

Európa oktatásügye, ahogy a Kárpát-medencéből látszik

Noha a világ, s benne Európa számos országból és a politikai határokat átmetsző régiókból áll, a figyelem csupán néhányuk felé fordul, a többségük az ismeretlenségben marad. A figyelem tehát szelektív. A reformot szerető elme a helyi (magyar) problémákhoz keres olyan régiót és országot, amely reformszándéka tárgyyszerűségét és megvalósíthatóságát igazolhatja, s ezért csak néhány kiválasztott pontra vetül fény.

Az európai mintaország kiválasztási mechanizmusában (bármilyen értékrend szerint) az igen kisszámú elutasított és igen kisszámú rokonszenves ország mellett legnagyobb tömegben a mellőzött országok szerepelnek, amelyeknek van ugyan pedagógiájuk és oktatáspolitikájuk, ám szinte teljes egészében kiesnek a magyar szakmai érdeklődésből.

Európa egy-egy szegletére nem véletlenszerűen nyílik egy-egy ablak házunkból, amelyben élünk, s nem csoda, hogy innen kifelé egy irányba nézve nem a világ hanem csupán annak szegmensei válnak láthatóvá és értékelődnek fel vagy le ennek megfelelően.

Rendjén való ez így, hiszen nem a tudományos szempont követése az elsődleges, amelylyel magyarázatot lehetne találni a tőlünk független és sok tekintetben idegen világra, hanem jobbitó attitűd keres országokat a hazai oktatásügy javításának igazolásához.

Nem járhatunk messze az igazságtól, ha azt mondjuk, a kiválasztott országok a magyar oktatáspolitikai térben többnyire szakmai nyelven megfogalmazott törekvések illusztrációjául, a magyar politikai arénában bevetett érvek alátámasztásául szolgálnak. Amennyiben igaz az állításunk, akkor csak ebből a szemszögből van képünk Európáról, amely egyszemélyes ugyan, de legalább tudjuk, hogy merre torzít.

A tagolatlan Európa-kép eredete

A pedagógusnak szóló konferenciákat figyelve, az oktatáspolitikai beszédeket hallgatva, a közoktatást érintő szakcikkeket, könyveket olvasva (nekem) feltűnő, hogy analitikus elemzés formájában csak elvétve jelenik meg az európai oktatásügy egy-egy eleme. (például *Ladányi*, 1996, 1999; *Mátrai*, 2001) Még ennél is szerényebb mértékben lehet találkozni az analízis során elkülönített elemeket szintetizáló Európai-képpel, s ha igen, akkor többnyire (1) korábbi időszakot taglaló történeti munkákban. (*Kozma*, 1990; *Nagy* 1999, 2002; *Németh*, 2002) Miért?

Számos, egymástól független magyarázattal tudok szolgálni.

Az alapvető okot az elmúlt fél évszázadban politikai tekintetben határozott vonallal – vagy, ha jobban tetszik, vasfüggönnyel – kettévágott Európa tényében látom. A két politikai tömb, az Amerikai Egyesült Államok és Nyugat-Európa, valamint a Szovjetunó irányította Kelet-Európa egyaránt homogénnek látta és láttatta a másikat, ugyanabból az okokból: a tömblogika mindenütt egységesít. (2) (*Vajó*, 1989, 694.) A nem különösebben

differenciált Európa-kép a köztudatban még akkor is így élt, amikor az elkülönítést ki-kényszerítő politikai erő sokat gyengült, és végül meg is szűnt a Szovjetunió összeomlásával. Így is marad mindaddig, amíg a békés együttélés mindennapjai és az új konfliktusok ki nem oltják a régi reflexeket, hogy újak épüljenek be helyükre. Ez nem üres beszéd, hiszen a magyar recepcióban napjainkban már jól elválik egymástól a korábban egyben látott Amerikai Egyesült Államok képe és Nyugat-Európa képe, pontosan követve a két nagy régió erősödő szembefordulását.

A másik ok pedig a gyermektanulmányozásból fakadó pedagógiai gondolkodásmód uralkodó voltában keresendő: a 'gyermek – iskola' gondolati szinten mozgó pedagógiai felfogás egylényegűnek tekinti azt a világot, amelyben van gyermek és van iskola. A felnőttek közegevel szembeállított, vagy a létezőnél jobb társadalom berendezkedését tükröző 'elvi gyermek' nézőpontjából nem vehető észre, hogy a közoktatás jóval több (tehát nem más), mint az iskolák és a gyermekek halmaza. (Sáska, 2002) Különösebben az sem érzékelhető ebből a megközelítésmódból, hogy az empirikus gyermek erősen tagolt világban él, maguk a gyermekek is éppen annyira különböznek egymástól, mint az északi és déli európai régió.

Ezt a homályt egy-egy kitüntetett pszichológiai felfogás pedagógiai alkalmazása ritkán oszlatja. A gyermeklélektan a minden gyermekben meglévő közöst keresi, s hibás a pedagógia, ha ugyanezt teszi az osztályteremben, s nem az egyedi problémákra reflektál. E pedagógusi foglalkozás legitimitációja egy ideje a lélektan, és abból a feltételezésből kiindulva, hogy a világon mindenütt az átlagos és egészséges ember-gyermek egyazon természeti eredetű meghatározottságokkal rendelkezik, a világ egyneműnek látszik. A lélektani meghatározottságot feltételező gondolkodási mód jellegzetes példája a ma rendkívül népszerű (3) kognitív pszichológia alkalmazása a PISA 2000 vizsgálatban. Ugyanazzal az eszközzel mérték fel a diákok kompetenciáit, hogy lássák, Európában a „diákok mennyire felkészültek arra, hogy majd megállják a helyüket a mindennapokban, és alkalmazkodni tudjanak a munkaerőpiac változó körülményeihez”. (Vári és mtsai, 2001) Mintha Európában a munkaerőpiac szerkezete, állapota és a felnőtt élet minősége egynemű volna, mintha a ciprusi és a Ruhr-vidéki munkaerőpiacon és a felnőtt életben való boldoguláshoz ugyanazok a kognitív kompetenciák kellenének.

Érdekes, hogy a pedagógiai gondolkodásmód a pszichológiai tudományos iskolák közül bármelyiket választja is ki, az előbb utóbb abszolutizálódik. Talán azért, mert technológiai értelemben alkalmazni csak egy általános magyarázó erővel felruházott elméletet lehet, s ezért az elméleti alapokat érintő szaktudományi viták és a kétségek éppen úgy homályban maradnak, mint annak a világnak az elemei, amelyre alkalmazzák a teóriát.

A tagolatlan Európa-kép kiépülését a strukturalista-funkcionalista megközelítési mód is elősegíti. Az iskolarendszer belső kód szerinti autonóm működését tételezi fel ez az irányzat, amely szerint bármely ország oktatási rendszere ugyanazt a (nyolc) funkciót tölti be. (Halász, 2001, 18.) E felfogás szerint az országok között meglévő különbséget a mindenütt meglévő oktatási rendszer eltérő hatékonysággal működő funkciói magyarázzák. A tértől és időtől függetlenül működő oktatási rendszerek képzetével élve aligha lehet feloldani azt a paradoxont, hogy az Európai Unió gazdaságilag stabilan legsikeresebb térségeinek (Észak-Olaszország, Bajorország, Skandinávia, Elzász és Hollandia) döbbetenesen különböző a közoktatás szerkezete, és meghökkentően más az iskolák szellemisége: az „őskonzervatívtól” a „progresszívig” terjed a skála.

S talán az 'elvi gyermek' és az elvont 'modern oktatási rendszerek' funkcióinak fejlesztetőségébe vetett erős hit köti össze e két politikaformáló csoportot. (4) Mindkettő hisz a társadalom átforgalmazhatóságában pedagógiai vagy oktatásirányítási eszközökkel. Az ebből, valamint ez erősen jövőorientált képzetből fakad az a fajta mechanikus-technokratikus gondolkodás, amelyik nagy reményeket fűz egy-egy pedagógiai eszköz, tanügy-igazgatási eljárás mód, iskola-szervezési elem stb. hatékonyságához, és ezért könnyen tudnak képviselőik minta- vagy bezegge (5) országot választani. Olyat, ahol szerin-

tük jól mennek a dolgok, s ha mi is úgy csinálnánk, mint ők, nálunk is jobbra fordulhatna a világ, hiszen az „oktatási rendszer” és a „gyermek” lényege mindenütt ugyanaz.

A minta-ország kiválasztásának további szempontjai

A minta-ország megválasztását természetesen meghatározza a választott ország nyelvének ismerete, s ebből fakadóan az országunkban beszélt idegen nyelvek fajtája és gyakorisága. Minthogy ma Magyarországon az angol nyelvet használják a legtöbben, nem meglepő, hogy az angol nyelvterület, illetve az angol nyelvet második idegen nyelvként intenzíven használó országok kerülnek a legnagyobb eséllyel a kiválasztott országok közé. A német és francia nyelvet, valamint az oroszat az angolnál jóval kevesebben használhatják nálunk, s ez a tény komolyan befolyásolja az e nyelveket használó nemzetállamok oktatásügyéről alkotott ismereteinket. A kis-nyelvet használó országok oktatásügyének finomabb részleteiről szinte soha, vagy csak közvetítő nyelveken értesülhetünk. A bármely nemzetállam nemzeti kisebbségének intézményes oktatásának a vizsgálata szinte kizárólag a magyar nyelvű kisebbségekre szűkül, meghatározóan nyelvismereti korlátok miatt. (Kozma, 2003)

A minta-ország kijelölésében ezen túlmenően ideologikus-értékválasztási szempontok is szerepet játszanak. A ’polgári pedagógia’ bírálata (Jóború, 1961, 1964; Ballér, Gyaraky és Szebenyi, 1979), egyben a kapitalizmus, tehát az elvetett utat követő országok, magyarán Európa nyugati felének szelektív kiemelését jelentette. A negatív kijelölés gyakorlatával párhuzamosan, az elutasított minták ellenpólusaként jelenik meg a követendő országok listája.

Az ötvenes évek elején jelenik meg ’Tanuljunk a szovjet pedagógusoktól’ címmel a szovjet pedagógiai lapoktól készített cikkgyűjtemény a Magyar-Szovjet Baráti Társaság gondozásában. Ez a periodika folyamatosan megmutatta, hogy hol van az értékek helye, merre kell vagy kellene fordulnia a magyar pedagógiának. (6) E lap eszméjét folytatta a hatvanas években induló ’A pedagógia időszerű kérdései külföldön’ sorozat, amely első számaiban továbbra is a szovjet példát, illetve a szocialista országok gyakorlatát ismertette. Csak később, az enyhülés jeleként az évtized végén jelentek meg nyugat-európai lélektani, oktatás-gazdaságtani vagy szociológiai tárgyú ismertetések, az évtizedekig elzárt országokból érkezett, gondosan válogatott tudósítások (7), amelyek szakmai és politikai jelentőségét elsősorban a magyar belviszonyok adták meg, hiszen súlyukat alig lehetett a maguk közegében felmérni, amely felőlünk nézve szinte ismeretlen volt és marad is.

Így van ez a hetvenes évek elején kezdődő nemzetközi tudásszint mérésekkel is. (Hálás és Lukács, 1987, 1988) E mérések komoly szerepet játszottak a két tömb politikai-kulturális közeledésében, hiszen lehetőség nyílt az országok szigorúan szakmai, azaz technikai jellegű összehasonlításra, pontosabban egy, a nemzetek versenyztetésére alkalmas, semlegesnek mutatkozó eszközt fejlesztettek ki. Ez a mérés-technikai tekintetben jelentős bizonytalanságokat hordozó eszköz kifejezetten alkalmasnak bizonyult a nemzetek sorrendjének felállítására, s a jó helyezés esetén lehetőség nyílt egyfajta nemzeti büszkeség átélésére (8), kudarc esetén pedig némi kajánsággal lehetett látni, hogy melyek az élenjáró és ezért követendő országok: a skandinávok. Tehát nem a kapitalizmus

A tértől és időtől függetlenül működő oktatási rendszerek képzetével élve aligha lehet feloldani azt a paradoxont, hogy az Európai Unió gazdaságilag stabilan legsikeresebb térségeinek (Észak-Olaszország, Bajorország, Skandinávia, Elzász és Hollandia) döbbenetesen különböző a közoktatás szerkezete, és meghökkentően más az iskolák szellemisége: az „őskonzervatív-tól” a „progresszívig” terjed a skála.

legyőzésén fáradozó szocializmust építő országok egyike, amelyek közül sok – éppen az efféle összehasonlítást kerülendő – részt sem vett a tudásszint-mérésekben.

Egyértelmű, hogy a két tábor közötti – politikai értelemben informális (9) – közeledést, az együttműködést lehetővé tevő, a bürokratikus semlegesség filozófiáját követő tudásszint-mérés megszervezésének a belpolitikai feltétele az a fajta neutrális, technokrata és lélektani megközelítési mód volt, amely homályban hagyta a tudásszint-mérésben résztvevő országok társadalmában, politikai berendezkedésében, az oktatási közszolgáltatás megszervezésében és társadalomtörténetében kimutatható különbségeket. Mindezek elemzése ugyanis elvezethet, mint ahogy el is vezet a két nagy politikai tömb hatékonyságának összevetéséhez. Annak ellenére, hogy a tudásszint-mérések eredményei egy-egy országról csak annyit mondanak, mint amennyire valamelyik olimpiai szám esetében a győztes sportoló személye és egyéni teljesítménye alapján következtethetünk, mégis ennyi elegendőnek bizonyult a közeledéshez.

A vonzó országok vonzó technikái

A technokratikus megközelítési mód az eszközökre figyel, a példaként emlegetett vagy elutasított ország oktatásügyéhez magasra étékelt vagy éppen elvetett technika rendelődik hozzá, mint például az elutasított német-osztrák *Herbart*-i pedagógiához a frontális oktatás, vagy a csodált finn tanítóképzéshez az öt éves képzés és az egyetemi rang.

A bevezetésre javasolt külhoni eszköz valójában mind-mind egy-egy vonzónak talált ország társadalmának évszázados (pedagógiai) kultúrájába, iskolai gyakorlatába szervesen beépülő elem, amelyik úgy csak ott és abban a közegben hat, hiszen csak a kiválasztott (a donor) és nem az akceptor társadalom integráns része.

A mienktől jelentősen eltérő bármilyen kultúrájú és berendezkedésű, szakmai-politikai szimpátia alapján kiválasztott országok praxisából módosítások nélkül, 'egy az egyben' kiemelt és átvételre javasolt elemek – mint például a 'kimenet-szabályozás', a vizsgarendszer (10), a nemzeti alaptanterv (11), az alsó fokú oktatás hosszabb volta (12) vagy éppen a finn tanárképzési modell (13) és így tovább – a magyar pedagógia pedagógiai elit szakpolitikai vitáiban érvként, vagy inkább technokratikus hasonlatként szolgálnak. S amint a pedagógiai elit eléri rendeleti bevezetését, az importált minta lényegi változást szenved.

Az alapvető kérdés tehát az, hogy mennyiben esnek egybe pedagógiai értékképzeteink, vágyaink és az empirikusan megismerhető Európa régiói. Milyen történetileg kialakult, társadalmi fejlődési, oktatásszervezési tekintetben többé-kevésbé zárt európai térségekről lehet beszélni, olyanokról, amelyek egymástól eltérő történelmi fejlődési utakat jártak be.

A heterogén Európa

Noha a biológiai értelemben vett ember-gyerek faj- és egyedtörténeti okok miatt mindig folyamatosan tanul és kommunikál, így az iskolában is, azt is látnunk kell, hogy az előbbieknél az európai térség oktatásügyének lényegi különbségeit és azonosságait az állami oktatás szervezésének és az individualizáció igencsak eltérő útjai mégiscsak jobban magyarázzák. (*Thomas, Meyer, Ramirez és Boli, 1987*)

Ha követjük a nyolcvanas években az akkor fiatal és angolul beszélő kutatók által terjesztett és azóta uralkodóvá vált (14) víziót (*Archer, 1979*), a voltaképpen inkább két, mint háromszáz évvel ezelőtti, a később felvilágosodásnak nevezett folyamat különbözőségéből adódóan Európa oktatásügyének két eltérő fejlődési iránya írható le. Az egyikbe a kontinentális Európa, a másikba pedig a Nagy Britannia és az ehhez történetileg kapcsolódó transz-atlanti régió tartozik. Az előbbi ország-csoport államai különféle módon, de mégiscsak felülről irányított oktatás-politikát folytattak, s az utóbbi azonban nem, és

éppen ezért körükben ki sem épültek a központosított intézményrendszerek, vagy ha mégis, időben jóval megkésettebben és talán ezért mérsékeltebben.

E két fő irányon belül további differenciáló szempontként jelenik meg az állam és az egyház viszonya: elválik-e ez a két elem, vagy sem. (Nagy, 2000)

Ehhez kapcsolódó, ugyancsak igen fontos differenciáló szempont az, hogy milyen fajta kultúrát hordozó keresztény egyház ideológiája hatja át az oktatás szervezését: *Max Weber* megközelítését alapul véve a protestantizmusé, azaz 'a kapitalizmus szelleme', vagy pedig továbbra is a megújuló, de azért mégis középkorias katolikus egyházé.

Míndezekkel együtt rendkívül elnagyolt képet rajzolunk fel az Európa régióról az alábbiakban. Célunk nem egy-egy térség pontosságra törekvő leírása, hanem a köztük lévő különbség és a hozzájuk kapcsolódó képzetek érzékeltetése.

Decentralizált – középkorias – irányítású régiók

Valamennyi európai ország közül a közismerten gyenge állami szervező erőt mutató brit oktatási rendszer és ennek iskolai kultúrája őrizte meg leginkább a középkori oktatási hagyományokat, hiszen nem a modernizáló célú állami egységesítő beavatkozás hozott a kontinentális országokéhoz képest az alapszerkezetet felbolygató új iskolarendszert, hanem a különféle magántársaságok elemeiként alakítják az oktatást, ami egyúttal azzal is jár, hogy az egymástól független innovációk esetleges radikalizmusa tompul. Az európai régió e része a mai napig őrzi annak a ma már letűnt időszaknak a nyomait, amikor még a világ vezető országa gazdasági és politikai hatalmát a spontán folyamatoknak és a szerencsének köszönhette.

A lutheri és a kálvini irányzat mellett az anglikán egyház a protestáns vallások harmadik legnagyobb irányzata, amely (*VIII. Henrik* óta) mind a mai napig köztudottan állam-egyházként működik. Önállósága korlátozott és szervezőképessége az állam erejének mértékéhez kötődik; és minthogy az állam csak a 19. század második felétől kezdett hozzá mérsékelt intenzitással a közoktatás megszervezéséhez, következképpen az alulról építkező fejlődés a meghatározó ezen a téren, akár csak az anglikán egyház esetében is. Protestáns kultúrájából fakadóan a biblia olvasásának nagy fontosságot tulajdonít ez az egyház, és ezért az olvasás-tanítás terén komoly missziós tevékenységet folytat a nép körében.

Az Amerikai Egyesült Államokban az Európából kivándorolt protestáns telepések, vagy később a bányá- vagy gyártulajdonosok maguk – tehát állami kényszer nélkül – hozták léte a maguk körzetében a helyi társadalom által vasszigorral irányított iskolákat.

A 20. század utolsó harmadában a magyar recepcióban – árulkodó módon – nem a laikus kontroll, hanem a gyenge központi-állami hatalom képe vált mindebből vonzóvá. Voltaképpen egy állam nélküli és nem-hierarchizált társadalom (15) vagy az előbbihez képest moderált anti-centralista megközelítés találta meg e régióban a működőképes mintát, választotta innét a Nemzeti Alaptanterv archetípusát, a Core curriculum-ot és az idehaza soha meg nem valósuló vizsgarendszert, innen vette a szintén csak a retorikában élő kimenet-szabályozás eszméjét vagy az önkormányzatoktól független autonóm iskolaszékek gondolatát.

Mindhárom átvételre javasolt és részben át is vett eszközben a közös eszmei elem a központi szervező erő kikerülése, a pedagógusok ellenőrzése mellett megvalósuló, alulról történő szerveződés igenlése. Ez a törekvés oly erős volt, hogy fel sem tűnt, hogy a választott eszközt nem arra használják a minta-országban, amire Magyarországon akarják. A Core curriculumot kifejezetten egységesítő, a helyi oktatási körzet (Local Educational Authority) hatalmát korlátozó szándékkal vezette be *Margaret Thatcher* miniszterelnök. Az 1976 és 1997 közötti központosító, ugyanakkor privatizáló és piacelvű oktatás-politika szorosan összefügg a pedagógus szakmai korporációk erejének gyengítésével. (*Philips*, 2003) Nálunk épp ellenkezőleg. Az iskola autonómiáját kikényszerítő politikai eszköz a helyi tanterv és a Nemzeti Alaptanterv, amihez a pedagógus-szakmai szer-

vezetek erősítésének politikája társult. (Sáska, 1997) A közösségi iskolákat nem privatizálták Magyarországon, épp ellenkezőleg: bővült a közösségi-önkormányzati szféra, sőt az ország költségvetéséből az egyházi és magániskolák fenntartói (a non public szféra) egyre nagyobb támogatást kapott.

Az említett eszközök természetesen életképtelennek bizonyultak, vagy egészen más-képpen kezdtek el működni egy olyan közegben, amelyik éppen a lényegét tekintve más, mint a donor országé. A mi régióinkban a központból történő irányítás kultúrája a meghatározó, a pedagógus korporáció, a szakmaiság az erősebb, míg a transzatlanti területen a laikus és demokratikus ellenőrzési mód a meghatározó. (Sáska, 2003a, 2003b)

A központosított – modern – igazgatású régiók

Noha valamennyi kontinentális európai ország oktatási rendszere kialakulásától kezdve – egytől egyig – központi irányítású, felülről irányított modernizációs szándékú, nemzeti identitást erősítő, és a 19. század második felétől a társadalmi különbségeket tanügy-igazgatási eszközökkel csökkentő alakulatnak tekintő, mégis hatalmas közöttük a különbség, mégpedig a célok megvalósításának módja és ereje miatt. Négy vagy öt nagy, egymástól jelentősen elkülönülő területet észlelek, amelyek eltérő mértékben jelennek meg a pedagógiai közbeszédben.

A mediterrán régió

Voltaképpen az ismeretlenség kapcsolja össze a szemünkben ezeket az országokat, oly keveset tudunk a katolikus Spanyolország, Portugália, Ciprus, Málta vagy Görögország oktatásügyében lezajló változásokról. A középkori reneszánsz Itália, pontosabban egy-egy város oktatásügyéről többet tudunk, mint napjaink Olaszországának oktatásügyéről. A magyar pedagógia a 20. században mintát innét, csak *Mussolini* Olaszországtól vett, de azt is csak Ausztria nemzetiszocialista elfoglalásáig. Ettől kezdve a német állami pedagógia fel-, az olasz pedig leértékelődött.

A balkáni régió

Erről a régióról sincs árnyalt képünk. Noha tudjuk, hogy az orosz és francia irányból közeledő hatás végül is átformálta még a 19. században német befolyás által alakított oktatási szervezet mintáit, ám a térség oktatásügyének önmagunkhoz mért elmaradottsága, kulturális távolsága miatt közömbös, ha éppen nem lesajnáló, olykor ellenséges a magyar viszony. (16) Ez az a régió, amelyik, noha földrajzi értelemben egészen közel van hozzánk, kulturális értelemben nem, s talán ezért jelennek meg Európa-képünkben ezek az országok a leghaloványabban és leginkább kontúrtaalanul.

A francia-bajor régióba tartozó katolikus országok

Annak ellenére, hogy néhány oktatáskutató folyamatosan tájékoztat a francia oktatásügyről (Bajomi, 1988, 1989, 1993, 1997; Halász, 1978) (a bajorról viszont szinte senki), ennek a régiónak az oktatásügye kevésbé ismert nálunk még a pedagógiai gondolkodásuk körében is. Ha jól érzékelem, enyhe elutasítás övezi ezeket az országokat, amelyet központosított, erősen szabályozott voltuk vált ki ebben a körben. A francia oktatás-irányítás uralkodó filozófiája és technikája mintha a helyi társadalom érdekeit képviselő önkormányzatokkal szemben szerveződő, valamint a bürokratikus rendet és tisztánlátást kedvelő magyar kormányzati-hivatali tényezők körében találna kedvező fogadtatásra.

A protestáns állam-egyház szerveződésű skandináv országok

Ide az olyan erősen állam-egyház szerveződésű országok tartoznak, amelyekben az írás-olvasást protestáns buzgalommal terjesztő papság az állam (a király) hivatalnoka-

ként a szószékről nemcsak a világnézetet, hanem az uralkodó rendeleteit is tolmácsolta. (*Im Hof*, 1995, 46–50) (Az állam és egyház formálisan még ma sem vált szét a skandináv királyságokban.) Mindemellett a képlet nem ennyire egyszerű. A protestantizmus a helyi társadalom erejére épít: a helyi közösség maga választja meg a lelkészét s vezetőit, szemben a katolikus egyház gyakorlatával. A helyi társadalom ereje és az ellene feszülő központi (királyi) akarat szembeállításán alapuló politikai szerkezet a jellegzetes. Ennek fényében értelmezendő, hogy a király hatalmi szerepének korlátozását jelentő parlamentarizmus terméke 1908-ban az ombudsman intézménye. (*Wieslander*, 1994)

A protestáns etika szigorú és aszketikus világára volt a válasz az első világháborút követő időszaktól majdhogynem töretlenül és egyedülként fennmaradó közösségi értékeket hirdető szociáldemokrata irányítású, erős és egyenlősítő svéd állam, a maga erős bürokratikus rendjével (*Szabó*, 1980), amelyet csak a 20. század legvégén kezdenek el lebontani, válaszként a svéd modell válságára. (*Haecht*, 1996)

A szociáldemokrácia iránt vonzódó magyar pedagógiai kutatók azért is választhatták mintául ezeket az országokat, mert a létező keleti szocializmusnak működőképesebb és megélhető, „emberarcú” alternatíváját nyújtották. Ezt a berendezkedést még vonzóbbá tette az a tény, hogy politikai értelemben tartósan egynemű állam bürokratikus rendje a pedagógia tudósaira és szakértőire (is) erősen építkezett, s így páratlan lehetőség nyílt a szociáldemokrácia értékrendjébe illeszkedő bármilyen pedagógiai fejlesztő elképzelés megvalósítására. A svéd jóléti állam és a szocialista bürokratizmus – beleértve ezek oktatásügyét is – közös vonása, hogy egyaránt kitérnek a politikai típusú kérdések és megoldások elöl, s elmenekülnek a szakigazgatásba, a tudomány specializáltságába, és sem a hetvenes években, sem a rendszerváltást követő években nem hagyják azt, hogy gyakorlatukat egyfajta politikai hatalomgyakorlásként ítéljék meg. (*Szabó*, 1980) Akár tudatosult, akár nem ez a mozzanat, ebben látom a magyaréhoz foghatóan erős skandináv etatizmus, centralizmus megbocsátásának (*Báthory*, 1992, 2002) a magyarázatát.

A svéd jóléti állam és a szocialista bürokratizmus – beleértve ezek oktatásügyét is – közös vonása, hogy egyaránt kitérnek a politikai típusú kérdések és megoldások elöl, s elmenekülnek a szakigazgatásba, a tudomány specializáltságába, és sem a hetvenes években, sem a rendszerváltást követő években nem hagyják azt, hogy gyakorlatukat egyfajta politikai hatalomgyakorlásként ítéljék meg.

Az állam és az egyház elválasztásának útjára lépett protestáns vagy rekatolizált országok

Ebbe a körbe tartoznak a poroszok, és az osztrákokkal együtt mi magunk is, magyarok. Ez az a régió, amelyet legjobban ismerünk, ennek a kultúráját használjuk, és ez az, amelyet a legnagyobb méretű ellenszenv kísér. Mindez annak fényében különös, hogy a német oktatás, s ezen belül különösen a porosz volt a minta a 18–19. században nemcsak Európa országai számára, hanem Japán esetében is. Különösen érdekes, és magyarázatra szorul, hogy a 20. század második felének magyar percepciójából tökéletesen kiesik ez a tény. Voltaképp jóval tagoltabb és decentralizáltabb volt a németországi oktatásirányítás, mint amilyen Franciaországé volt ugyanekkor, és mint amilyen ma is: a tartományi hatáskörben van az oktatásügyek intézése. Közük csak egynek, a porosz oktatásnak van szívtokszó jelentése nálunk. S ez a magyarázat: nem összességében a német, hanem csak a porosz (oktatás)politika elutasításával van dolgunk. Annyi biztos, száznyolcvan fokos fordulatot vett a megítélés iránya. Az örömmel fogadott neohumanista, filantrópista, herbartiánus német vagy inémet közvetítéssel érkező eszméktől a teljes elutasításig húzható meg a megítélés íve.

A számos ok közül az egyik kétségtelenül az oktatási ágazaton belüli viszonyokban keresendő: az állami iskolarendszer konstruálásának kezdetétől a pedagógusok felé az egy-egy király, kancellár, kormányzó (később az első titkár) által megszemélyesített központi akaratot, ha úgy tetszik, a korszerű műveltséget – vagy ami ugyanaz: az általuk képviselt társadalmi igényt – nem a laikusok világnézetével azonos hitet képviselő pap-ság, hanem a tanügyigazgatás okos szakemberei közvetítették. Részben innen ered a központtal szemben a néptanítói utálat, és az azonosulás alacsony foka miatt innen az alacsony hatékonyság az oktatásban, akárcsak a racionalitással szembeni erős tartózkodás és a hierarchiák felszámolását ígérő radikális eszmék iránti erős vonzódás.

A 20. század második felétől a hivatalos pedagógiai gondolkodás minta-országot nem is talál ebben a régióban, hiszen szovjet típusú szocialista pedagógia felé tájékozódott. Ellenben a kormányzati helyzetbe sehol sem került radikális-baloldali, alternatív pedagógiai kísérletek képeztek követendő mintát. (Sáska, 2005) A század első felében azonban egy időre pozitív példa volt a német minta. Az új társadalom és új ember-típus nevelésének mintaországa lett a ismét német. *Hitler* nemzetiszocializmusából a kisebb-nagyobb részt nemzeti és a társadalmi egyenlőséget szorgalmazó szocialista elemet kedvezően fogadta a magyar pedagógiai gondolkodás egy része. (például *Szombatfalvy*, 1940, *Kiss*, 1943)

Miért is válasszunk magunknak minta-országot?

Kell-e pedagógiánknak követnie bármely élenjárónak választott ország gyakorlatát? Ha átvesszük bármelyikük modelljét, akkor mi is olyan sikeresek lehetünk, mint ők maguk? A technokratikus kérdésre voltaképpen két válasz adható. Az egyik szerint igen, mert a művelődésen alapuló fejlődés a pedagógiai oktatásszervezés kérdése, s csak az implementáció kidolgozottságán és ügyességén múlik a modell átvételének a sikere. A másik válasz: nem. Nem, mert az idegen pedagógiai erőfeszítéseket az iskolán kívüli hatások – az iskola falain kívüli világ, az a társadalom – mindig is felülírják.

E két, egymást kizáró hipotézis igazolása egyszerű vizsgálattal elvégezhető. Ha a műveltség, tanultság alapján felállított nemzetek közötti sorrend a 19. században és a 20. század végén lényegesen különböző, akkor a kérdésre adott igenlő válasz bizonyul igaznak. Hiszen ugyanazon nemzetek pedagógiai törekvései megváltoztatják a nemzetek tudásban mért sorrendjét. Azaz van (tehát létezik) olyan gazdasági, politikai helyzet, amelyben az egyik nemzet le tudja gyúrni hátrányát; az utolsókból is lehetnek elsők – megfelelően kiválasztott pedagógia alkalmazása esetén. Ha viszont a régiók vagy a régiókat alkotó nemzetek sorrendje száz év elmúltával is ugyanaz vagy rendkívül hasonló, akkor a kérdésre adható nemleges válasz az igaz, a másik pedig a hamis. Ebben az esetben a helyzet megváltoztatásában a pedagógia eszköze szerény hatékonyságú, s a szakmailag vonzó modellek átvétele nem sokat segít a helyzeten.

Tekintsük át a PISA 2000 (Nemzetközi Diákteljesítmény-mérési Program) vizsgálat alapján a nemzetek sorrendjét; vizsgáljuk meg, hogy a nemzetek versenyében melyikük ért el jobb eredményt az olvasásmegértés területén, majd ezt a sorrendet vesszük össze egy másik, egy bő évszázaddal korábban tartott verseny eredményével: melyik országban volt örvendetesen kevesebb az analfabéta.

A kérdés – a súlyos módszertani problémák (17) ellenére – eldőlni látszik. (1. táblázat) A nemzetek, pontosabban országokból összeálló régiók sorrendje egy évszázad alatt szinte változatlan – lényegében az államhatárok módosulása miatt változik meg a sorrend Nagy Britannia-Írország (18), illetve Poroszország-Németország, Ausztria (19) és Dánia (20) esetében. A kevésbé iskolázott tartományok-országrészek elvesztése vagy elcsatolódása kétségtelenül magyarázza a változás irányát, és e ténynek a pedagógiai szervező erőnél természetesen nagyobb a súlya.

1. táblázat. A nemzetek sorrendje a 19. század második felében a 7 évesnél idősebb népességen belül, illetve az újoncok között mért, az analfabéták arányát mutató adatok alapján, valamint a PISA 2000 vizsgálatnak a 15 évesek olvasásmegértését értékelő adatai szerint

| Az analfabéták aránya (1) (ezrelék) | | | Olvasásmegértés (2) (standard pontszám) |
|--|------------------------|----------------|--|
| 10 | Finnország | Finnország | 546 |
| 9* | Svédország | Nagy Britannia | 523 |
| 20 | Dánia | Svédország | 516 |
| 21 | Svájc | Ausztria | 507 |
| 17* | Poroszország | Belgium | 507 |
| 190 | Nagy Britannia és Íro. | Franciaország | 505 |
| 378 | Franciaország | Dánia | 497 |
| 423 | Belgium | Svájc | 494 |
| 445 | Ausztria | Spanyolország | 493 |
| 488 | Magyarország | Olaszország | 487 |
| 678 | Olaszország | Németország | 484 |
| 720 | Spanyolország | Magyarország | 480 |
| 740* | Oroszország | Görögország | 474 |
| 820 | Görögország | Oroszország | 462 |

* Az analfabéták aránya az újoncok között. (1) Jekelfalussy-Vargha, 1890, 445. (2) Halász – Lamert, 2003, 531.

Jó száz évvel ezelőtt is a skandináv országok álltak az élen az analfabéták számaránya tekintetében és 2000-ben az olvasásmegértés terén is ugyanazt a helyet foglalták el (Finn- és Svédország). A 19. század utolsó harmadában az utolsó öt ország közül négy ma is ugyanazon a helyen áll, köztük Magyarország is, amelyik időközben el is veszítette területének kétharmadát, s vele együtt a javarészt magyarul beszélő népekhez képest aluliskolázott népességét. A magyarok helyezése ebből az összefüggésből nézve még romlott is. A nemzetek versenyében a számunkra ismeretlen, közömbös mediterrán országok és az elutasított Oroszország társaságában foglaltunk helyet az elmúlt száz évben.

Olybá tűnik, hogy az olvasáshoz kötődő kultúra észak felől indulva az óra járásával elmentés irányban csökken, és a legszerényebb mértéket keleten veszi fel, abban az országban, amelytől évtizedekkel ezelőtt tanulni kellett. Az látható, hogy a közelebről még nem ismert társadalom-történeti okokra visszavezethető hatások erősebben határozzák meg az olvasás-teljesítményt, mint akár a legszerencsésebb kézzel megválasztott pedagógiai modell vagy módszertan.

Nyugodtan kijelenthetjük, hogy Európa száz év alatt kétségtelenül műveltebb lett, hisz lényegében mindenki tud már technikai értelemben olvasni, de az olvasott szöveg megértésében a különbség a régiók között továbbra is megmaradt az elmúlt százhusz, százharminc évben.

A strukturális okokra – tehát nem pedagógiai hatékonyságra – visszavezethető különbség ténye valószínű, de ebből távolról sem következik, hogy a nemzeti oktatáspolitikának ne volna mozgásteret. Természetesen van, léptéke korlátozott, az iránya azonban nem: lehet fejleszteni is, de el is lehet hanyagolni a közoktatást. Mindkettőre van példa. A 2. táblázatban nagybetűvel jelöljük azokat az országokat, amelyek oktatási és kulturális ügye 1950 és 1968 között fejlődött, és dőlten azokét, amelyekben nem.

A korábban táblázatban ismertetett írástudatlan-arány megoszlása a PISA vizsgálati eredménnyel azonos képet tárt fel, mint az egy generációval megelőző statisztikai kutatás: a skandináv országok az élen álltak a 19. század végén, fél évszázaddal ezelőtt és

2. táblázat. Néhány ország oktatási és kulturális színvonalát kifejező, pontszám szerinti sorrendjének változása 1950–1968

| 1950 | Ország, Változás 1950 És 68 Között +/- | 1968 |
|------|--|------|
| 66 | Svédország (+15) | 81 |
| 58 | Dánia (+12) | 70 |
| 60 | Finnország (+9) | 69 |
| 66 | Nagy Britannia (-4) | 62 |
| 65 | Belgium (-3) | 62 |
| 65 | Ausztria (-4) | 61 |
| 53 | Franciaország (+7) | 60 |
| 55 | Németország (Nszk) (+2) | 57 |
| 61 | Svájc (-7) | 54 |
| 50 | Magyarország (+2) | 52 |
| 49 | Bulgária (+3) | 52 |
| 54 | Olaszország (-3) | 51 |
| 31 | Románia (+18) | 49 |
| 49 | Lengyelország (-4) | 45 |
| 43 | Írország (+2) | 45 |
| 34 | Spanyolország (+11) | 44 |
| 29 | Portugália (+11) | 40 |
| 4 | Görögország (+32) | 36 |

Csernok, Erlich és Szilágyi, 1975, 139. alapján (1950-ben 4, 1968-ban pedig 6 mutató alapján állapították meg a pontszámot ld. uo.)

1968-ban, továbbá 2000-ben is. Helyük a nemzetek versenyében változatlan, miképpen a mediterrán országoké is. Az akkor még a szocializmust építő európai országok a lista második felén helyezkedtek el, s közülük Lengyelország kivételével mindegyik fejlődött valamennyit – a különbség az ütemben van.

A változás dinamikája a skandináv, illetve a balkáni, mediterrán országok körében volt a legjelentősebb. A vizsgált (1950–1968) időszakban erősen fejlődött a balkáni régió, de nem eleget ahhoz, hogy felzárkózzon – sportkifejezéssel élve – az élbolyhoz. Ugyanebben az időszakban a skandináv országok gyorsabban fejlődtek, olyannyira, hogy az északi és a balkáni régió között a különbség még – Görögország és Románia kivételével – növekedett is. Igaz, máshonnan indultak, a skandináv régióban a középfokú végzettség általánossá tétele volt a program, a Balkánon az analfabétizmus megszüntetése.

Az analfabétizmus aránya 1920-ban Jugoszláviában 62, Romániában 58, Bulgáriában pedig 50 százalékos volt (*Csernok, Erlich és Szilágyi, 1975*), a skandináv országokban ezen a problémán az ötvenes-hatvanas években már rég túljutottak.

Magyarország mérsékelt ütemben fejlődött a vizsgált időszakban, amikor – emlékszünk – a haladás és a modernizáció, az utolérés jegyében szervezték az oktatásügyet, s mivégre? Csökkent a távolság a mediterrán régióhoz, de nőtt a skandinávokhoz képest, mert tőlünk északra és délre a mienkhez képest jelentősen gyorsabb volt a fejlődés. Kerékpárversenyek szóhasználatával élve, a leszakadók közötti különbség csökkent, de az élboly még inkább elhúzott.

A pedagógiai és társadalmi hatások erőssége

Az időtengely vizsgálata után vessünk egy futó pillantást a jelenre. A kérdés ugyanaz, mint az előbb: miként befolyásolják az iskolán belüli és az iskolán kívüli hatások az általában vett gyermek teljesítményét Európában. Másképpen: a professzionális pedagógiai hatásai erősebbek-e, mint a családi házé? Ha van különbség e tekintetben Európa or-

szágai között, akkor alkotnak-e ezek az országok az előbb bemutatott sorrendet idéző regionális mintázatot?

A PISA-vizsgálat a 15 évesek olvasás-teljesítménye, illetve a családi háttérnek az OECD átlagához viszonyított mértéke alapján az európai államokat négy nagy csoportja osztja. (3. táblázat) (A kategóriák meghatározását lásd magyarul *Vári*, 2003).

3. táblázat

| | | <i>A 15 évesek olvasás teljesítménye az OECD átlagánál</i> | |
|---|---------|--|--|
| | | Nagyobb | Kisebb |
| Az OECD országok átlagához képest a tanulói teljesítményre gyakorolt iskolai hatás a családi hatáznál | Nagyobb | Finnország; Svédország; Norvégia; Írország. | Spanyolország; Portugália; Lengyelország; Olaszország; Görögország |
| | Kisebb | Ausztria; Franciaország; Belgium; Egyesült Királyság. | Németország; Svájc; Csehország; Magyarország. |

OECD 2003, 59 alapján.

Az adatokból, ha nem is teljesen pontosan úgy, mint az imént láttuk, határozottan kirajzolódnak a nagyobb regionális tömbök. A skandináv országok (és rajtuk kívül Írország) azok az államok, amelyekben magas a tanulók teljesítménye, és emellett a szülői ház hatása az átlaghoz képest kisebb, következésképpen az iskola hatása e körben a meghatározó. Ezek azok az országok, amelyekben jó pedagógusnak lenni, komoly siker övezi a pedagógiai munkát, ez pedig olyan mozzanat, amiért a közép-európai pedagógusi tudatú fejlesztő elmék érthetően szeretnek ebből a körből minta-országot választani. Sikeresek a tanítványok, s mindemellett a pedagógusok szava nagyobb súllyal esik latba, mint a szülőké. Ez a pedagógusi hivatás vitathatatlan értelme.

Az is egyértelműen látható, hogy a mediterrán országok is jól elkülönülő csoport alkotnak: a 15 évesek olvasásteljesítménye az OECD átlaghoz képest noha alacsonyabb, a szülői hatás ehhez mérten kisebb, azaz értelmezésünkben az iskoláé nagyobb. Olyan típusú országnak látszanak ezek, amelyben a szülői befolyásnál erősebb hatású a tantestület munkája, de hatékonysága – az átlaghoz képest – szerényebb. Feltehetőleg ezekben az országokban a pedagógusok többnyire magasabban iskolázottabbak, mint tanítványaik szülei, az olvasás kultúráját ezért képesek hozzájuk képest nagyobb hatékonysággal átadni. (Persze az is lehet, hogy a hagyományosan aluliskolázottakkal jellemezhető agrárszféra magas aránya adja a magyarázatot.)

Ausztria jelentős kivételével – az okokról volt már szó – azok az országok tartoznak az alacsony iskola-hatékonyságú és erős szülői befolyással rendelkező országok közé, amelyek a német-protestáns fejlődési utat követték. Svájcra, Németországra, Csehországra és Magyarországra van szó.

Az utolsó csoport értelmezésével adósak maradunk. Nincs értelmes magyarázatunk erre a jelenségre, akárcsak számos további kérdésre.

Nyitva maradt kérdések

Nincs válasz arra sem, hogy a rendszerváltást követő években a volt szocialista országokban megváltozott-e a pedagógusok kultúrája, növekedett-e vagy csökkent a tanulók teljesítménye, s ha igen, akkor mi volna a változások oka, magyarázata, s ez a változás tükröződik-e az Európáról alkotott képben.

További kérdés, hogy a közoktatás irányításmódja mennyire hat a teljesítményre: az állam kényszerítő ereje – centralizáltságának foka – növeli-e a tanulók teljesítményét? A pedagógusok szakmai önállósága hatással van-e növendékeik tudására, és ha igen, akkor ez növekvő, vagy éppen csökkenő irányú-e? A fejlődésben mekkora szerepe van a pedagógiai eljárásoknak, a pedagógiai módszertannak, a pedagógiai filozófiáknak?

Es vajon Európa mindegyik régiója esetében a fenti kérdésre adott válaszok mind ugyanazok?

A fentebb kifejtett kételyek és kérdések – talán – elegendőek mindannak érzékeltetésére, hogy a tények és a képzetek nem szükségképpen esnek egybe. Ez természetes is, hiszen a közoktatás közpénzből fenntartott közszolgáltatás, és mint ilyen, politikával mélyen átitatott terület. Mindennek természetes velejárója, hogy a vágyak elszakadnak a realitástól, és paradox módon ennek még szakmapolitikai előnyei is lehetnek. A képzetek irányra, a képzetek és realitás közötti távolság azonban nem lényegtelen, éppen ezért lehet mindkettőt egy-egy korszak jellegzetes mintázatának tekinteni.

Jegyzet

(1) Annak okait, hogy miért igen lassú az európai nemzetállamok oktatásirányítási rendszereinek egységesítése lásd Halász, 1999.

(2) Éppen ezért volt nagy hatású az értelmiségiek körében – önértékén kívül – valamennyi tömblogikát gyengítő munka, különösen Szűcs, 1983.

(3) Tudjuk, hogy a pszichológia területén az egymással vetélkedő tudományos iskolák közül csupán az egyik, de nem az egyetlen a kognitív pszichológia. (Pléh, 2004).

(4) Az absztrakt és a konkrét megközelítésen alapuló politika legelőször – ismereteim szerint – a 18. századi angol és francia jogi felfogásban ütközött. Az angol Bill of Rights és az ezt másoló amerikai Declaration of Rights a régi-régi angol szokásjogok, tradíciók és kiváltságok írásba foglalása, míg a francia deklaráció pedig az absztrakt ember jogainak kinyilatkoztatása. (Ludassy, 1984, 28–29.) Nem véletlen, hogy a francia forradalom konzervatív ellenfelei éppen az angolszász országok példáját (és Burke-t) tartják követendőnek, melyet majd elvetnek a restauráció éveiben.

(5) „A közoktatásról szóló törvény módosítása] igyekszik felszámolni a szelekciót, a hátrányos megkülönböztetést, iskolarendszerünk azon sajátosságát – tisztelet a nagyon kevés kivételnek -, hogy minél tovább vesz részt benne egy hátrányos helyzetben lévő gyermek, annál inkább elmarad, szegregálódik. A finn iskola például éppen fordítva működik, az idő előrehaladtával egyre inkább csökkenti a gyerekek közötti társadalmi különbségeket.” (Rádai, 2003)

(6) Egy szociológus szerint, aki az ötvenes években miniszterelnök volt, ezidőtájt a szovjet típusú társadalmi berendezkedést mechanikusan másolták, és az ország nyugat-európai hagyományos, ezeréves kulturális orientációját teljes mértékben Kelet-Európa, konkrétan a Szovjetunió felé akarták átfordítani. (Hegedűs, 1988)

(7) A pedagógia időszerű kérdései külföldön sorozat szerkesztője Illés Lajosné, kiadója a budapesti Tankönyvkiadó volt. Az első Nyugat-Európa oktatásügyet valamiképp bemutató könyvecskék e sorozatban 1966 (!)-ban jelentek meg. A csoportoktatás módszerei a lengyel, a jugoszláv, a svájci, finn és nyugatnémet iskolákban. (1966), Az oktatás gazdaságossága (1966), Nyolc tőkés állam közoktatási rendszere (1967), Irányzatok a polgári pedagógiában. Kozma Tamás (1970, szerk.), Tudásszintmérés világszerte (1971).

(8) A PISA 2000 vizsgálat eredményei feletti öröm kifejezését lásd Mihály Ildikó összefoglalójában: Világra szóló oktatási sikerek – és ami mögöttük van... Finn elemzés a PISA-vizsgálat eredményeiről. (Mihály, 2003)

(9) Az IEA (Oktatási Teljesítmények Értékelésének Nemzetközi Társasága), vizsgálatot nem kormányzati szerv, hanem tudós társaság szervezte és értékelte, és ez a politikától való elkülönülés is elősegíthette a magyar részvételt. E tekintetben döntő fordulat a PISA 2000-es vizsgálata, amelyet egy kormányzati-politikai szerv, az OECD készített. (Lukács, 2002)

(10) Pl. Sáska, 1987.

(11) „[A Nemzeti Alaptanterv kidolgozása során] nagy figyelemmel tanulmányoztuk a hazai és elérhető külföldi forrásokat. Így főként az angol nemzeti tantervet az új angol érettség (GCSE). Forrásértékünk tekintetűk az akadémiai „fehér” könyvet, annak martonvásári (1980) és pécsi (1984) továbbfejlesztett variánsait.” (Báthory, 1990, 14.)

(12) A www. tanulásmodszertan.hu oktatási központ vezetője a PISA vizsgálatban elért rossz eredmény okát a rövid – négy évig tartó – alapozó képzésben látja (Pusztai, 2004, 5.)

(13) Mihály Ottó: „Nekem most a finnek jutnak eszembe, akik nem véletlenül emelték öt évre a tanítóképzés időtartamát, illetve egy egységes tanító-tanárképzést alakítottak ki, amelyet nagyon közel vittek a praxishoz, és amelynek keretében gyógypedagógiai-logopédiai-orvosi ismereteket is oktatnak. Náluk bizonyosan nem fordulhat elő, ami nálunk mindennapos, hogy hatodikban – vagyis a gimnázium második osztályában! – derül ki egy gyerekéről, hogy diszlexiás. Ez náluk ki van zárva, mert egy normális, szakmájához értő pedagógus ezt első osztályban, de legkésőbb másodikban észreveszi.” (Rádai, u.o.)

(14) Főként Halász Gábor, Lukács Péter, Darvas Péter, Nagy Péter Tibor, Nagy Mária, Setényi János és Sáska

Géza tették ezt. A német nyelven beszélő oktatáskutatók közül elsősorban Németh András és Pukánszky Béla munkásságát kell kiemelni az európai régió egy másfajta, de logikus felfogásának terjesztésében.

(15) Az állam elutasításán alapuló pedagógiai-politikai törekvéseket jól illusztráló példának tekinthetjük az alábbi megnyilatkozást: „[...] a Gesamtschule Németországban, a comprehensive school Angliában, a KOMP-csoport kezdeményezése hazánkban [...] a felfogásrendszer[é]ben az iskola nem egy adott kultúra átadója, hanem a sokirányú, önzérelt kultúraalkotás terepe, ahol tehát sokféle kiindulópontból sokféle eredmény születik, s mindenkinek adott az esélye arra, hogy fejlődjék, méghozzá saját kulturális értékvalasztásainak megfelelően.” (Nahalka, 1998) A KOMP-Csoport Országos Közoktatási Intézet keretei közt szerveződő szakmapolitikai alakulat. Lásd: a KOMP-csoport felhívását 1996. augusztus 1. (Knausz, 1996).

Itt jegyzem meg, hogy a követő magatartás természetes eleme a késés: míg Magyarországon 1996 jelenik meg a KOMP-csoport felhívása, s az Egyesült Királyságban azonban 1997 óta illúzióknak tekintik a comprehensive iskolának a társadalmi egyenlőség megteremtésében játszott szerepét, amikor világossá vált, hogy Skócia, Wales és Észak-Írország megszerzett autonómiája után jelentősen megnőtt az iskolák közötti különbség a Királyságban. (Philips, 2003)

(16) Erdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a PISA 2000 vizsgálat elemzésében a mediterrán és a poszt-szocialista országokat egyként kezelik lehet tekinteni a központosított irányítás iránti ellenszenv alapján. (Báthory, 2002)

(17) Módszertani tekintetben két feltételnek kellene megfelelni. Egyfelől a vizsgált időszakban az állam területének változatlanul kell maradnia, másfelől pedig a lakossági vándorlásnak szerény mértékűnek kell lennie, vagy olyannak, amelynek a vizsgált műveltségi területen mért egyenlege zéró. Az utóbbi feltételt egyik ország sem teljesíti, az előbbi pedig nem teljesül Lengyelország, illetve részlegesen Írország, Ausztria és Finnország, Nagy Britannia esetében.

(18) Az időközben függetlenné vált katolikus Írország igen jó eredményt, 527 pontot ért el. Tehát tanultabb, mint Nagy Britannia – a vizsgálat szerint. (Forrás uo.)

(19) Ausztria az első világháborút követően elvesztette az anyaországhoz képest tanulatlanabb tartományait, Dél-Tirolt és Csehországot. A kulturális távolság azonban továbbra is fennáll: Ausztria 507, Csehország pedig 492 pontot ért el a PISA 2000 vizsgálatba. (Forrás uo.)

(20) A 19. században az adatfelvétel Grönlandot nem érintette, mert az akkor még gyarmat volt az anyaországtól gyökeresen eltérő kultúrával rendelkező analfabetizmustól sújtott eszkimókkal. A PISA vizsgálatban azonban Grönlandot már Dánia részének tekintették.

Irodalom

- Archer, Margaret, S. (1979): *Social Origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills, Sage.
- Bajomi Iván (1988): A franciaországi helyi oktatáspolitikai küzdelmek intézményes kerete. *Szociológia*, 1.
- Bajomi Iván (1989): Az oktatásfinanszírozás új útjai Franciaországban. *Pedagógiai Szemle*, 9.
- Bajomi Iván (1993): A francia oktatási rendszer és nemzetközi kihívások. In: *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio Kiadó, Budapest. (Társadalom és oktatás) 203–218.
- Bajomi Iván (1997): Az uniós oktatáspolitikai küzdőtér körvonalai és az európai kihívásokra adott francia válaszok. *Új Pedagógiai Szemle*, 10.
- Ballér Endre – Gyarakai F. Frigyes – Szabonyi Péter (1979): A polgári tantervelmélet néhány irányzatának bírálata. *Tantervelméleti Füzetek*, 1. (Sorozatszerkesztő: Ballér Endre, Báthory Zoltán), Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Báthory Zoltán (1990): *A nemzeti alaptanterv: lehetőségünk oktatásügyünk megújítására*. Nemzeti Alaptanterv, első fogalmazvány, Székesfehérvár, Fejér Megyei Pedagógiai Intézet.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkonet, Budapest.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanítók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításmélelet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok, A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 10.
- Csernok Attila – Erlich Éva – Szilágyi György (1975): *Infrastruktúra. Korok és országok*, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Haecht, van Anne (1996): *The division of responsibility at national, regional and local level in the education systems of twenty-three European countries*. European Council, Strasbourg.
- Halász Gábor – Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról, 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor – Lukács Péter (1987): *Az IEA magyarországi hatása: Oktatáspolitikai esettanulmány*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 40. (Az Értékelési Központ közleményei 14.)
- Halász Gábor – Lukács Péter (1988): Az IEA magyarországi hatásáról. *Köznevelés*, 3.
- Halász Gábor (1978): A francia intézménypedagógia. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. 66–71.
- Halász Gábor (1999): Integráció és közoktatás. *Educatio*, 4. (Európa)
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs András (1988): *A történelem és hatalom ígézetében*, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Im Hof, Ulrich (1995): *A felvilágosodás Európája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Jekelfalussy József – Vargha Gyula (szerk., 1890): *Közgazdasági és statisztikai évkönyv 1889/90*. Révay Testvérek Bizománya Kiadó, Budapest.

- Jóború Magda (1961): *Élet és iskola (A modern köznevelés történelmi és társadalmi háttere)*. Budapest.
- Jóború Magda (1964): *A kapitalista országok közoktatásügye 1918 től napjainkig*. Budapest.
- Kiss Árpád (1943): *Mai magyar nevelés*. Debreceni könyvek kiadása, Nagy Károly grafikai műintézete, Debrecen.
- Knausz Imre (1996): *Egységes iskola: a különbözőség esélye – A KOMP-csoport felhívása*. <http://web.axelero.hu/knauszi/felhivas.rtf>
- Kozma Tamás (2003): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 80. (Kutatás közben, 248.)
- Kozma Tamás (1990): *Kié az iskola?* Oktatókutató Intézet.
- Ladányi Andor (1999): Felsőoktatási intézményrendszerek. *Educatio*, 4. (Európa)
- Ludassy Mária (1984): *A trón és az oltár és az emberi jogok. Katolikus és liberális gondolkodók a restauráció korabeli Franciaországban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Lukács Péter: (2002): Miért szóljon a harang? *Magyar Hírlap*, október 19.
- Mátrai Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Mihály Ildikó (2003): Világgraszáló oktatási sikerek – és ami mögöttük van. Finn elemzés a PISA-vizsgálat eredményeiről. *Pedagógiai Szemle*, 12.
- Mihály Ottó (1990): Az egyén szabadsága a pluralista rendszerben. *Pedagógiai Szemle*, 1.
- Nagy Péter Tibor (1999): Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. *Educatio*, 4.
- Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Új mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok*, Oktatókutató Intézet – Új mandátum, Budapest.
- Nahalka István (1998): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, 5.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Osiris, Budapest
- Németh László (1935): *Magyarok Romániában*. *Tamú*, III–IV.
- OECD (2002): *Education Policy Analysis*. Párizs.
- OECD (2003): *Education at a Glance 2003. Statistics and Indicators*. OECD, Párizs.
- Philips, Robert (2003): Education policy, comprehensive schooling and devolution in the disUnited Kingdom: an historical 'home internal' analysis. *Journal of Educational Policy*, 1.
- Pléh Csaba (2004): A műveltségkép és a modern pszichológia. *Educatio*, 2. 195–215.
- Pusztai Éva (2004): Diszlexia. Szégyen, nem szégyen. A *Magyar Narancs* oktatási melléklete
- Rádai Eszter (2003): A magyar iskola betegít. Interjú Vekerdy Tamás gyermekpszichológussal és Mihály Ottó oktatáskutatóval, *Élet és Irodalom*, 4.
- Sáska Géza (1987): *Vizsgarendszer: javaslat egy eredmény (output) által történő szabályozás kialakítására*, Az Értékelési Központ közleményei, Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Sáska Géza (1997): Charta vagy Bulla: avagy brit hatások Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Sáska Géza (1999): A tanulatlan faragatlan? Bunkóság, avagy a társadalom reprimítívációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 5.
- Sáska Géza (2002): Az elvi és empirikus nép érdeke. *Iskolakultúra*, 12.
- Sáska Géza (2003a): The Age of Autonomy. *European Education*, 34. 4.
- Sáska Géza (2003b): Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában. *Iskolakultúra*, 6–7.
- Sáska Géza (2005): *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái*. Felsőoktatáskutató Intézet, Budapest.
- Szabó Miklós (1980): A „svéd modell” válsága. *Világosság*, 8–9.
- Szombatfalvy György (1940): A társadalmi vezetők és gimnázium. *Társadalomtudomány*, 3.
- Szűcs Jenő (1983): *Vázlat Európa három történet régiójáról*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Thomas, George M. – Meyer, John W.- Ramirez, Francisco O. – Boli, John (1987): *Institutional Structure: Constituting State, Society and the Individual*, Sage Publications.
- Vajó Péter (1989): Az Európai Közösség országai közoktatásának néhány kérdése. *Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Vári Péter – Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2001): A PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 12.
- Vári Péter szerk. (2003): *PISA vizsgálat 2000. Mintafeladatokkal*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Wieslander, Erik (1994): *The Parliamentary Ombudsman in Sweden*, The Bank of Sweden Tercentenary Foundation, Södertälje.

A tanulmány az Educatio 2003. 4. számában megjelent írás – „Európa-képzetek” – átdolgozott változata. Itt köszönöm meg Bajomi Iván, Laki Mihály, Nagy Péter Tibor, valamint Setényi János barátomnak a korábbi íráshoz fűzött észrevételeit.