkban, s az ezekből formált könyvekben – véltük. Az állami expanzió ugyanis nemcsak a tanügyigazgatás expanzióját jelenti – sőt néha egyáltalán nem jelenti azt –, hanem mindazoknak a társadalmi és nagypolitikai körülményeknek a tudatos alakítását, amelyek az oktatásban résztvevőknek az oktatás iránti igényeit, az iskolafenntartók iskolafenntartási lehetőségeit érintik. Az állami hatalom kiterjesztése korántsem szükségszerűen jelenti az egyéni „életvilág gyarmatosítását", az „egyének államosítását", hiszen az állami expanzió – amennyiben ellenfelét a tradicionalitás erőiben találja meg – legfőbb szövetségese épp a racionalitás, a tudományosság, a jogszerűség, a piac stb. Ha azonban az állam – egy megváltozott történelmi helyzetben – nem „a racionalitás, a tudományosság, a jogszerűség és a piac" erőivel kíván összefogni, hanem éppen mindezeket kívánja korlátozni, akkor nincs az a tradicionalitás, amely a fenyegetett egyéni autonómiákat meg tudja védeni a tanügyigazgatás és az államilag támogatott politikai mozgalmak expanziójától.

Nagy Péter Tibor
Felsőoktatási Kutatóintézet,
Neveléstudományi Intézet, BTK, PTE

Oktatásökológia és regionális oktatáskutatás

A hátrányos helyzet fogalmának értelmezésébe Kozma Tamás első, több kiadást megért műve (1) új, de máig nem jelentőségén elismert dimenziót vitt be.

Az első nemzetközi tudásszint-mérés, az 1968-as IEA eredményeinek vizsgálata során a szülői ház szociokulturális adottságai, az akkor már ismert és a szociológiai kutatásban alkalmazott falu-város dichotómia mellett *Kozma Tamás* felhívta a figyelmet egy további fontos tényezőre. Nemcsak általában „a falu" és általában „a város" iskolásainak tudásszintjében mutathatók ki különbségek. Az egyes családok közötti társadalmi-gazdasági különbségeket mélyítheti az, hogy a lakóhelyi környezetben mely társadalmi rétegek dominálnak vagy egyáltalán melyek vannak jelen. Alaposan alátámasztott, argumentált gondolatmenete szerint az egyének hátrányos helyzete attól válik még súlyosabbá, hogy lakóhelye is „hátrányos helyzetű". A lakóhely és az egyéni magatartás (adott esetben iskolai teljesítmény) egymásra vonatkoztatása a mindennapok narratívájában akkor is, ma is megszokott, ám tudományosan korábban itthon nem vizsgálták.

A lakóhelyi szociális környezet és a mérhető iskolai teljesítmény összefüggésének bizonyítása két tudományos paradigma összekapcsolását is jelentette. Nemcsak – pedig ez is újdonságnak számított a múlt század hetvenes éveinek újonnan kialakuló nevelésszociológiájában – általában a szociológia és a neveléstudomány közös területeire vezetett el, hanem a szociológián belül is egy sajátos diszciplinához: a chicagoi iskola városszociológiai kutatásaihoz. A múlt század harmincas éveiben virágzott, majd az ötvenes és hatvanas években újra felfedezett városszociológiai irányzat arra törekedett, hogy értelmezze a lakóhely szerepét az ott élők magatartásában. A *Max Weber*től származó kategóriákban gondolkodva annak idején arra kerestek választ, hogyan alakul ki és miként változik az egyes városrészek he-

lye és szerepe a társadalomban, s a helyi társadalmak milyen pozícióra tesznek szert vagy milyen helyzetekbe szorulnak be a globális társadalomban. Ez a paradigma napjainkra elvezetett egyik oldalról például az „underclass", a társadalom alatti osztály elméletéig, másik oldalról – maradva a Kozma Tamás által Magyarországon először bizonyított összefüggéseknél – például a regionális szemléletű oktatáskutatásig.

Teoretikus szinten az a kérdés, hogyan ragadható meg, hogyan értelmezhető a társadalom vertikális szerkezete „horizontálisan", a mindennapi élet szempontjából a színterén, a lakóhelyen. A kérdés paradigmatikusan a szociológia és a szociálantropológia érintkezésének tudományos területére tartozna, ha nem volna olyan aspektusa, amely a cselekvésre, a politika tevékenységére irányulna. Az a kutatás, amely például a hátrányos helyzet lakóhelyi meghatározottságára irányul, kénytelen feltenni a kérdést: mit tegyünk itt és most a helyzet javítására. Felteszi ezt a kérdést a szociológia is a társadalom egésze számára, de a lehetséges válaszok a makroszintekre vezetnek. A városszociológiához kapcsolódó szociálökológia azonban nem létezhet a kérdésre adandó konkrét és időben közeli válaszok nélkül.

A szociálökológia a városszociológiából nőtt ki, de szociálpszichológiai indíttatása folytán a környezetnek – a természeti, épített és szociális környezetnek – az emberi kapcsolatokban, magatartásokban játszott szerepét vizsgálja. A társadalom nem absztraktan létezik, hanem mindig adott lokalitásokban kristályosodik ki. A társadalom helyi „kristályosodása" jelenti azt a környezetet, amelyben az egyének tevékenykednek, csoportokat alkotnak, bennük maradnak vagy kiszakadnak azokból. A környezet részint szociálisan értelmezhető – azaz jelenti a társadalmi rétegek, csoportok, politikák jelenlétét és együttjátszását – részint az adott természeti-földrajzi adottságokat, részint és nem utolsó sorban a társadalmi szervezetek, intézmények elérhetőségét. A szociálökológiai szemléletmód alapján szerveződő kutatások ezeket a tényezőket kísérlik meg együttesen értelmezni. Az oktatásra vonatkoztatva jellemzően területi-társadalmi és ellátottsági összefüggésekhez jutunk, jellemzően az oktatási intézmények elérhetőségéhez, s olyan döntések megalapozásához, hogy vajon meg kell-e tartani egy adott óvodát, iskolát. Az oktatásökológiai kutatás így közvetlenül kapcsolódik a helyi vagy (az iskolahálózat egészére vonatkoztatva) az országos oktatáspolitikák kutatásához, még inkább azok tervezéséhez.

A tervezés az 1970–80-as évek egyik kulcsfogalma volt nemcsak Magyarországon, hanem a nemzetközi irodalomban is. Mi a társadalmi tervezést úgy értelmeztük, hogy fel kell tárnunk, vizsgálnunk és mérlegelnünk kell azokat a társadalmi folyamatokat, amelyek egy-egy oktatáspolitikai döntést megalapozhatnak, illetve vizsgálnunk kell azokat a lakossági magatartásokat, amelyek egy ilyen döntésre válaszolnak.

Oktatásökológiai kérdés, milyen befolyást gyakorol az egyéni iskolai teljesítményre az adott iskolai környezet. Empirikus vizsgálatok alapján azt emeltük ki, hogy az általános iskolák és osztályok heterogén társadalmi környezete tekinthető optimálisnak, mivel ez kevéssé befolyásolja a magasabban képzett szülők gyermekeinek továbbtanulását, viszont (modellként is hatva) emeli az alsóbb rétegekhez tartozók tanulási teljesítményeit. Oktatásökológiai kérdés, vajon miért vannak rurális térségek, falvak, ahol a tanulói teljesítmények, továbbtanulási, pályaválasztási törekvések a közeli városhoz hasonlók, néha jobbak, de semmiképpen nem rosszabbak. Ebben az esetben úgy találtuk, hogy a „város és vidéke" összefüggés társadalmi hatásaival van dolgunk – a város „kiköltözik" a vidékére. Oktatásökológiai kérdés, miért vannak többen a társadalom hátrányos helyzetű rétegeiből is azokban az elit gimnáziumokban, amelyek földrajzilag és közlekedési szempontból is megközelíthetők a környék számára. Az emberek a „lábukkal szavaznak", s elmennek onnan, ahol nincsen megfelelő infrastruktúra oda, ahol van. Persze nem tud mindenki elköltözni, a migrációnak kemény

társadalmi szabályai vannak. Kik az elköltözők, kik a maradók, és hogyan hatnak a migrációs folyamatok a különböző lokalitásokra, térségekre?

A falusi kisiskolák problémája az oktatáspolitika (és a településpolitika) örökzöld kérdése. A nyolcvanas évek közepéig több hullámban lezajlott iskolakörzetesítések mellett szóló érvek a rációhoz szóltak, alapvetően gazdaságossági megfontolásokra épültek, de nem hiányoztak a pedagógiai szempontok sem (színvonalasabb oktatás). Függetlenül attól, mekkora volt az érvelés valóságtartalma, a helyi iskola szociális hatásával nem számoltak. A helyben működő oktatási intézmény a társadalom jelenlétét reprezentálta azokban a falvakban, ahonnan már korábban kivonult a többi közintézmény (a helyi tanácstól a rendőrségen át az egyházig). Ráadásul a körzetközpontig talán csak pár kilométer volt a földrajzi távolság, ám a közlekedési távolság annál nagyobb. A nyolcvanas évek második felével kezdődően, de különösen a rendszerváltás után gyors ütemben feléledő kisiskolai hálózat azt bizonyította, hogy a gazdasági és pedagógiai „racionalitásokat" felülírja a helyi társadalom, mihelyt erre lehetősége adódik.

A lakosság – adott esetben a kisgyermekes szülők – helyi iskolára irányuló igényeit realizálta a helyi vezetés, amikor a kilencvenes évektől megnyitotta vagy újra önállóvá tette a kisiskolákat. Túlságosan messzire vezetne e kérdés tágabb politikai-oktatáspolitikai kérdéseinek még csak az érintése is. Itt arra a megállapításra szorítkozom, hogy a lakosságnak – illetve nyilván a helyi lakosság egyes csoportjainak – meghatározott igényei formálódnak ki az iskola iránt.

Kérdésünk – amely Kozma Tamással végzett kutatásaink e vonulatában megfogalmazódott – arra irányult, milyen tényezők határozzák meg az iskolázási igényeket, hogyan lehet ezeket a tényezőket mérhető változókkal kifejezni, hogyan lehet vizsgálni, előrejelzéseket tenni, problémákat megfogalmazni segítségükkel. A kisiskolák ügye e szempontból eléggé behatároltnak látszik. A korábbiakban, amikor többé-kevésbé szigorú volt a körzeten belüli általános iskolázás szabályozása, a lakosságnak (a szülőknek) kevés volt a játéktere: egy szűk elit kivételével beíratták gyermekeiket, ahová kötelező volt beíratni. Más a helyzet azonban a nem kötelező iskolafokozattal, a középfokú iskolákkal, ahol már választani lehetett.

Korábbi szociológiai-nevelésszociológiai kutatásokból jól tudtuk, hogy a szülők társadalmi réteghelyzete, a család szociokulturális helyzete szorosan összefügg a gyermekek iskolai tanulmányainak sikerességével, a továbbtanulás szintjével, irányával, továbbá a lakóhelyi település típusával is. Ám ezek a kutatások nem egészen vágtak egybe saját tapasztalatainkkal: Battonyán, Szarvason vagy Mezőtúron tömegesen középiskolába jártak a munkás- vagy parasztcsaládban felnőtt gyerekek is – hiszen a helyi értelmiség oly kis létszámú volt, hogy pusztán az ő gyermekeikkel nem lehetett volna benépesíteni még egy kis létszámú osztályt sem. (Igaz, az itt érettségizettek ritkábban jutottak egyetemre, mint a nagyvárosi fiatalok.) Azt is figyelemmel kísértük, hogy a munkaerő-tervezésre hivatkozó oktatáspolitika éppen az ilyen kisebb városokban tudja eredményesen szakmunkásképzőbe terelni a fiatalokat akkor is, ha ők érettségizni vágynának.

Úgy láttuk, hogy a szociológiai surveykutatás, a város-falu dichotómia, de még a statisztikák legfeljebb megyei szinten aggregált adatai is fontos különbségeket fednek el a különböző társadalmi rétegekből származók, a városok és a falvak lakói iskolázási igényei és lehetőségei között.

E ponton ismét rövid kitérőt kell tennem. A hetvenes és a nyolcvanas évek fordulóján ismerkedtünk meg a társadalmi jelzőszámokkal, egy olyan paradigmával, amely mintegy életet lehelt a statisztikai adatokba. Ebben az értelmezésben a születések száma, a migrációs, a foglalkoztatási, az oktatási stb. adatok lakossági magatartásokat mutatnak, ezek alapján – ha elég szorgalmasak, ügyesek és szerencsések vagyunk – viszonylag pontosan meg tudjuk ragadni egyes térségek társadalmát, mozgásait. Folyamatok vizsgálatához és

értelmezéséhez idősorok szükségesek, és az országos magyar statisztikák igen hosszú időn át kiválóak voltak. Az országon belüli társadalmi különbségek feltárására a településenként tagolt adatok, s ezek idősorba állítása nyújt lehetőséget. A szociálgeográfia nagy lendületet adott ahhoz, hogy ami náluk hiányzott – az iskolázással kapcsolatos területi-társadalmi folyamatok ismerete –, azt mi pótoljuk.

Ahhoz, hogy vizsgálni tudjunk olyan társadalmi folyamatot, mint az iskolázás, az iskolázás terjedése, szükségünk van demográfiai változókra (a megfelelő korú személyek, a lakosság korösszetételének, az el- és odaköltözések mutatóira stb.), iskolázottsági változókra (a népesség iskolázottsági szintjének mutatóira), foglalkoztatási változókra (legalább szektoronként), olyan változókra, amelyeket a gazdasági fejlettség mutatóiként értelmezhetünk. A területi-társadalmi folyamatok megértéséhez elengedhetetlen az országos változások ismerete. A következő lépés e társadalmi mutatók területenkénti megragadása.

A nyolcvanas évek második felével kezdődően, de különösen a rendszerváltás után gyors ütemben feléledő kisiskolai hálózat azt bizonyította, hogy a gazdasági és pedagógiai „racionalitásokat" felülírja a helyi társadalom, mihelyt erre lehetősége adódik.

Máig megújuló problémát jelent az adekvát terület kijelölése, azaz annak eldöntése, hol húzzuk meg a területi határokat, amelyeken belül vizsgálni kívánjuk tárgyunkat. Erről a területi egységről feltételeznünk kell, hogy lakói nagyjából ugyanott veszik igénybe a közjavakat, szervezik kulturális életüket. A szokásos megyei szint általában nem használható, mivel túlságosan nagy vagy éppen nem eléggé nagy terület, nem valóságos kerete lakói iskolázásának. A települési szinttel ugyanez a probléma, ráadásul a településhálózat túlságosan heterogén ahhoz, hogy elemeit ugyanazon súllyal lehetne bevonni az elemzésbe.

Hogyha az óvoda igénybevételének területi eltéréseit vagy terjedésének folyamatait vizsgáljuk, egy közepes falu, egy városrész a megfelelő terület. Ha a középfokú iskolázás folyamatait elemezzük, akkor nagyobb területet kell választanunk, amelyről feltételezzük, hogy lakói többsége a térség iskoláiban tanulnak tovább. Ez a terület a mai kistérség, a korábbi – Kozma Tamás szavával – „művelődési városközpont". Ha a felsőfokú oktatást helyezzük vizsgálódásunk középpontjába, akkor még nagyobb területet kell lehatárolnunk, s ez a régió. Az adekvát terület kiválasztása nemcsak azt jelenti, hogy itt tanulmányozzuk az adott társadalmi jelenséget, folyamatot, hanem azt is, hogy a hiányokra és hiányosságokra, a fejlesztés lehetőségeire és szükségleteire is e területeken belül maradva mutatunk rá.

A nehézségeket növeli, hogy meglévő statisztikai bázissal dolgozunk, tehát nincsen arra lehetőségünk, hogy valamely szempont szerint tovább bontsuk a meglévő adatokat. Ezt legjobban talán azzal a nehézséggel tudom megvilágítani, amit a 14–18 évesek iskolaválasztásának területi elemzése jelent. Nincs ugyanis olyan adatbázis, amely településsorosan adná meg e korcsoport iskolázását, következésképpen nem tudjuk kistérségi vagy más, a megyeinél kisebb területen aggregálni az adatokat.

A regionális oktatáskutatás alapvetően a Központi Statisztikai Hivatal adataival dolgozik, amelyeket a kutatás céljának megfelelő szinten aggregál. Idősorokat dolgoz fel, és kutatási eredményeit kartográfiai módszerekkel, térképen is megjeleníti. *Híves Tamás* régi munkatárs a regionális oktatáskutatásban, az ő munkája az OTTIR-adatbázis megteremtése és a térképek elkészítése.

A regionális oktatáskutatás olyan empirikus nevelésszociológiai kutatás, amely alapvetően teljeskörű mintán dolgozik, és természete szerint nemigen tudja bevonni a mintavételen alapuló nevelésszociológiai felmérések eredményeit, ezeket legfeljebb orientáló háttérként, probléma-felvetésként tudja hasznosítani. Ugyanakkor

nem mondhat le az érintettek személyes megkérdezéséről sem. A kérdőívvel vagy interjúkkal folytatott információgyűjtés nem képez „reprezentatív mintát", esettanulmányokként egészíti ki a statisztikákkal és térképekkel megjelenített társadalmi folyamatokat.

A legsikerültebb regionális oktatáskutatások azok, amelyekben sikerül összecsiszolni a statisztikai alapú elemzést az esettanulmányokkal. Ilyen Kozma Tamás észak-alföldi kutatása, amely a Debreceni Egyetem regionális szerepének feltárása köré szerveződött (eredményeit tanulmányokban, konferencia-előadásokban ismertük meg), s pontos látleletet ad az Észak-Alföld társadalmi-területi folyamatairól, a határon átnyúló kapcsolatairól, kisvárosainak és kisvárosi iskoláinak erőfeszítéseiről, hogy hátrányos helyzetükből kivergődjenek.

A hátrányos helyzet leírása már nemcsak egyének és családok rossz életfeltételeinek és esélyeinek megjelenítését szolgálja, hanem a lakóhelyeken, az egyes térségekben meglévő sokféleség fölfedezését is. S nem utolsósorban azokat az utakat és lehetőségeket, amelyeket a hátrányos helyzetű vagy éppen leszakadó térségek népe – boldogulása érdekében – önerőből megteremt, s amelyekhez az országos politikának kötelessége segítséget nyújtania.

Jegyzet

(1) Kozma Tamás (1974): *A neveléstudomány szaknyelve*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Forray R. Katalin
Neveléstudományi Intézet, BTK, PTE

Akadémiai kapitalizmus?

Hazánkban a felsőoktatásról folyó viták során ma még a létszámnövekedés és következményeinek elutasítása vagy elfogadása, az expanzió visszafordítási lehetőségeinek keresése látszik a legérdekfeszítőbb kérdésnek. A nálunk fejlettebb országokban azonban ez a vita már korábban elült, s ott a kilencvenes évek eleje óta egy új politikai törekvés, a felsőoktatási menedzserizmus, a felsőoktatás piacosítására irányuló állami politikák foglalkoztatják az oktatókat, kutatókat, illetve a tágabb közvéleményt.

Az egyes elemzők szerint „akadémiai kapitalizmus" vagy „tudáskapitalizmus" terjedéseként értékelt új hullám ismét alapvető változásokat diktál az intézmények külső kapcsolatrendszerében és belső életében egyaránt.

A felsőoktatás fejlett országokbeli expanziójának szembeszökő ellentmondása, hogy miközben a „harmadfokú képzésbe" járók száma és aránya ezekben az országokban az 1950-es, hatvanas évtizedek óta rendkívül gyorsan növekszik, az állami felsőoktatási kiadások növekedésének üteme ezzel a fejlődéssel a hetvenes évek közepe óta egyáltalában nem tart lépést. Pedig éppen ez volt az az időszak, amikor a felsőoktatásnak a gazdaság és társadalom fejlesztésében játszott szerepét kulcsfontosságúnak deklaráló politikát hirdettek meg mindezekben az országokban. Ennek az „emberi tőke" elméletére, a tudás felértékelődésére, közvetlen gazdasági tényezővé válására hivatkozó elvnek a hangsúlyozása kivétel nélkül mindenütt máig is tart. Mégis országonként változó módon, de általánosnak mondható, hogy a hetvenes évek elejei „olajsokkot" követően a fejlett világ államai visszafogták a felsőoktatás finanszírozását. Bár az erre szánt költségvetési pénzeszközök (az