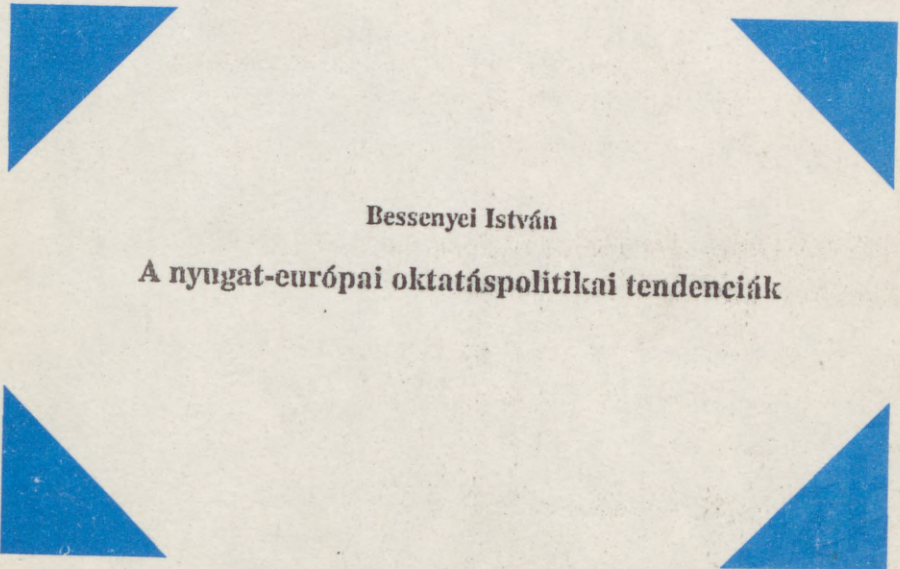


MC
110.099

Kutatás közben

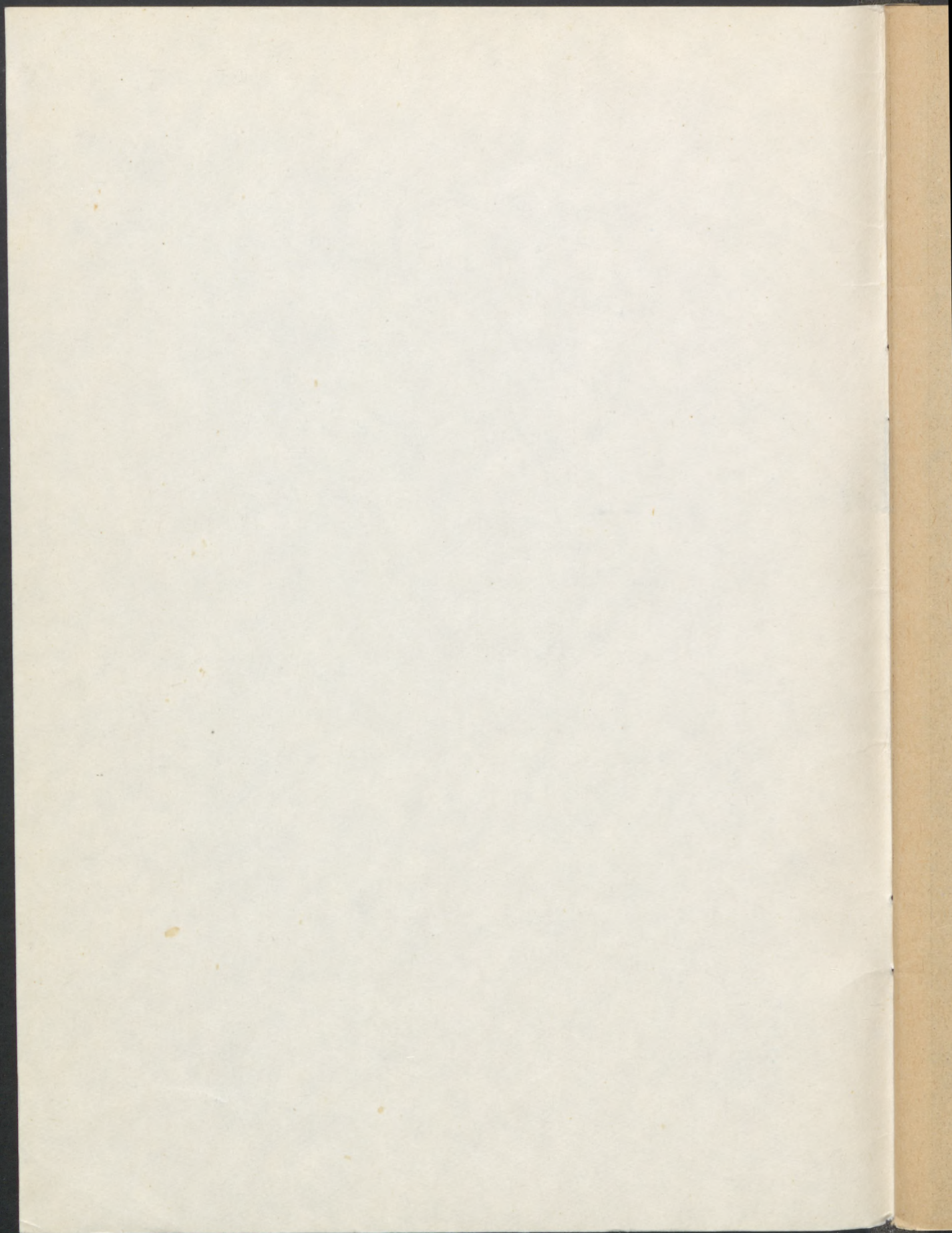
Oktatáskutató Intézet * Hungarian Institute for Educational Research

Research papers



Bessenyei István

A nyugat-európai oktatáspolitikai tendenciák



NYUGAT-EURÓPAI OKTATÁSPOLITIKAI TENDENCIÁK

A Nyugat-európai országok felsőoktatásának főbb jellemzői

Az SPD oktatáspolitikája a 80-as években

**Írta:
Bessenyei István**

**Oktatókutató Intézet * EDUKÁCIÓ
Budapest
1990.**

Kutatás közben
Az Oktatókutató Intézet sorozata

Sorozatszerkesztő
Junghaus Ibolya

MC 110.099



1990

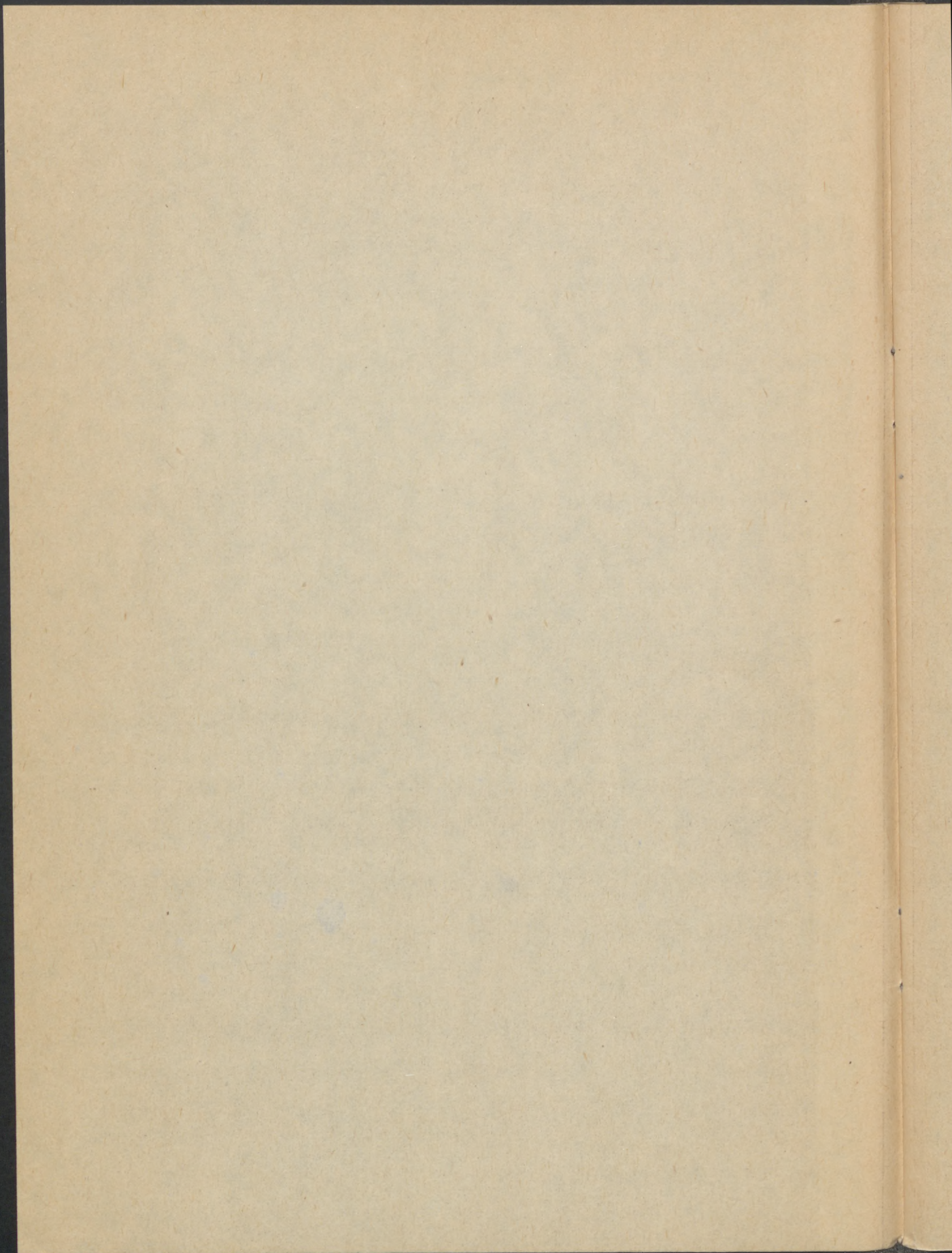
963.404.185.X

Oktatókutató Intézet
ISSN 0865-4409

Edukáció Könyvkiadó, Budapest, 1990 (Pf.427 Bp.1395)
Felelős kiadó: Nagy József
Szerkesztőségvezető: Géczy János
Terjedelem: 2 A/5 fv
Készült az Oktatókutató Intézet nyomdájában
Példányszám: 500

TARTALOM

Nyugat-európai országok felsőoktatásának főbb jellemzői	
Modernizáció és felsőoktatás	5
Információs társadalom és felsőoktatás	6
Felvétel, szelekció, részvételi arányok	6
Irányítás, finanszírozás	9
A belső szerkezeti tagozódás	10
Oktatás és kutatás	10
Források	12
Az SPD oktatáspolitikája a 80-as években	13
Az iskola funkciójáról	13
Az iskolaszervezet ellentmondásai	15
Tartalmi reformok	16
Az oktatáspolitikai kompromisszum- keresés a szakképzés példáján	18
Dokumentumok	21
Irodalom	22



A NYUGAT-EURÓPAI ORSZÁGOK FELSŐOKTATÁSÁNAK FŐBB JELLEMZŐI

Modernizáció és felsőoktatás

Az európai centrum országokban a felsőoktatásnak nem kellett a modernizáció fő hordozó intézményévé előlépnie, hiszen a kulturális tőke termelésére, a legitimitáció biztosítására, a szakmai specializációkra, a mobilitás biztosítására széleskörű intézményrendszer, kulturális infrastruktúra is rendelkezésre állt. Emiatt a társadalom funkcionális differenciálódása nyomán a különböző intézményekről levált feladatok nem kellett mindenestül oktatási jellegű intézménybe zsúfolni.

A centrum országokban a modernizációhoz szükséges tudásanyagot helyben kellett előállítani, s nem máshonnan átvenni. Emiatt a nyugatias egyetemi fejlődés középpontjába az önállóan gondolkodó, alkotóképes, innovatív, problémamegoldó személyiségek nevelése került. A tanár és a diák ebben a modellben együtt küzdenek a megismerés frontján, s nem a tanár által már előállított, feldolgozott tudásanyag gyors, felülről elosztott elsajátítása folyik. Az önállóság, a kreativitás, az együttműködés, az információs technikák kezelésének képessége, a tolerancia, a diszkurzív tanulási módszerek elsajátítása fontosabb, mint a korai specializáció. Az összetartó egyetemi eszme nem a specializált szakmai tudások szorosán algoritmizált elosztásának mennél gazdaságosabb megszervezése, hanem a tudásanyag "decentralizált", közös előállításának módszertana. (V.ö. erről Kovács: 1989, Habermas: 1987.)

Ezen ideáltipikus vonások természetesen csak tendenciák, amelyek különböző formákban, más-más irányítási, pénzügyi, belső szervezési technikák segítségével más-más mértékben érvényesülhettek. De mindig voltak olyan erősek, hogy a tudományos érdekcsoportok, a munkaerőpiaci igények, a politikai ideológiák rendszerű hatalma nem számolta fel a bennük rejlő alapelemeket. A legeltömegesedtebb nyugati egyetemen is megmaradt a diákok bizonyos önállósága, választási szabadsága, a tanulás kereteinek rugalmassága, a tudomány szabadsága, az egyetem belső autonómiája.

A társadalmak differenciálódásával természetesen a nyugatias egyetemi formákat is sok, rendkívül ellentmondásos kihívás érte. Nem kerülhették el a specializálódást, a mobilitási, parkoltatási feladatok felvállalását, az eltömegesedést stb. Ugyanakkor azonban az érdektagolt társadalmakban a különböző társadalmi csoportok sokszor igen kemény és látványos harcának nyomán a felsőoktatásnak nagyjából mindig sikerült kiharcolnia azt az infrastrukturális befektetést, amely a ráhárult feladatok teljesítésének minimumához szükséges volt. A kulturális tőke termelésének intézményei nem voltak reménytelen elosztási pozícióban, sőt, fejlesztésük több helyen kiemelt nemzeti ügyé vált (pl. Skandináviában).

Információs társadalom és felsőoktatás

A modern és sikeres nyugat-európai társadalmak fejlődését a legutóbbi évtizedben három markáns tendencia határozta meg:

- az informatizálódás,
- a tercier szektor robbanásszerű fejlődése,
- nemzetköziesedés.

A három tendencia gazdasági, társadalmi következményei ismertek. Egyre nő az információs iparban foglalkoztatottak száma. Teljesen új típusú foglalkozások, decentralizált munkvégzési módok jelennek meg. A harmadik szektorban foglalkoztatottak száma meghaladja az első és második szektorban foglalkoztatottakét. A felsőoktatási végzettséget igénylő munkahelyek száma nő. A hagyományos foglalkozások keretei fellazulnak, egyre inkább értelmét veszti az egy szakmához kötődő, lehatárolt pályakép.

Míndez csak erősíti a nyugat-európai felsőoktatás azon vonásainak szerepét, amelyek az általános képezhetőségre, az önállóságra, az információs technikák kezelésére irányulnak. A technokratának tartott nyugati társadalmakban magasabb a társadalomtudományi képzés aránya, mint Kelet-Európában. Magasabb természetesen a közgazdászképzés aránya is. A 100 000 lakosra jutó oklevelet szerzettek számának a főbb képzési ágak közötti megoszlása például a következő:

Ország	Év	Műsz.	Közg.	Jog	Hum.	Tt.	Ped.
Ausztria	1985	17	35	19	19	11	46
Dánia	1984	65	43	8	27	7	96
NSZK	1983	41	59	11	10	18	47
Magyarország	1986	51	28	7	6	4	98

(Forrás: Ladányi 1989:657. p.)

Egyre nagyobb szerepet kapnak a társadalomszervezéssel, az információáramlással kapcsolatos képességek és foglalkozások. A felsőfokú képzettségű szakemberek egyre nagyobb része kerül a tercier szektor munkahelyeire, elsősorban a közösségi, személyi és társadalmi szolgáltatások területére. A nemzetköziesedés pedig egyértelművé teszi az alapvető kommunikációs eszköz, az idegen nyelv tudásának kulcsszerepét, különösen az európai integráció perspektívájában, s a foglalkozások széles mezőjében hasonlóképpen egyértelművé teszi a szélesebb alapú, kevésbé specifikus, rugalmas szakmhatárokat.

Felvétel, szelekció, részvételi arányok

A nyugat-európai felvételi rendszerek lényeges közös vonása az, hogy több-kevesebb megszorítással a felsőoktatási képzésre jogosultaknak általában lehetővé teszik a felvételi vizsga nélküli továbbtanulást, s az első négy egyetemi-főiskolai szemeszterben szelektálnak. Ezzel a szelekció más típusú feszültségét vállalták fel, mint a szigorúan keretszámok szerint, felvételi vizsgával szűrő kelet-európai modellek.

Egyrészt felvállalták, hogy megteremtik a nagyarányú felvétel infrastruktúráját. Másrészt azt is, hogy végzés után nem garantálják a munkahelyet, ez mindenkinek az egyéni felelőssége. Az egyetem előtti szigorú adminisztratív szűréssel szemben ez a szelekciós elv produktívabb ellentmondás. Nem szorítja vissza a tanulási kedvet, nagy tömegeket vezet be az értelmiségi szubkultúrába (hiszen 1, 2, 3 vagy négy félév elvégzése is képzettséget jelent). A magasan képzett munkaerő akkor is képes szívóhatást kifejteni a munkaerőpiacra, ha az adott pillanatban nincs rá piaci kereslet. Ha a rendszer nem zárt, hanem a tanulmányok folytathatók, s a megszakítás után bár-mikor újra be lehet kapcsolódni a tanulásba, ha a diák válthat alacsonyabb fokozatú felsőoktatásba, tovább- vagy átképzésbe, akkor a rendszer feszültségei előrevívő feszültségek.

Ma Nyugat-Európában megfigyelhető az a tendencia is, hogy szigorítani akarják a felvételi kritériumokat. Ez azzal függ össze, hogy az elitképzés tömegesítése van napirenden, s az oktatási expanzió után eltelt években nagyon magas igényszint jelentkezik az intenzív oktatásra. Ennek infrastruktúráját több kormány nem hajlandó teljes terjedelmében felvállalni, másrészt új szelekciós eljárásokon is gondolkodnak. Így az NSZK-ban például be akarják vezetni, hogy az érettségien kívül az egyetemek saját teljesítmény-kritériumaik szerint vehessék fel a jelöltek 50-70 százalékát. Nem a keretszámok csökkennének tehát, hanem leértékelődne az érettségi, mint a felvétel belépőjegye.

A szelekciós mechanizmusok hatását enyhíti, hogy a továbbtanulási lehetőségek általában az egyetemen kívül is sokoldalúak, s ezekből is lehetségesek az átmenetek felsőfokú tanintézetekbe (akár azok magasabb évfolyamaira is), másfelől számtalan továbbképző, posztgraduális intézmény áll rendelkezésre. A megszakított tanulmányok is folytathatók.

A felvételi alapelvekből is következik, hogy a nyugat-európai országokban sokkal több az adott évfolyamból felsőfokú oktatási intézményben részt vevők száma, mint Magyarországon. Ha az egyetemre és főiskolára járó nappali tagozatos hallgatók arányát vizsgáljuk, azt találjuk, hogy Nyugat-Európában 2-3-szor többen járnak egyetemre, mint Kelet-Európában:

Ország	Év	A százezer lakosra jutó hallgatók száma
Hollandia	1985	2467
Dánia	1984	2134
NSZK	1985	2419
Finnország	1986	2656
Bulgária	1986	1154
Magyarország	1986	812

(Forrás: Ladányi:1989, 656. p.)

A statisztikai összehasonlításoknak két igen vitatott kérdése van: a nappali és az esti-levelező hallgatók beszámítása illetve az egyetemi és a szakfőiskolai-főiskolai képzések kezelése. (Lásd erről Ladányi:1989.) Magyarországon az összes felsőoktatásban tanuló hallgatónak csak 23-25 százaléka kapott diplomát az egyetemek nappali tagozatán. Összehasonlításképpen: a 7,5 milliós Ausztriában 1985-ben 7941-en

végeztek nappali, egyetemi tagozaton, Magyarországon pedig összesen csak 5785-en.

Míg Nyugat-Európában az adott korosztály 17-22 százaléka jár a főiskolai-egyetemi intézményekbe, addig Magyarországon a 18-22 évesek 9,6 százaléka - esti és levelező hallgatókkal együtt. A végzettség arányában kisebb a különbség. 100 000 lakosra nálunk a nappali tagozaton 133, az esti és levelező tagozattal együtt 220 végzett jut, az NSZK-ban a nappali tagozatokon ez a szám 260, Ausztriában csak az egyetemeket figyelembe véve 110. Ha a magyar egyetemek nappali tagozatait vesszük csak figyelembe, akkor 100 000 lakosra nálunk 55 végzős jut, tehát fele az ausztriai-nak.

Bármennyire is torzítanak a statisztikák, az bizonyos, hogy a sikeres nyugat-európai országokban a korosztály egyötöde kezdhet egyetemi-főiskolai tanulmányokat, ami hatalmas kulturális tőkefelhalmozást, potenciális szellemi tőkét képvisel. Ennek megfelelően részesedik a felsőoktatás a költségvetésből. Az NSZK 1987-ben csak felsőoktatásra 24,7 milliárd márkát adott ki, Ausztria 1988-ban felsőoktatásra és kutatásra 17,8 milliárd schillinget. Az NSZK-ban tavaly a teljes kutatási és oktatási kiadás 183,3 milliárd márkát tett ki - a privát szféra kiadásaival együtt -, ami az összes állami költségvetési kiadás 30 százaléka. Ezzel szemben Magyarország összes oktatási és kutatási kiadása 1987-ben 58,1 milliárd forintot volt. (Az adatok forrása: Grund-und Strukturdaten, 1988/89, Statistisches Taschenbuch, 1988, Magyar Statisztikai Zsebkönyv, 1988)

Az oktatási kiadások nagysága (az UNESCO módszertana szerint):

Ország százalékában	Év	Oktatási kiadások a bruttó nemzeti termék
Ausztria	1983	6,0
Belgium	1983	6,2
Dánia	1980	6,9
E. Királyság	1982	5,5
Finnország	1982	5,9
Hollandia	1982	7,7
Svédország	1983	8,5
Kanada	1983	8,0
NSZK	1982	4,6
Magyarország	1983	5,8

(Forrás: Nemzetközi Statisztikai Zsebkönyv: 1987, 266. p.)

A mennyiségi arányok önmagukban azonban keveset mondanak. A döntő az, hogy a felvállalt infrastrukturális feladatok és a költségvetésből erre fordított kiadások között nagy vonalakban egyensúlyi állapot áll fenn, s a működőképes rendszer ésszerűen használja az erőforrásokat. (Másképp a százalékos arányok mögött kétszer-háromszor akkora egy főre jutó reálértékű kiadás rejlik.)

Irányítás, finanszírozás

A nyugat-európai állami beavatkozás még az erősebben centralizált országokban is más jellegű, mint Kelet-Európában. Az állam ugyanis nem direkt, bürokratikus úton irányít, hanem indirekt, koordinációs módszerekkel. Az egymástól függetlenedett társadalmi alrendszer (gazdaság, tudomány, jog, oktatás stb.) saját működési módját az állam érvényesülni hagyja, s csak ezután fejt ki koordinációs tevékenységet. Az egyetemek esetében - árnyalati különbségekkel - mindenütt érvényesül az egyetemi autonómia, tehát az egyetemek maguk döntenek a felvételtől, a kutatás és az oktatás arányáról, a módszerekről, a vizsgáztatásról, a tanrendről és a tanfolyamokról, az oktatók elbocsátásáról és az intézmény fejlesztéséről. Ezen belül az egyetemi oktatók kinevezése teljesen egyetemi hatáskörű például Angliában és az Egyesült Államokban, de állami jóváhagyásra szorul például Ausztriában és az NSZK-ban. A tantervek állami jóváhagyása is különböző formákat ölt, de mindig utólagos koordinációs jellegű, s nem felülről kitalált és bürokratikus érvényesített. Az állam a pénzeszközök felhasználását feltételekhez köti, például az NSZK-ban a közgazdász és informatikai képzésre adtak kiemelt állami támogatást. A vizsgakövetelményeket is jóvá kell hagyatni. Mindez azonban csak azt jelenti, hogy az állam a keretfeltételek szabályozásával irányít, s nem a folyamatokba való direkt, bürokratikus beavatkozással. Ezért a klasszikus autonómia helyett egyetemi öngazgatásról vagy új típusú autonómiáról lehet beszélni. Ezen belül azt lehet megfigyelni, hogy a leginkább klasszikus autonómiával rendelkező angol egyetemeken az indirekt állami irányítás kap nagyobb szerepet (a finanszírozás feltételekhez való kötésével), míg a bürokratikusabb centralizált rendszerekben (Franciaország) a korábbi részletesebb szabályozási módhoz képest az irányítás keretjellegűvé válik. Itt dereguláció megy végbe, s az egyetemek önmaguk fölött gyakorolt ellenőrzésének szerepe nő meg. Ennek következményeként a régi típusú tudós-öngazgatást felváltja a hivatásos szakirányítási apparátus, amelynek ellenőrzését korporatív jellegű egyetemi tanács végzi (v.ö. Szamel 1989, 7-20 old.).

A hatvanas évek végétől a felsőoktatásba áramoltatott összegek nemigen fokozhatók tovább, ugyanakkor a felsőoktatási expanzió után is megmaradt az igény a korábbi elitoktatási keretekre, a hosszan elhúzható oktatási időre, a szabad, rugalmas formákra, az intenzív tanár-diák kapcsolatra. A lehetőségek és az igények konfrontációjából racionalizálási törekvések keletkeztek. Egyrészt szabályozni akarják a képzési időt, másrészt új finanszírozási és irányítási módokat fontolgatnak. Az amerikai felsőoktatási rendszer olyan példaként szerepel, mint amelyik rugalmas, hatékony, kompetitív, differenciált képzést nyújt, s képes egyesíteni a tömegképzést (az alacsonyabb fokozatokon) és az elitképzést (a mintegy 200 elit-egyetemen.) Balogh - Hüfner és Ran nyomán - így foglalja össze az irányítási tendenciákat: "Kétféle új európai felsőoktatási stratégiai irány bontakozik ki: az egyik az állami bürokratikus koordináció helyett a piacorientált koordinációt vezetné be. A másik csupán a konkurencia több elemét vezetné be egy kevésbé merev, bürokratikus koordinálás és a nagyobb intézményi autonómia keretében... Néhány országban (Franciaország, Finnország, Hollandia) az állami bürokrácia feladata egy államilag ellenőrzött konkurencia keretfeltételeinek kidolgozása. Az Egyesült Királyságban a kormány a régi egyetemi segélyezési bizottságot az USA-beli piaci modellel óhajtja felcserélni." Az

NSZK-ban is viták folynak "a belső racionalitás és a külső funkcionalitás" viszonyáról, amelynek tárgya a gazdasági racionalitás államilag szimulált közvetítése. Itt azonban némi adminisztratív intézkedésen kívül (a felvételek szigorítása, a tanulmányi idő rövidítése, az ösztöndíjak egy részének bankkölcsönrel való kiváltása) nem várható piacosítás. Hollandiában szintén hat évben maximálták a képzési időt, megszüntették az addigi minisztériumi felsőoktatási kölcsönalapot és a bankkölcsönös rendszerre térnek át. A hallgatók hosszú lejáratú bankkölcsönt vesznek fel a tanulmányaik idejére, majd igen alacsony kamattal, munkavállalásuk idején fizetik azt vissza. Nem kell törleszteniük munkanélküliség esetén. Az állami koordináció egyik legfontosabb eszköze tehát a finanszírozás. Ezt kötik az oktatói létszámhoz, a diáklétszámhoz, az egyes szakokhoz, az újonnan indított tanfolyamokhoz, illetve ezeket kombinálják. Külön alapok biztosítják a kutatásfinanszírozást.

A belső szerkezeti tagozódás

Az egyetemek fejlesztésének egyik szervezeti kulcskérdése a tanszéki rendszer megbontása volt. A hagyományos tanszéki rendszer legnagyobb hátránya, hogy egyrészt szervezetenként monopolizálhatja az általa művelt tudományt és ezáltal a kompetitivitás elemeit zárja ki, másrészt a tudományok integrálásának, az oktatás összehangolásának merev szerkezeti akadályát is jelentheti. Emiatt Nyugat-Európában is kísérleteznek a department-rendszerrel, amely a hagyományos tanszéki rendszerhez képest osztja a felelősséget a department oktatói között, s nem egy személy felelősségére és hatalmára épít. A társprofesszori rendszer megtöri a tanszékezetői monopóliumokat. A department-rendszer tendenciaszerűen mindenütt teret nyert. Ugyanakkor a "tanszékesoport"-jellegű intézmények neve alatt először informális, majd formalizált visszarendeződések mentek végbe (NSZK, Dánia), ahol kísérletek történnének a tanszékezetői hatalom visszaállítására. A tudományok specializálódása és az integráció, a multidiszciplinaritás között nehezen áthidalható szervezési ellentmondások feszülnek. Enyhíti ezt a mindenütt kiépült fejlett paritásos képviselői, döntési rendszer.

Oktatás és kutatás

A tanítás szabadságának a kimeneti szabályozás adja meg a kereteit. Ez azt jelenti, hogy az egyetem csak azt írja elő a diákoknak, hogy milyen típusú előadásból, szemináriumból, gyakorlatból összesen hány félévet kell teljesíteniük. A diák maga határozza meg viszont azt, hogy ezt időben hogyan osztja be, hogy a kínálatból mit, mikor, kit választ. Rendkívül fontos mozzanata az önállóságnak az, hogy a teljesítendő feladatok nem jelentenek olyan magas heti órszámot, amely mellett már nem jut idő az önálló forráskeresésre, szemináriumi dolgozatok írására. Egy dán egyetemista számára például a kötelező óra fogalma ismeretlen. Szolgáltatásként igénybe veheti az egyetem tanárait, könyvtárát, egyebekben azonban rá van bízva, hogy miként szerzi meg a vizsgakövetelményekben előírt képességeket. Egy nyugat-német természettudományi szakos hallgató kötelező időbeli elfoglaltsága a szí-

gorúbban algoritmizálандó laboratóriumi munka miatt természetesen jóval nagyobb, viszont a megfelelő infrastruktúra miatt ezt hatásosan ki is tudja használni.

A nyugat-európai egyetemek ütőképességének másik kulcsa az, hogy nem történt meg a kutatás radikális és adminisztratív leválasztása az egyetemekről. Természetesen mindenütt kialakultak az egyetemektől független, specializált kutatóintézetek, de az egyetemek ennek ellenére nem szűntek meg kutatási központok lenni. Ehhez az intézményi és infrastrukturális eszközök is biztosítottak. A nyugat-európai egyetemek saját, jól kiépített kutatási bázisokkal rendelkeznek, külön infrastruktúrával, kutatói státuszokkal, az oktatók és kutatók ésszerű rotációjával. A posztgraduális tudósképzés, a doktorandusz-képzés még szervezettebbé teszi a kutatás és az egyetemek közötti kapcsolatokat.

Azokban a központosítottabb rendszerekben, amelyekben korábban mereven elkülönítették az oktatást és a kutatást, szintén közelítették a két szférát. Így például Franciaországban sok felsőoktatáson kívüli kutatóintézet kapott jogot egyetemeken elismert kurzusok hirdetésére, másrészt a 70-es évek elejétől kutatási-oktatási intézeteket szerveztek az egyetemeken (v.ö. Szamel: 1989.).

Nem rendelték el a felülről a korábban leválasztott kutatóintézetek egyetemi beolvasztását, hanem az egyetemeken teremtettek új kutatási infrastruktúrát.

Források

Balogh Imre: Szemelvények az UNESCO Európai Felsőoktatási Központjának (CEPES) a Felsőoktatás Európában c. folyóiratából 1987. Felsőoktatási Szemle, 1989/2.

Grund- und Strukturdaten 1988/89. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn, 1989.

Habermas, Jürgen: Die Idee der Universität - Lehrprozeesse. In: Eine Art Schadensabwicklung, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1987.

Kovács György: Fordulat és ...? (Vitaírat a felsőoktatás helyzetéről. Felsőoktatási Szemle, 1989/3

Lajos Tamás: Néhány gondolat a felsőfokú képzés struktúrájáról. Kézirat, 1989.

Ladányi Andor: Felsőoktatásunk méreteiről - nemzetközi összehasonlításban. Magyar Tudomány, 1989/7-8

Magyar statisztikai zsebkönyv, Statisztikai Kiadó Vállalat, 1989.

Nemzetközi Statisztikai Zsebkönyv, KSH, 1987.

Pokol Béla: Javaslat az egyetemi oktatás tartalmi reformjára. Magyar Tudomány, 1987/11.

Statistisches Taschenbuch. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Wien, 1988.

Szamel Katalin: A felsőoktatási intézmények állami irányításának tendenciái. Kézirat, 1989.

AZ SPD OKTATÁSPOLITIKÁJA A 80-AS ÉVEKBEN

1. Az iskola funkciójáról

Hogyan fogalmazzák meg a nyugatnémet SPD legújabb oktatáspolitikai dokumentumai az iskolarendszer funkciójának ellentmondásait?

Az általános képzési reform Brandt által 1969-ben meghirdetett programja után 1974-re a párt oktatáspolitikai reformlendülete láthatólag kifulladásra kerül: a politika a recesszió elhárításával van elfoglalva. 1986-ra a reformer-kedv feléledése figyelhető meg: a szociáldemokrácia ismét iskolareformot tűz a zászlajára, s e cél politikai súlyát bizottsági határozattal is kiemeli. Miért ez az aktivitás a 80-as évek közepén? Egyrészt szükségessé vált mérleget vonni az elmúlt évtized eredményeiről - hogy ezzel ismét demonstrálhatóak legyenek a szociáldemokrácia törekvései -, másrészt meg kellett magyarázni, hogy a nagy szociáldemokrata célok miért valósultak meg igen ellentmondásosan. Harmadrészt szerepet játszhat az a felismerés is, hogy az emberi tőke jelentőségének tematizálása, a lakosság iskoláztatási igényeire való rájátszás ismét politikai kérdéssé tehető: a demográfiai hullám lassan levonul, a magasabb végzettségek iránti igény nem csökken, a gazdaság fejlődése - legalábbis átmenetileg - stabilizálódik. Ilyen körülmények között az iskolareform politikai súlya ismét megnőhet.

Az SPD elnöksége oktatáspolitikai bizottságának 1986. március 11-i határozata (Szabad, egyenlő, szolidáris oktatás. Ld. SPD/dok. 21.) megállapítja, hogy a szociáldemokrácia a 19. század óta olyan oktatáspolitikai híve, amely mindenki számára egységes iskolarendszert, az átfogó (ganzheitlich) oktatást, egyéni fejlődési esélyt, a társadalomhoz való kritikus viszonyt, a közös, szolidáris cselekvést biztosítja. Az SPD ideológiája tehát felvállalja, hogy az iskolát társadalompolitikai eszköznek, magas fokú integratív célok (egyenlőség, szabadság, szolidaritás) terepének tekinti.

A szociáldemokrácia már hatalomra kerülésének első időszakában e célok jegyében fogalmazta meg oktatáspolitikai célkitűzéseit. Melyek voltak ezek a célok?

- A vallási, nemi, területi, szociális egyenlőtlenségek felszámolása,
- a tartalom reformja,
- a demokratikus részvételi jogok biztosítása,
- a bánásmód humanizálása.

E négy cél eredményének mérlegét vonja meg az 1986-os határozat. Megállapítja, hogy míg a vallási, a nemek közötti és a területi különbségektől kiegyenlítésében az iskolarendszer jelentős eredményeket könyvelhet el, a rétegek közötti társadalmi különbségek a vertikálisan tagolt iskolarendszer miatt messzemenően megmaradtak. A munkásszármazású gyerekek aránya a gimnáziumokban alig nőtt: 1982-ben csak minden tizedik munkásszármazású tanuló járt gimnáziumba, míg a hivatalnokok gyerekei közül minden második. Jelentősen javult a munkásgyerekek aránya a reáliskolában: minden negyedik munkásszármazású tanuló ebbe az iskola-fajtába jár. A felsőoktatásban továbbra is alacsony a munkásszármazásúak részvéte-

le: csak az évfjárt 7,2 százaléka került be a felsőfokú intézményekbe, ezen belül is az egyetemekre csak 4,2 százalék (SPD/dok. 21:7-8).

A dokumentum továbbra is az esélyegyenlőséget hirdeti, de egyenlőség-fejezete egyáltalán nem tematizálja "az új középosztály" problémáját, az anyagi termelésben dolgozók számának drasztikus csökkenését, azt, hogy az NSZK-ban is közeledik a szolgáltatásban foglalkoztatottak száma a 60 százalékos arányhoz. Így egyoldalú munkáspolitikát tükröz, anélkül, hogy a szerkezeti változások oktatáspolitikai következményeivel számot vetne. Nem tematizálja a dokumentum a szolgáltató szféra elöretöréséből fakadó funkció-módosulásokat sem.

A dokumentum a rendszer és életvilág értékrendjének kettősségét az általános alapelvek síkján veti fel. Megállapítja: a társadalmi fejlődés objektív követelményeinek és a szubjektív szükségletek és érdekek összhangjára van szükség. A konkrét elemzésben azonban nem tudja végigvinni ezt a kettősséget. Nem érzékeny például arra a problémára, hogy ezeket a szubjektív érdekeket ma az NSZK-ban az "új középosztály" képviseli a legpregnánsabban, hogy e rétegnek legjobb az érdekképviselete.

Ellentmondásosan veti fel a dokumentum azt az általános kérdést, hogy menél többféle feladatot vállal fel az iskola, jelentősége annál inkább csökken. Egyrészt globális társadalompolitikai feladatokat vár el az iskolától, másrészt leszögezi, hogy a nyilvános oktatásnak tudatában kell lennie saját határainak, annak, hogy csak az oktatási folyamatok egy részét vállalhatja fel (SPD/dok. 21:20). A növekedés időszakában talán el lehetett siklani ezen ellentmondás fölött, hiszen a növekvő infrastrukturális befektetések ígézetében el lehetett hinni, hogy az állam képes lesz lépést tartani a funkciók határtalanra válásával. A kevésbé dinamikus fejlődés időszakában azonban mindenféleképpen megkérdőjeleződik ez a lehetőség. Mi legyen tehát? Az iskola próbálja meg integrálni az egyre inkább szétváló világot, s tegye ezt fő céljává, avagy lehetséges a funkciók "visszaadása"? Milyen intézményeknek lehetne e funkciókat visszaadni, s hogyan szerveződjenek ezek az intézmények?

A válasz: az SPD a nyolcvanas évek elejének harmadik reformhullámában is kitarat eredeti koncepciója mellett: olyan átfogó hatású társadalompolitikai eszközrendszernek tekinti az oktatást, amely magasfokú integratív céljainak egyik (vagy talán az emberi tényező felértékelődése, a képzésnél a társadalmi mobilitásban betöltött növekvő szerepe miatt a legfontosabbá vált) eszköze.

Ha az egyenlőség, igazságosság, társadalmi mobilitás jegyében egy politikai irányzat az iskolarendszer egységesítő hatását, társadalompolitikai funkcióját, tehát globális feladatvállalását írja zászlajára, akkor több kérdésre kell választ adnia: a/ hogyan oldja fel a feladathalmaz elvi ellentmondásait, b/ hogyan képzeli el a totális feladatokhoz szükséges infrastrukturális beruházás, politikai támogatás megszerzésének politikai eszközeit, c/ hogyan oldja fel az osztály- és rétegpolitika ellentmondásait, d/ hogyan reagáljon a gazdaság szerkezetváltozásaira.

Az első három kulcskérdésre az oktatáspolitikai programban nemigen volt válasz. A negyedik pontra az SPD viszonylag modern felfogású feleletet adott: úgy fogja fel az oktatási rendszert, mint amelynek nem defenzív módon kell reagálnia a munkaerőpiac aktuális szükségleteire, hanem úgy, hogy a technológiai fejlődésre adott offenzív, adekvát válasz csakis az az általános oktatás lehet, amely a társadalmi

problémák alapjaival foglalkozik és nem a munkamegosztás specifikus igényeinek kielégítését célozza meg.

2. Az iskolaszervezet ellentmondásai

Az iskolarendszer szerkezetében az SPD kitartóan követi a nyugat-európai komprehenzív iskolázás, az általános középiskola bevezetésének célját. Így oktatáspolitikai zászlajára ismét a Gesamtschule (12 osztályos általános iskola) perspektivikus általános bevezetését írta. Ez a cél nem vesz azonban figyelembe legalább három különleges körülményt:

Az NSZK-ban igen erős történelmi hagyománya van a foglalkozások rendszerkezetének, emiatt a tagolt iskolarendszerhez való merev ragaszkodás majd minden szereplő részéről megfigyelhető (Friedeburg 1986). A "középrétegesedés" nyomán megnőtt az általános képzés, az érettségi iránti igény, ugyanakkor (az éppen az SPD iskolapolitikája nyomán is kiszélesedett) középrétegek féltik privilégiumaikat, s csak viszonylag szűk baloldali értelmiségi szárnyuk támogatja az egységes általános iskolázást. (Támogatás érkezik másrészt azokból a régiókból, ahol ezen iskolatípus megléte biztosítja csak a differenciált oktatási kínálatot.)

Az SPD elnökségi határozata maga is utal arra a tényre, hogy az általános komprehenzív iskoláztatást az NSZK függőlegesen tagolt iskolarendszere a maga eszközeivel, a keretek felbontása nélkül valósította meg. (SPD/doku 21:13) Ezt a munkabizottsági határozat úgy üdvözli, mint eredményt, még akkor is, ha az eszközök nem az SPD által javasolt eszközök voltak. Meg lehet ugyanis ítélni az NSZK iskolarendszerét úgy is, hogy az egységesebb általános képzés az egymástól szeparált iskolatípusok tartalmi-színvonalbeli közelítésével valósul meg. Elszaporodtak a gimnáziumok, jelentősen emelkedett a reáliskola színvonala és befogadó képessége, így (a Gesamtschule-val együtt) 1980-ra a tanulók már több, mint fele gimnáziumba vagy reáliskolába járt (Rolff 1980:56, Arbeitsgruppe 1984:79).

Jelentős azoknak a tanulóknak a száma is, akik a négy elemi után nem váltanak a szigorú szelekciós kritériumok alapján szerveződő továbbvezető iskolafokozatokba, hanem további két évig általános "orientációs" képzésben vesznek részt. Mindezen fejlődés révén a gimnázium közeledett a reáliskolához, a reáliskola a gimnáziumhoz, s a szakmunkásképzés elitebb ágai is elfogadhatóvá, sőt vonzóvá válhattak a nem továbbtanuló gimnazisták számára is. Ha ezek után az NSZK oktatási rendszerét úgy fogjuk fel, amelyben egy 9-10 éves - bár vertikálisan tagolt, de mégis általános - szakaszt követ egy piacosított, a gazdaság erős befolyása alatt álló, legalább egyharmadrészben igen magas fokon szervezett szakoktatás (munkahelyi betanítás), akkor ez a modell már nem áll messze azoktól a célkitűzésektől, amit néhány iskolapolitikus az általános iskolai képzés + integrált, nem a konkrét szakmákra vonatkozó iskolai szakképzés + a munkahelyspecifikus képességek üzemi-munkahelyi megszerzésének modelljében foglalt össze.

Az SPD szakképzésről szóló új irányelvei meglehetősen elvont szinten az általános és a szakmai képzés integrációjáról beszélnek, amin a szakképzés iskolásítását értik, nagyjából a magyar szakközépiskolák irányában. Nem tematizálják azt az el-

lentmondást, hogy a munkahelyspecifikus képességek iskolásított fejlesztése törvényszerű csapdahelyzetet idéz elő: az iskola mindig csak késéssel tud reagálni a munkamegosztás specializálódásaira, emiatt egyre több további "inkongruencia" keletkezik, ami viszont újabb görcsös alkalmazkodási-specializálódási kényszert vált ki, és így tovább (Beck-Bolte-Brater 1976). Másrészt a specializált szakképzési követelmények infrastrukturális követése még a legerősebben elvonó--újra elosztó állam esetében is csaknem megoldhatatlan beruházási feladatnak bizonyul. A dokumentum úgy értékeli, hogy bár nem sikerült az általános és a szakmai képzés integrálása, a nem továbbtanuló gimnazisták növekvő mértékű (20-30 százalékos) szakmatanulása kerülő úton, de mégiscsak ebbe az irányba tett - üdvözlendő - lépés. (Közéltetés tehát, de ismét nem az SPD által javasolt eszköztár segítségével.)

Réteg- és régióspecifikus rész-sikerek az egységes általános iskoláztatásban, a szakképzés és az általános képzés integrálásának elvi síkú követelése, sajnálkozás afölött, hogy a reform rész-sikereit nem az SPD által elképzelt magasfokú integrációs taktikával érték el, ragaszkodás a Gesamtschule általános bevezetéséhez a történelmi-rétegspecifikus hagyományok figyelembe vétele nélkül - ebben foglalhatók össze az iskolarendszer szerkezetét érintő törekvések.

3. Tartalmi reformok

H. G. Rolff, (aki maga is a bizottság tagja) korábban megjelent könyvében (Rolff:1980) úgy értékeli az NSZK iskolareformjának tartalmi oldalát, hogy két erőteljes igényrendszer határozta meg a "fékezett modernizációt". Az egyik ilyen hatás abból fakadt, hogy az új középosztály foglalkozásai kevésbé sorolhatók a tradicionális szakmák, tudományágak, tevékenységek köré, túlnyomó részük inkább multidiszciplináris határeset, hiszen ez a réteg a tervezés, koordináció, tanácsadás stb. területén dolgozik. (V.ö. Claus Offe a szolgáltató munka racionalitásáról, Offe 1984). E réteg igényeinek nyomán az oktatási reform elmozdult a zárt, gyűjteményes kódtól a nyílt kód felé (Bernstein 1974). Új, korszerű tárgyakat vezettek be (társadalomismeret, új matematika, informatika), komplex tantárgyak (földrajz-környezetvédelem) jelentek meg, az enciklopedikus ál-teljességre törekvő tantervek helyett egy "kulcskonceptió" köré épített tanterveket vezettek be. A másik tendencia az "életvilág" értékeinek, mechanizmusainak érvényesítése. Ennek jegyében igyekeztek bevonni a tanulók élettapasztalatát, új tanár-diák kommunikációt alakítottak ki, építettek a szociális tanulásra. Rolff értékelése szerint a reform az első, nem szelektív szakaszban sikeresen vezette be a felsorolt elemeket, míg a második, szelektív szakaszban szükségszerűen megtörtént a visszarendeződés a zárt, gyűjteményes kódok és az adminisztratív értékelés felé.

A tartalmi reform értékelésében a határozat - Rolff szellemében - a tudományosság kritériumainak érvényre jutását az elit- és a népiskolák közötti szakadás felszámolása irányába tett lépésnek tartja. Az iskolának a tudományos kognitívumok passzív befogadása helyett az összefüggések és okok keresésére és a változtatási lehetőségek felmutatására kell helyeznie a hangsúlyt. A tanítás közvetlensége, spontaneitása, érzékletessége ... nem áll ellentétben az oktatás kritikus, tudományos

irányultságával." - fogalmaz a dokumentum. Egyszerre gyerek szempontú módszertant és tudományos megközelítést kíván tehát, amely progresszív irány ugyan, csak hogy a tömegiskolákban igen nehezen megvalósítható. A "kettős racionalitás" problémáját - a tudomány, mint "kis rendszer" közvetítését és a megismerési képességek fejlesztését - a dokumentum így tematizálja: "...a tartalmi reformban kétségkívül előfordultak hibás fejlemények: tények, mint csupán közlendő tudásrészek, osztályozott és hierarchizált tanulási célkatalógusok formájában erősen formalizált célmeghatározások, minden tanítási órára operacionalizált aprólékos tanulási célok, a tanulás merev ellenőrzésének kikényszerítése." (SPD/dok. 21:9). Az iskola tartalmi reformjának "felemás modernizációja" így a tanítás további széttördeltségéhez és formalizálásához vezetett. Szó sincs tehát arról, hogy a tartalmi célok ne állnának egymással ellentétben: minden oktatáspolitikának legelőször azt kell (ene) eldöntenie, hogy melyik racionalitásra alapozza pedagógiai stratégiáját. Hisz nagyon is más stratégiát kíván az a pedagógia, amelynek központjában a gyerek képességeinek fejlesztése áll, s más az, amely a "rendszerintegratív" célok merev katalógusára koncentrál. Az SPD oktatáspolitikája oszcillál a két szempont között, s nem tudja egyértelműen megfogalmazni, hogy melyik stratégia mellett dönt. Nyilván azért van ez, mert az első iskolai szakasz komprehenzív jellege és a második szakasz szelekciós kényszere ellentétben van egymással. (A dokumentum sajtóvisszhangjából azt lehet kiszűrni, hogy a kognitívumok passzív befogadásának rendszere erős rétegspecifikus hátrányokat konzervál, emiatt a hátrányos kulturális milióból érkezőknek nem igazán felel meg. Másrészt a tudományos orientáltságot mint az elit- és a "tömegképzés" (Volksbildung) közötti különbségek leépítésének eszközét aposztrofáló megállapítás felhördülést keltett konzervatív körökben is, akik a tudomány szabadsága elleni támadásként értelmezték.) (SPD/dok. 22)

A tananyagreform kérdésében a határozat új koncepciót tett le az asztalra. A koncepció fő eleme az, hogy át próbálja hidalni az általános és a szakképzés közötti szakadékot. Olyan komplex, integrált tananyagrendszert vázol fel, amely egyaránt tartalmazza a közgazdasági képzést (wirtschaftliche Bildung), a politikai-társadalmi képzést és az esztétika képzést (geistig-asthetische Bildung).

A közgazdasági képzésnek át kell fognia az anyagi és szellemi munkaeszközök ismeretét, az ismeret, képesség és az érzelmi átélés szintjén. A munkaviszonyok esetében ismerni kell a beleszólási jogokat, a munkahumanizálás lehetőségeit, a gazdasági élet racionális tervezését. A képességek szintjén szükségesek a gyakorlati tapasztalatok. A gazdasági képzésnek tehát le kell raknia a kézműves képességek alapjait, gazdasági és ökológiai alapismereteket kell közölnie, meg kell teremtenie a szakmai alapképességeket a talajművelés, fa- és fémmegmunkálás, a kémia, energia, ügyvitel és szolgáltatás területein, s az általánosan képző iskola keretein belül kell összekapcsolnia az általános képzést és a szakképzést.

A politikai-társadalmi képzés célja egy nem eseménytörténetre alapozó történelem, és a részvételre való nevelés. (Súlypontok: a reális demokrácia és a tekintélyelvű állam viszonya, a kolonializmus és a neokolonializmus felszámolása, a globális kérdések iránti affinitás, a békére való nevelés.) A politikai képzés súlypontjai:

- a demokratikus intézmények ismerete,
- a demokratikus magatartásformák ismerete,
- a részvételi lehetőségek ismerete,

- a társadalmi normákhoz és magatartásformákhoz való kritikai viszony.

A szellemi esztétikai képzés első pontja a tudomány. Ebben sem a résztudományos specializáltságnak, sem a rendszer teljes komplexitásának nem szabad egyoldalúan érvényre jutnia, tematizálni kell ellenben a tudomány társadalmilag meghatározott lehetőségeit. A világnézeti képzésbe beletartozik minden olyan vallási, filozófiai és tudományos tartalom, amely hozzájárul a humanizmushoz - természetesen a szociáldemokrata alapértékek is. Az esztétikai képzésben a sokoldalú művészeti nevelés nem csak a passzív befogadásra, hanem az aktív tevékenységre is kiterjed.

Az oktatási módszerekről négy alapelvet tartalmaz a határozat:

- a receptív és az aktív tanulás egysége,
- a motiváció és a követelmények közötti ellentmondás feloldása,
- az érzelmi és értelmi dimenziók tárgyyszerű (gegenstandlich) közlése,
- a szellemi és a testi nevelés ellentmondásainak feloldása.

Az SPD oktatáspolitikai alapelveinek tartalmi-módszertani része tehát tovább akar lépni a 70-es évek felemás modernizációján. Alapelvei, követelményei ismét csak egy nagyon magas fokon társadalmisított, minden oktatási-nevelési célt integráló iskolát feltételeznek. A cél nem kompromisszumos: feltételezi, hogy mindenféle rétegigényt, minden képzési célt (tehát az általános és a szakképzés céljait), minden ismeretközlési és képességfejlesztési igényt ki lehet elégíteni egy komplex általános képzésben. Az ilyen célokkal kapcsolatban felmerülő ellentmondások egy részéről már volt szó. (Az infrastrukturális beruházások és a munkahelyspecifikus szakoktatás iskolai leképzésének határai, stb.) További - megválaszolatlan - kérdés: Mire vállalkozzon az iskola: arra, hogy a felsorolt - és valóban mindent átfogó - témák, területek, nevelési feladatok - mindegyikét "elsajátíttassa", avagy ezek egy részénél csak "tematizálásról" van szó? Ez utóbbi esetben világosan meg kellene húzni a határt, hogy melyik téma, feladat esetében gondol a határozat az iskolán belüli "teljes szocializálásra" és melyiknél a tematizálásra.

4. Az oktatáspolitikai kompromisszumkeresés a szakképzés példáján

Az állam oktatáspolitikája olyan erőterben zajlik, amelyben a munkanélküliség a munkavállalókat a munkával rendelkezők és nem rendelkezők táborára osztja, amelyben a tökéértékesítés érdekei és az "új középosztály" igényei szervezik egymást keresztbe (vagy erősítik egymást), ahol az információtermelés részaránya a gazdasági életben egyre nagyobb, de ahol az a veszély fenyeget, hogy az információk fölötti hatalom és rendelkezési képesség egy elit kisebbség kezébe csúszik át. Milyen eszköztárral kezelheti az állam ezt a problémát?

Claus Offének a szakoktatás reformjáról 1975-ben megjelent esettanulmánya (Offe 1975) az állam irányítási eszköztárának három típusát különíti el. Az első irányítási mód - amely nagyjából megfelel a mi központosított-hierarchikus oktatásirányításunknak - a tiltásokkal és ösztönzésekkel operáló bürokratikus módszer. A modern, redisztributív államok számtalan területen élnek ezzel a módszerrel: az általános iskoláztatás megszervezése e módszer uralma alatt zajlott le igen sok helyen.

A másik módszerben az állam nem szabályozza felülről az intézményrendszerek teljes működését, hanem saját infrastruktúrális beruházással mintegy versenyre hívja az intézményeket. Nem írja elő például a szakképzés teljes iskolásítását, hanem hozzálát, hogy államilag szervezett szakmunkásképző iskolák bevetésével konkuráljon az üzemi képzéssel. A harmadik - Offe szerint történelmileg leghaladóbb - módszer az úgynevezett "procedurális irányítás", amellyel az állam nem a folyamatokat, hanem a folyamatok keretfeltételeit szabályozza, a kompromisszumkötés intézményeit és működésének feltételrendszerét teremti meg. Ez tehermentesíti is az államot a konkrét beavatkozások mindenkori terhétől, hiszen e módszerrel a cserepartnerek csoportjai, a korporációk saját maguk szervezik az alkufolyamatot - az állam által előírt vagy teremtett keretekben. Az állam - céljaitól és az adott intézkedés terepétől függően - választhatja meg az eszköztár kombinációját.

A teljes iskolásítás -- sok szempontból rokonszenves, sok szempontból utópista -- programja esetében egy párt bizottsági határozatának állást kellene foglalnia abban, hogy milyen eszköztárral, milyen irányítási módszerekkel kívánja elérni a távlati célt. A dokumentum erről a kérdéstről nem sokat tud. Nem veti fel sem a szóba jöhető szereplők körét, sem a kompromisszumképzés taktikailag vagy stratégiaileg alkalmazandó módszerét. A szakmai képzés integrálása a tökéértékesítés logikája ellenében? Kivel szövetkezve? Milyen módszerrel? Párhuzamosan kiépítendő iskolai szervezettel? Az üzemek szakképzési szerepének adminisztratív redukciójával? E kérdésekre nincs válasz a dokumentumban.

A reformok ezen operacionális szintjén kívül a legitimitáció megteremtésének általános elvi kérdései is nyitottak maradnak. Papp Zsolt - Offe nyomán - így veti fel a rendszerintegráció és a társadalmi integráció összeegyeztetésének kérdését: "...a magasan fejlett kapitalizmus társadalmi igencsak paradox módon mind a két megoldást egyaránt követik. Ez tehát azt jelenti, hogy reprodukciójuk problémáit ellentétes, egymásnak ellenszegülő utakon próbálják megoldani. A szociális integráció kívánalmait - a politikai nyilvánosság és a választási rendszer közvetítésével - "beengedik" a rendszer szabályozó elvei közé, ami itt válsághoz vezet (racionalitás-válság): egyúttal megpróbálják, hogy a rendszer működési elveit elvállasszák a szociális integrációtól, a politikai akaratképzési folyamatoktól, ami most, ebben a szférában, megintcsak válsághoz vezet (legitimációs válság)." (Papp Zs. 1983-84:145)

Az általános képzési szakaszban rejtettebbek ezek a kettősségek, hiszen világosra szerte elfogadott, hogy az szinte teljesen állami szervezési feladat. A középfokon - különösképpen a szakképzésben azért élesednek ki az ellentétek, mert a munkaerőpiac igényei és az elvi pedagógiai-ideológiai megfontolások e fokozaton már látványosan összeesnek. A szakképzéssel kapcsolatban például láthattuk, hogy az SPD új oktatáspolitikai irányelvei a rendszerintegráció szempontrendszerét iskolai védőernyővel kizáró, a társadalmi integráció elveire alapuló, általános képzésű iskola-rendszerrel szeretné érvényesíteni. A szakképzési rendszer jelenleg viszont úgy működik, hogy az üzemekben a munkahelyspecifikus képzés üzemi racionalitása legalább olyan erős, mint a társadalmi integráció racionalitását képviselő általános alapképző év. Egy magasfokú kompromisszum alapján működő rendszerről van tehát szó, amelyben a szociáldemokrata iskolapolitika a hatvanas évek közepétől megpróbálta a hangsúlyt a rendszerintegratív céloktól a szociális integráció oldalára átfordítani. Ennek ellenére - vagy éppen emiatt? - erős pillanatnyi rendszeregyensúly jött

létre, amelyben a korporációk alkujának eredménye nyomán mind az egységesítő állami akarat, mind a speciális üzemi szocializációs cél érvényre jut.

Claus Offe úgy értékelte 1975-ben a szakmunkásképzési törvényt, hogy annak integrációs szintje alacsony. Nem szabályozza a kisipar kezében lévő képzést, ami az összes képzés legalább egyharmada. Nem képes jól összehangolni az iskolai és az üzemi képzést, mert csak az üzemi képzés tartalmát szabályozza szövetségi szinten. A törvény nem szünteti meg a tanulók kettős (tanulói és munkavállalói) jogviszonyát. A felelősséget szakminisztériumok szerint osztja fel, így gátolja az alkalmazkodóképességet. Alacsony a konfliktusszabályozási fok, mert az érdekkellentétek szabályozásának nincs törvény által biztosított eljárási módja. Az állam csak eseti szubvencióval járul a szakképzéshez, ezért az üzemi partikuláris gazdasági érdekei döntenek abban, hogy vállal-e képzést vagy sem. Az egyetlen valódi integratív intézkedés a Szövetségi Szakképzési Intézet létrehozása. (Ez ugyanis országos szinten kutatja, koordinálja, ellenőrzi a szakoktatást és a fejlesztéseket.) (Offe:1975) Viszont 1975 óta teret nyert az általános előkészítő szakmai év és 1986-87-ben az intézet a kamarákkal együtt teljes alapszakmákat dolgozott ki, s három évről három és fél évre emelte ezekben a képzési időt. A főképpen a hagyományos iparágak fejlesztésére koncentráló nyugatnémet gazdaság sikerei nyomán ezt a kompromisszumos "duális" megoldást az OECD-ajánlás rangjára emelték, ami arra mutat, hogy nem az integráció alacsony, hanem a kompromisszumképzés magas fokát látják benne. E helyett szeretné az új SPD-határozat az integráció kereteit az általános és szakképzés iskolai közclítésével a középfokú képzésre is kiterjeszteni. Ez a politika rövid távon - az aktuális erőviszonyok miatt - biztosan kudarcra van ítélve. Más szempontból erős kritika éri ezt a szakképzési rendszert azért, mert merev szakmai lehatároltsága következtében egy váratlan fordulat esetén nem eléggé adaptív, a kiszámíthatatlan szerkezeti változásokra való rugalmas válaszadásra nem képes. A Szövetségi Szakoktatási Intézet szakembereinek távlati terve azzal számol, hogy nem is lesz olyan váratlan trendváltás, amely próbára tenné a hagyományos szakmai tagolódásra alapozott rendszer mozgékonyágát. A lineáris fejlődés gondolkodásmódja szerint ez minden valószínűség szerint érvényes is. Váratlan, drámai szerkezetváltozás, a munkaerőpiac esetleges látványos összeomlása esetében viszont biztosan erősen felértékelődne az általános és szakképzés iskolai integrációjára játszó SPD-politika. Marad tehát a nagy dilemma: stratégiai jellegű politika, ami kockáztatja a taktikai sikert, vagy aktuálpolitikai taktika, amely viszont a stratégiai távlat szempontjából érvénytelen. Ez minden bizonnyal nem csak az SPD dilemmája.

DOKUMENTUMOK:

1. Ökonomisch-politischer Orientierungsrahmen für die Jahre 1975-1985 Vorstand der SPD, Abt. Presse und Information, Bonn 1975 (104 p.)
2. Sozialdemokratischer Informationsdienst - Bildung Nr. 4. Juni 1980
3. Sozialdemokratischer Informationsdienst - Bildung Nr. 5. August 1980
4. Gesamtschule: besser für alle! Argumente der SPD zur Gesamtschuldiskussion SPD argumente 4. November, 1982 (20 p.)
5. AfB INFO 2/1982 (Informationsdienst. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft für Sozialdemokraten im Bildungsbereich Ordentliche AfB-Bezirkskonferenz (21 p.)
6. AfB: Bildung gegen Arbeitslosigkeit 3. Bundeskonferenz der AfB. Juni 1983, Bonn - Bad-Godesberg. Dokumentation der Reden und Beschlüsse (82 p.)
7. Materialien Bildungspolitik Friedenserziehung in der Schule. Vorschlag der sozialdemokratischen Kultusminister und -senatoren der Länder Bremen, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen 1983. (8 p.)
8. AfB: Was ist sie - was will sie - was tut sie? (Szórolap, 1983)
9. Ausbildungsplätze statt Wahlschwindel - jetzt handeln! (Szórolap, SPD, 19837)
10. Materialien - Bildung BAföG-Kahlschlag rückgängig machen Bundesvorstand der AfB, 1983 (11 p.)
11. Demokratische Schule (Szórolap, SPD-Vorstand, 19837)
12. Ausbildungsplätze für alle! (Szórolap, SPD-Vorstand, 19837)
13. Hochschulen offenhalten (Szórolap, SPD-Vorstand, 19837)
14. Die Zukunft vorbereiten - Gesamtschule" A GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V.) konferencia-anyaga, 1985 szept. 17. SPD-Parteivorstand, 1985 (71 p.)
15. Betr.: Ausbildungsplatzfinanzierungsgesetz Zweiwochendienst - extra, 6/a, Bonn, 31. März 1986 (15 p.)
16. Összefoglaló az SPD ifjúságpolitikai határozatairól SPD-Parteivorstand, Referat Bildung und Jugend, 13. November 1986 (20 p.)
17. Manfred Dammeyer: Die bildungspolitische Programm-Diskussion der deutschen Sozialdemokratie in Reden und Beschlüssen AfB Schriftenreihe 1. 1986. (30 p.)
18. Entwurf für ein neues Grundsatzprogramm der SPD Irsee, Juni 1986 Vorstand der SPD, 1986 (35 p.)
19. Gesetzentwurf der Fraktion der SPD Entwurf eines Gesetzes zur Finanzierung von Ausbildungsplätzen in der Berufsausbildung. (Ausbildungsplatzfinanzierungsgesetz) Deutscher Bundestag, O4. O3.86. (7 p.)
20. Bildung in Freiheit, Gleichheit und Solidarität Das sozialdemokratische Verständnis von Bildung. Beschluss der Kommission für Bildungspolitik beim Parteivorstand der SPD vom 11. März 1986 (27 p.)
21. Bildung in Freiheit, Gleichheit und Solidarität Das sozialdemokratische Verständnis von Bildung. Beschluss der Kommission für Bildungspolitik beim Parteivorstand der SPD vom 11. März 1986. Sajtóvisszhang. Dokumentáció (50 p.)

22. Mit der Jugend die Zukunft sichern. Herausforderungen an die Jugendpolitik der SPD. Kommission Jugendpolitik beim SPD-Parteivorstand. Politik Nr. 6, Juni 1986. Informationsdienst der SPD (7 p.)

23. Zweiwochendienst - Bildung, Wissenschaft, Politik 4/1987 (16 p.)

IRODALOM

OFFE, C.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Edition suhrkamp, 1975/2. (328 p.)

OFFE, C.: "Arbeitsgesellschaft." Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Campus Verlag, Frankfurt/New York, 1984(378 p.)

Papp Zs.: A "Jóléti állam" problémái - szociológiai nézőpontból Medvetánc 83/4-84/1





Ára: 20 Ft

Az Oktatókutató Intézet *Kutatás közben* címen új sorozatot indít, melynek célja a munkatársak kutatási eredményeinek (magyar és angol nyelvű tanulmányok, konferenciaanyagok, bibliográfiák) gyors közreadása.

A sorozatban havonta egy-két számot szeretnénk megjelentetni, az érdeklődés szerinti példányszámban.

Megrendelhető az Intézettől a teljes sorozat, és annak egyes számai is.

A sorozat szerkesztője: Junghaus Ibolya

Terveinkből:

Csak reformot ne? (Tudományos konferencia a Kossuth Klubban, 1989. szeptember 28.)

Forintos György: A pedagógusok kultúrákövetítő szerepe

Lukács Péter: Beszélgetések a tantervpolitikáról

Benke Magdolna - Furray R. Katalin - Kozma Tamás: Adatok és elgondolások az oktatás fejlesztési koncepciójához.

Lukács Péter: Van-e "európai útja" az oktatásfejlesztésnek?

Furray R. Katalin: Általános iskolások iskolai közérzete

Szabó László Tamás - Horváth Zsuzsa: Menekültek és iskolai beilleszkedés. Támpontok egy probléma interkulturális vizsgálatához

Csongor Anna - Kravjánszki Róbert: Cigányszervezetek oktatáspolitikai koncepciói

Farkas Péter: Szakképzési modellek

Halász Gábor: A tanügyigazgatás jövője

Vágó Irén: Az intézményes tehetségnevelés helyzete Magyarországon

Farkas Péter: Állami gondozottak szakképzésének kiterjesztése

Ladányi Andor: Felsőoktatáspolitikai 1956-1988.

Balázs Éva - Kocsis Mihály - Vágó Irén - Zsolnai József: Külső és belső vizsga a képességfejlesztő kísérletben

Balázs Éva - Kocsis Mihály - Vágó Irén - Zsolnai József: A tanítóképzés kísérlet tapasztalatai

Balázs Éva - Surányi Bálint: A demográfiai csúcs áthaladása az oktatási rendszeren - általános iskolai igazgatók szemszögéből

Liskó Ilona: Iskolavezetési stratégiák

Szilágyi Klára - Gódor András: Továbbtanulási esélyek Dányban