

saság és a Szlovák Köztársaság oktatásügyéről is teljes és átfogó szócikket olvashatunk. Némely országok csak a nevüket veszítették el (ill. nyertek újat), pl. hiába is keresnénk Burmát, az új kiadásban már csak zárójeles megjegyzés utal rá a Myanmart címszó alatt.

Az egyes országok nevük ABC-rendjében követik egymást a vaskos könyvben, ám a lexikon igazi posztmodern műfaj: minden olvasó összerakhat belőle magának annyiféle világot, amennyit csak akar. Élhet például már kezdet kezdetén azzal a gyanúval, hogy nem egészen mindegy, gazdag vagy szegény országgal áll-e szemben. S ha a szócikkek első alfejezetéből, az országról szóló általános háttérinformációkból a gazdasági adatok alapján egymáshoz keresgél pl. szegény országokat (többségükben fejlődő, afrikai országokról lesz szó), egész más fényben tűnik föl kötetünk voltaképpeni tárgya: az oktatási rendszer maga. Mert pl. a 9,5 milliós lakosú nyugat-afrikai Burkina Faso francia mintájú iskolarendszeréről, a tanulók előfejlesztésének rendjéről, netán a honi neveléstudományi kutatások helyzetéről szóló információkat is máshogy látjuk, ha kezdet kezdetén tudatosítjuk: a lakosság több mint fele 15 éven aluli, s az iskolakötelesek egyharmadánál is kevesebben iratkoznak be az elemibe. Vagy másként közelítünk a 88,5 milliós Nigéria egységes állami oktatási rendszeréhez, ha nem feledjük: az országban ez idő szerint 394 különböző nyelvet beszélnek, melyek többségének nincs is frott változata.

De tesztelhetjük egyéb feltevéseinket is: pl. hogy a szovjet rendszer s ezzel a kétpólusú világ összeomlása, egyfajta poszt-jóléti, racionálisabb, az anyagi javak szükségére jobban ráébredő világ formálódása tetten érhető a világ oktatási rendszereinek mai fejlődésében is. S valóban: mi másnak tulajdoníthatnánk azt a jól kivethető tendenciát, ami a szócikkek 3., az országok oktatási rendszereit, iskolastruktúráit bemutató alfejezeteinek szisztematikus olvasgatása során elénk tárul, miszerint az utóbbi években nagyon sok helyen iskolaszervezeti reformot hajtottak végre, s eltűnőben van a hosszú (pl. a nyolcévfolyamos) alapképzés és az arra épülő középfok; s helyébe lép az amerikai (vagy finomabban: euroatlanti) világot idéző hármas tagoltságú (többnyire: 6+3+3), elvben szelektívebb iskolaszervezet? Bizony, bizony, még az 1,3 milliós lakosságú Botswana is fontolgatja, hogy a közeljövőben áttér a 6+3+3-as szervezetre. Persze, vannak, akik ellene menetelnek a tendenciáknak: a világ egyik legszegényebb országaként leírt Szudánban éppen most (1991-ben) tértek át a korábbi 6+3+3 iskolaszervezetről a 8+3-ra. És persze, rendületlenül tartják magukat a fejlett nyugat- és észak-európai oktatási rendszerek a maguk hagyományos és többnyire igen szövevényes iskolaszervezetükhöz, amelyekben náluk a korosztály többsége igen sokáig benmarad ill. ahová a felnőttképzésben bármikor visszatérhet.

Részben a pragmatikusabb amerikai világ sodró hatását gyaníthatjuk a tanulói eredményérések, vizsgák, iskolai tesztek rohamos és világméretű terjedése mögött is (és talán

a tanulói eredményérés egyik legismertebb szaktekintélyeként számon tartott főszerkesztő személyes szakmai elkötelezettségét is tükrözi, hogy a szócikkek önálló alfejezetben – a 9.-ben – taglalják a tanulói eredményérés, értékelés és kutatás honi állapotát). A bangladeshi vizsgafejlesztési bizottságtól az indonéziai tantervfejlesztési központot át a zimbabwei oktatási minisztérium oktatástervezési és értékelési egységéig sokféle intézmény és szakértő fáradozik olyan módszerek kidolgozásán, amelyek mérhetőbbé, és ezen keresztül eredményesebbé tehetik az oktatást. Maga a teljesítménykényszer persze nem minden oktatási rendszer működésében olyan meghatározó hajtóerő, mint pl. az ázsiai országokban. Az már nagyrészt nálunk is jól ismert, hogy milyen meghatározó szerepe van a szigorú érettségi vizsgának a japán fiatalok életében. Arról viszont bizonyára kevesebben tudnak, hogy milyen bonyolult szűrővizsgák rendszerén keresztül kell pl. a szingapúri fiataloknak igen szelektív iskolarendszerükben előre haladniuk ahhoz, hogy korosztályuknak az elméleti tárgyakban és a nyelvtudásban legkompetensebb felső 10%-ába bejussanak.

Sok apró érdekességet, hasznos tudást, további tájékozódást ígérő szakirodalmat talál az az olvasó, aki eljut a könyvtárba (maga könyvespolcra nemigen ajánlhatom, sajnos, a borsos árú kiadványt), és kézbe veszi az oktatási rendszerek e legfrissebb enciklopédiáját. Megtudhatjuk pl., hogy a 200 szigeten fekvő, 213 ezer lakosú Maldív szigeteken két önálló iskolarendszer is működik: egy hagyományos, informális jellegű (többnyire magánháznál folyó), főként a vallási ismereteket (a Korán tanításait), valamint alapvető írás-olvasási és számolási ismereteket nyújtó falusi, emellett pedig modern, angol rendszerű városi iskolarendszer, s a kettős működés eredményeként a lakosság 95%-a írástudó. És megnézhetjük e világtükörben önmagunkat is a Báthory Zoltán által írt bölcs és alapos Magyarország-szócikkekben. (T. Neville Postlethwaite [ed]: *International Encyclopedia of National Systems of Education*. 2. ed. Oxford-New York-Tokyo, Pergamon, 1995.)

Nagy Mária



AZ INTEGRÁLT KÖZÉPISKOLA NYUGAT-EURÓPAI KÍSÉRLETEI

Meglehetősen nehéz ma új kiadású könyvet találni nyugat-európai iskolaszervezeti változásokról. A nyugati szakma e témában a kelet felé néz, a kelet-közép-európai régió az, amely rég nem látott vehemenciával fordul az oktatás felé, ahol az inflációval egyenes arányban szaporodnak az új strukturális elképzelések és iskolatípusok. Az 1990-es évek köze-

pén Londonban és Amsterdamban, Bonnban és Párizsban nem az iskolai struktúra vagy ennek reformja a fő kérdés. Az egyik bűvösó a *curriculum*, melynek végre valahára koncepcionális számításba kell vennie, hogy különösen a nagyvárosokban a lakosság s így a tanulók jelentős hányada nem „bennszülött”, nem fehér és nem keresztény. A másik pedagógiai bűvösó a *alutelteljesítés*, mely részben kapcsolódik az előző kérdéskörhöz, egyes bevándorló csoportok gyermekeinek lemaradásához, részben a munkaerőhelyezethez. A munkanélküliség s a magas pályakezdő-munkanélküliség kilátása – különösen a kötelező oktatással tanulmányaikat befejező fehér fiúk körében – alaposan aláásta a tanulási motivációt. Iskolán belüli tartalmi kérdésekre kénytelen tehát a nyugati oktatáspolitikai figyelni. A gazdaságok helyzete sem kedvez semmiféle olyan törekvésnek, mely az iskolarendszer struktúráját, egészét kívánna megreformálni, bár ezzel előbb-utóbb elkerülhetetlenül szembe kell nézniük. A legutóbbi nagy reform, mely új intézménytípust hozott létre, a 60–70-es években indult el útjára Nyugat-Európa-szerte. Ebben a témában tehát visszatekintő, reformelemző-értékelő kiadványokat lehet találni.

A *Komparatische Bibliothek* sorozat második, angol nyelvű kötete, *Az integrált középiskola nyugat-európai kísérletei* olyan iskolatípust mutat be, mely az elmúlt két-három évtized legjelentősebb iskolaszervezeti reformjának eredményeképpen jött létre több nyugat-európai országban. A magyarra esetenül fordítható *Gesamtschule* vagy *comprehensive school* (a továbbiakban: integrált középiskola) olyan alsó középfokú intézményt jelent – a minimális közös nevezőt keresve –, melybe az elemi iskola elvégzése után szelekció nélkül kerülnek a 10–12 éves tanulók, s mely elméletileg valamennyi pályáirányra felkészíti őket. A bevezetésük óta eltelt idő lehetővé tette átfogó esettanulmányok és hatásvizsgálatok készítését az egyes országokban.

A. Leschinsky és K. Mayer kötet szerkesztők kiindulópontja az a megállapítás, hogy Nyugat-Németországban az integrált középiskola csak korlátozott mértékben váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A berlini Max Planck Intézetben tartott konferencián arra kerestek választ, hogy más országban milyen eredményeket tudott felmutatni ez az iskolakísérlet. Németország mellett Franciaország, Nagy-Britannia és Svédország integrált középiskoláiról készült egy-egy áttekintés, ezek a tanulmányok adják a kötet gerincét. Kiegészítésként, vagy az eredeti cím szerint bizonyítékként, közreadják azoknak az átfogó felméréseknek az eredményeit, melyeket a francia, a brit és a svéd kutatók végeztek országukban az integrált középiskola hatásáról. Így a nyugat-német bevezetés után két-két ország tanulmány található.

Sajnálatos módon elmarad az összefoglaló tanulmány. A szerkesztők a bevezetőben elismerik, hogy a közreadott anyag csak előzetes egy valódi összehasonlító elemzéshez. Hiányzik az az általános elméleti megközelítés, mely az iskolatípus jellemzőit, a nemzeti sajátosságokat meghaladva, azokat

mégis megmagyarázva mutatná be. Egy ilyen nézőpont és elemzés különösen hasznos lenne azon kutatók és oktatáspolitikusok számára, akik az integrált középiskolai modell bevezetésével, illetve más iskolaszervezeti reformmal kísérleteznek például Közép-Kelet-Európában. Ha az olvasót egy-egy konkrét példa érdekli, ez a kötet jó betekintést nyújt az iskolatípus tapasztalataiba. Ha ennél többre vágyunk, kénytelen más forráshoz nyúlni, vagy maga elvégezni az átfogó elemzést. Ez utóbbira egy recenzió keretei között nemigen van lehetőség, így az ismertetés követi a kötet szegmენტáltságát. Előtte azonban érdemes egy kis kitérőt tenni: miért lehet ilyen egy összehasonlító kötet? Miért marad el az a rész, ami miatt jogosan „komparatív” lehetne tekinteni?

A közreadott ország tanulmányok színvonala jó, így a szándékos és bevallott gyengeség megbocsátható, a szerkesztők nem ígérnek többet, mint amit a válogatással nyújtanak. Mégis elgondolkodtató, hogy összehasonlító neveléstudomány címén nagyon gyakran ilyen kiadványok kerülnek a kezünkbe. A felvilágosodás és a romantika korában, vagy ha úgy tetszik, a 18–19. század nemzetállam- és nemzeti iskolarendszer-alkotó hőskorában a külföldi útról hazatérők többek között beszámoltak a meglátogatott országok iskolarendszeréről is, s azokat a példákat emelték ki, melyeket otthon is megvalósítandónak vagy megvalósíthatónak tartottak. Oktatási elképzelések, modellek, intézmények, stb., importja elképzelhetetlen lett volna az „utazók története” nélkül. A modernitás korának eltelt két évszázadában az összehasonlító pedagógia ezernyi cikket és kötetet szült, melyben ugyanaz a minta ismétlődik: egy tanulmány az egyik országról, egy tanulmány a másikkól, vagy több tanulmány több országról.

Hiányérzetünk csak nő, különösen ma, a 20. század végén, amikor a diskurzus a kései modern vagy posztmodern korról szól, amikor nemcsak rendszerváltások zajlanak világszerte, hanem korszakváltás is. Amikor az oktatás alapkérdései és feladatai gyakran meghaladják a nemzeti határokat, amikor a hagyományos ismeretkánon darabokra hullik az elektronikus forradalom információ- és képaradata nyomására, és sorolhatnánk a kihívásokat. Egyszerűen hiányérzetünk támad a hagyományos komparatív „szendvicsek” láttán. Az összehasonlító neveléstudomány nem tud kikerülni a helyi oktatáspolitikai hatása alól. Nemzeti problematikákkal foglalkozik, közvetlenül szolgálja a döntéshozatali mechanizmusokat, modelleket készít és kísérleteket végez nemzetközi kitekintések alapján, s mindez tagadhatatlanul fontos feladata. De éppen azért, mert forradalmak és reformok korát éljük világszerte, szeretnénk, ha az összehasonlító pedagógia nemcsak utólagos elemzéseket, párhuzamos kutatásokat végezne, hanem mint szakma felismerné, hogy itt a paradigmaváltás ideje. Igazságtalanság lenne nem elismerni, milyen jelentősen fejlődött az elmúlt egy-két évtizedben például az összehasonlító nemzetközi oktatástatisztika, kidolgozásra kerültek azok a nemzetközi indikátorok, melyek segítségével

legalább kvantitatív jellemzők alapján összemérhetővé, összehasonlíthatóvá teszik a világ országainak iskolarendszereit. De az empirikus és a történeti megközelítés mintha kevés lenne manapság, s bizonytalanságainkat, jövőképiányunkat alig enyhíti az összehasonlító neveléstudomány.

Visszakanyarodva a nyugat-európai integrált középiskolákhoz és a bemutatott kötethez, az általános alapkérdés, melyet ez az iskolatípus egyes országokra szabva, de tartalmában a nemzeti kereteket meghaladó módon megpróbált megelőzni, az a társadalmi egyenlőtlenség kérdése, amint ez az oktatás bizonyos formában való részvételben vagy részvételben tetten érhető. Az 1950–60-as évek prosperitása Nyugat-Európában létrehozta a jóléti állam intézményeit, s a nagy struktúrában, intézményrendszerekben gondolkodás nem hagyta érintetlenül az iskolarendszereket sem. A munkáspárti vagy szociáldemokrata többségű vagy koalíciós kormányok nemcsak a retorika szintjén foglalkoztak a társadalmi egyenlőtlenség kérdéseivel. Sorozatosan születtek meg azok az új oktatási törvények vagy törvényt módosítások, melyek egy új iskolatípus, az integrált általános középiskola bevezetésével kerestek orvoslást a korai szelekció, az át nem járáható iskolai pályák által fenntartottnak vélt alacsony társadalmi mobilitásra (Franciaország 1959; Svédország 1962; Nagy-Britannia 1965; Nyugat-Németország 1969).

Nyugat-Németország

A reformfolyamatba legkésőbb belépő ország integrált középiskoláival a kötet bevezetése foglalkozik, három részből álló tanulmányban, szerzői a kötet szerkesztői. A Gesamtschule-kísérlet kapcsán megállapítják, hogy a német iskolarendszer, s ezen belül az ún. duális középiskolai rendszer olyan szorosan meggyökerezett a 19. századi hagyományaiiban, hogy sorozatosan ellent tudott állni a nagy történelmi fordulatoknak (nemzeti szocialisták) és a nagy nemzetközi kezdeményezéseknek is (a 2. világháború utáni amerikai, skandináv és más nem-német mintáknak). A német iskolarendszer strukturális állhatóságát jelzi a Hauptschule, a Realschule és a Gymnasium megmaradt hármassága. Az 1960-as évek végén útjára indított integrált középiskolai kísérlet nem helyettesítő, hanem alternatív iskolatípus hozott létre, melybe a 80-as évek végén a korosztályok mintegy 5%-a járt. Ez az adat azonban önmagában megtévesztő, hiszen az egyes szövetségi államok között nagy a különbség (Bajorország 1%, Hamburg 19%, Berlin 28%).

A szerzők megállapítása szerint az integrált középiskola részleges sikere, de „politikai” bukása azzal magyarázható, hogy egyetlen iskolatípusnak kellett volna megoldania számos olyan reformcélkitűzést, mely egy teljes iskolarendszert is hosszú időre leterhelt volna. Ennek felismerését bizonyítja, hogy a szövetségi kormány és a szövetségi állami kormányzatok közös megállapodásával a 70-es években közel 130 iskolai kísérlet indult útjára, melyek egyrészt levették az

innováció teljes terhet az integrált középiskoláról, másrészt a hagyományos iskolatípusokat nyitottabbá, az iskolarendszert átjárhatóbbá tették.

Az integrált középiskola ellentmondásos politikai szereplését tárgyaló bevezető rész után a szerzők további két fejezetben foglalkoznak az oktatás struktúrájában és tartalmában tetten érhető társadalmi egyenlőtlenségek kérdésével, illetve az erre irányuló longitudinális vizsgálatok eredményeivel mind az általános, mind a szakképzés területén. E vizsgálatok fő megállapítása, hogy a középiskolai oktatásban résztvevők számának folyamatos növekedése ellenére az általános oktatás nem tudja jelentősen gyengíteni a családi háttér, a szociális eredet, azaz az osztályhelyzet illetve a szülők iskolai végzettségének meghatározó befolyását. Az integrált középiskola, mely 10 éves kor helyett későbbre tolja a továbbtanulási irány választását, egy a tendencián csak kevésbé módosított. A kötetbe válogatott írásokkal a szerkesztők arra keresik a választ, hogy az integrált középiskola vajon máshol beváltotta-e a hozzá fűzött reményeket.

Franciaország

Az első francia tanulmány szerzője, Antoine Prost azzal a megállapítással kezd, hogy a franciáknak nem kellett az OECD ajánlására várniuk (az 1950-es évek közepéig), hogy felismerjék az alsó középfokú intézménytípusok szegregációjának káros társadalmi hatásait, tudták ezt már a századfordulón is. Mégis több mint ötven év telt el, mire az ecoles-colleges unique-lycées hármassága létrejött. A tanulmány az integrált középiskola, a college egész XX. századi történetét áttekinti, különös tekintettel a tanári szakma presztízsvitáira, a hagyományos szelektív középiskola és a létrejött integrált középiskola (a „kiterjesztett általános iskola középiskolai tanárokkal”) harcára. A győztesként kikerült iskolatípus, az utóbbi, ellentmondásos tapasztalatait és eredményeit a szerző negyven évet átfogó statisztikai adatai fényében tárgyalja. Egyik fő megállapítása, hogy egyre magasabb az iskolatípusban az évismétlők illetve az inkább szakmát választók száma. Ez annak a jele, hogy a szelektív középiskola ethosza tovább él, az integrált középiskola nem igazán tud mit kezdeni a gyengébben teljesítőkkel.

Ezt a gondolati szálát folytatja Marie Duru-Bellat és Alain Mingat tanulmánya a francia alsó középfokú intézmények belső működéséről. A tanulók 65%-a azonos, általános tantervet követ, 35%-uk pedig szakképzésben részesül, vagy egy „sehová nem vezető” tanterv alapján tanul az iskolakelevezettségig (16 év) végéig. A tanulmány első része az iskolák belső szelekciójával, belső pályairányítási módszereivel foglalkozik. Az esetek túlnyomó többségében egyetértés van az iskola és a család között abban, hogy a tanuló az általános vagy a szaktanterv szerint tanuló csoportba kerüljön a második évet követően. Az iskola javaslata a tanuló teljesítményén alapul, a szülők kívánsága viszont erős „önszelekciót” mutat,

a szülők iskolai végzettségét, társadalmi státuszát, gazdasági helyzetét tükrözi. Ezen és más tényezők működése miatt nehezen mutatható ki statisztikailag, hogy a középiskolai integráció „nettó” milyen mértékben segítette a francia társadalmi mobilitást. A tanulmány második része a pályaválasztást nagy mértékben befolyásoló értékelési, osztályozási gyakorlatról szól.

Nagy-Britannia

A Munkáspárt 1965-ös reformja változatos és ellentmondásos helyzetet teremtett Nagy-Britanniában. Egyrészt a többszörösen fragmentált és decentralizált oktatásirányítási gyakorlat, másrészt amiatt, hogy a létrehozott integrált középiskolák – Skócia kivételével – nem felváltották a korábbi szelekcióra építő középiskolai típusokat, hanem egy új alternatív iskolatípust teremtettek. Anthony F. Heath, az első tanulmány szerzője abból a szempontból értékeli az elmúlt évtizedek brit oktatási reformjait, hogy segítettek-e a hagyományos és makacsul tovább élő osztálykülönbségek lebontásában, ami az 1944-es oktatási törvény óta gyakorlatilag fő célkitűzésük volt.

Heath részletesen ismerteti több nagy kvantitatív felmérés eredményét, s bőséges statisztikai adatokkal támasztja alá azt a kutatási eredményt, hogy a relatív osztálykülönbségek nagy szívóssággal újratermelődnék annak ellenére, hogy a brit reformok eltörölték a 11 éves kori intelligencia-felmérést és az ezen alapuló középiskolába irányítást, felemelték az iskolakötelezettségi kort 16 évre és bevezették az integrált középiskolát.

John Gray, a második tanulmány szerzője arra keresi a választ, hogy sikeresnek tekinthető-e a comprehensive school bevezetése. A siker szerinte erősen megkérdőjelezhető az integrált középiskolák számának folyamatos növekedések ellenére. A fő problémát abban látja, hogy megmaradtak egyrészt a magániskolák, másrészt szinte minden oktatási kerületben, választási lehetőségként a szelektív gimnáziumok. Bár az ezen iskolákba járó középiskolások száma viszonylag alacsony egy-egy korosztályon belül, 4–5%, illetve 7% (nagy területi aránykülönbségekkel), az integrált középiskolákba azok a tanulók kerülnek, akik a magániskola és a hagyományos gimnázium általi „lefölözés”, képesség szerinti kiválogatás után maradnak.

Ehhez hozzátehetjük, hogy míg a mai brit ellenzék azon tűnődik, mi lett az integrált középiskola szép álmából, az osztálykülönbségek csökkenéséből, a konzervatív oktatáspolitikát a hagyományos gimnáziumok visszaállítását mellett kardoskodik. Ez a jobboldali retorika a felszínen a minőségéről, a versenyképességéről, a piac kívánalmairól szól, a valóságban azonban a bevándorlóktól, a sajátosan brit értékek (bármik legyenek is ezek, kirekesztők) elvesztése miatt érzett félelem irányítja.

Svédország

Az erősen centralizált Svédország több évtizedes szociáldemokrata oktatási kormányzata (a rövid életű konzervatív koalíciók nem nyúltak az oktatáshoz) végigvitte a középiskolai integráció reformját. A kötet első svéd tanulmánya Jan Jonsson tollából végigkíséri a reformfolyamatot. A tanulmányban ismertetett országos kutatások és felmérések azt vizsgálták, milyen mértékben járultak hozzá a sorozatos oktatási reformok Svédországban a társadalmi egyenlőtlenség felszámolásához. Bőséges táblázatanyag ismerteti az egyre magasabb iskolai végzettség, a társadalmi mobilitás alakulását, az elmaradt régiók illetve a nők lehetőségeinek növekedését. A tanulmány konklúziója mégis az, hogy az oktatási reformok csak részben mondhatók sikeresnek a társadalmi egyenlőség mint ideál megvalósításában. Az egyenlőtlenségeket – legalábbis Svédországban – nem az iskolázási lehetőségek vagy ezek hiánya teremtik vagy termelik újra. A család vagy a gazdasági, piaci viszonyok meghatározó erejével szemben az iskola meglehetősen erőltetett intézmény. Ez a megállapítás nem csökkenti az iskola eredményeit más területeken, például a felsőoktatás többek számára elérhetővé tételében, a választási lehetőségek kínálatában, vagy az oktatás színvonalának folyamatos emelkedésében.

A másik svéd szerző, Urban Dahlöf a svéd iskolarendszeri változások eredményeit nem a statisztikus, hanem az oktatáskutató szemzőgéből teszi mérlegre. Bemutatja az intézményi integráció különböző svéd mintáit (négy fő modellre van példa), külön részt szentel a reform előtti és utáni tantervek összehasonlításának, s az integráció felső-középfokú intézményekre gyakorolt hatásának. Megállapítása szerint az új iskolatípus sikeres bevezetése valóban a centralizált oktatáspolitikának köszönhető, az intézménytípus jó tartalmi teljesítménye viszont éppen annak, hogy az oktatási kormányzat rugalmasan végezte a bevezetést, lehetőséget adott a variációk, a helyi modellek kidolgozására és működretésére.

Ezen a ponton örülhetnénk mindannyian egy átfogó összegzésnek az integrált középiskolák általános, nemzeti sajátosságokon túli tanulságairól. Az idézett cikkek mozaikjából kiderül, hogy a centralizált rendszerek, a svédek, a franciák (és a skótok) általános érvényűen bevezették az iskolatípust, helyettesítették a korábbi szegregáltságot és intézmények közötti szelekciót. A decentralizált Nagy-Britannia (Anglia és Wales), valamint Nyugat-Németország alternatív iskolatípust hozott létre a hagyományos intézmények megtartása, korlátozása mellett. Az iskolareform különböző aspektusait tárgyalják a négy ország szakemberei, s a legelégedettebbnek a svédek tűnnek. Az integrált középiskolát egy főként baloldali – és modernitás-kori – ideál megvalósítási vágya szülte, hogy az oktatás játsszon jelentős szerepet a társadalmi egyenlőtlenségek felszámolásában. A kötet szerzői nem tudják eltitkolni – különböző mértékű – csalódásukat, hogy ez az iskolatípus ebből a szempontból

nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A legcsalódottabb talán a brit szakma, ahol egyetemi oktatók szavazásává vált a cinikus monddás: „az iskola nem kompenzál semmiért”.

(Achim Leschinsky – Karl Ulrich Mayer [eds]: *The Comprehensive School Revisited: Evidence from Western Europe. Komparatistische Bibliothek, Band 2. Frankfurt am Main, Verlag Peter Lang, 1991.*)

Kovács Katalin



FOGLALKOZÁSI REPRODUKCIÓ HELYETT MUNKANÉLKÜLISÉG

A könyv egy angliai szigeten végzett ifjúságkutatást dolgoz fel, alanyai fiatalok, akik saját életükről, jövőjükéről vallanak a munkanélküliség tükrében. A mű szerzője Claire Wallace, aki maga is egy évet élt a később általa kutatótt társadalomban. A felmérés két fázisban 1979–80-ban, illetve 1984-ben zajlott Sheppey szigetén, Kent tartományban. A survey-módszer alkalmazásával készült vizsgálat ismertetésén túl a könyv két nagy fejezete a kutatás ideje alatt készült esettanulmányok legérdekesebbjeit is tartalmazza. A megkérdezett fiatalok 1979–80-ban 565-en voltak, az 1984-es követéses felmérésben pedig 84 egykori válaszadóval készített interjút a szerző. A felmérés a fiatalok munkavállalási esélyeit kutatta a megváltozott gazdasági helyzetben, melyet a nehézipar válsága és az ezzel járó munkanélküliségi hullám jellemezett. A nehézipar teljes válsága súlyosan érintette Sheppey szigetét, mivel a helyi gazdaság jórészt a hajógyártásra volt berendezkedve. A hajóépítés szinte teljes felszámolásával korábban tradicionálisan apáról-fiúra szálló foglalkozások tűntek el. Mindez a sziget gazdasági és társadalmi egyensúlyát is felborította, a korábbi teljes foglalkoztatottságot az angol átlagot jóval meghaladó munkanélküliség váltotta fel. A munkanélküliség jelentős törést idézett elő a foglalkozások generációk közötti öröklődésében. A gazdasági válságot megelőzően a sziget lakosainak nagyobb része a nehéziparban dolgozott és a családi háttér szerepének köszönhetően a fiatal generációk jelentős része szüleiüket követve az övékéhez hasonló szakmákban helyezkedtek el. Ez a hosszú évtizedeken át működő tendencia egyszeriben tört darabjaira a helyi ipar bezárásával és az azt követő munkanélküliséggel.

A vizsgálat hangsúlyt helyezett az oktatási rendszer működési hibáinak bemutatására, amely nem az iskolák nyújtotta tudásanyag minőségének hiányosságaiban rejtett, hanem a munkanélküliség okozta, aminek következtében a szűkszámú munkahely nem igényelte az oktatás képviselte szaktudást. A tudást nem lehetett munkahelyekre, pénzre váltani a szigeten. A felmérés első fázisa (1979) a fiatalok

munkába állási esélyeit vizsgálja, illetve a munkaerőpiacon kívül rekedtek sorsát dolgozza fel. Egy a fiatalok életkori sajátosságainak megfelelő, a munkavállalással kapcsolatos attitűd-rendszert tár elénk a szerző, ahol a munkavállalásban a kapott pénz a legfontosabb értékhordozó, ahol a kellemes időöltés elsődleges igény a fiatal munkavállalók részéről, s ahol a munkahelynek nincs különösebb értéke.

A munkanélküliségtől élő fiatalok szinte kivétel nélkül keresztülmentek az állástalanság okozta pszichés krízisen, melynek komoly következményei voltak a munkanélküliek mindennapi életében. S még egy Claire Wallace által is fontosnak tulajdonított következménye volt a hosszú ideig tartó állástalanságnak, ez pedig a devianciák különböző formáinak megjelenése, az előfeltevésekkel ellentétben nem nevezhető általánosnak, inkább egy esetleges megjelenési formája a munkanélküliség következményeinek. A szerző külön kiemeli a családi háttér szerepét a fiatalok életében. Ennek megfelelően a munkából kikérülő fiatalok szinte minden családban számíthatnak szülei segítségére, erkölcsi és anyagi téren. Bár nem ilyen direkt, de szintén a családi háttér által meghatározottnak látszottak a fiatalok iskolai és munkahelyi aspirációi is. A felmérés második fázisában (1984-ben) készült részben öt év elteltével ugyanazok nyilatkoztak a már többségük által megélt munkanélküliséggel a hátuk mögött. Az 1984-es vizsgálat árnyaltabb képet ad a fiatalok munkanélküliségről vallott nézeteiről, melyek már szorosabban kötődnek a családfenntartás problematikájához, s egészen más, sokkal letisztultabbá válik a fiatalok gondolkodása – ami a munkavégzést és a megélt munkanélküliséget illeti. A már érettebb fiatalok komolyabb szerepet tulajdonítottak a létező állásoknak, melyekhez összehasonlíthatatlanul jobban ragaszkodtak, mint tették azt 16 esztendősen. „Egy rosszabb fajta állás is sokkal jobb, mint munkanélküliségtől otthon ülni” – nyilatkozták a megkérdezettek.

Legvégül a munkanélküliség, az anyagi helyzet és a családi élet összefüggéseit tárja elénk a szerző. Itt Claire Wallace a kérdőívek és a mélyinterjúk összegzése után arra az álláspontra jutott, hogy egy fiatal felnőtt számára a munkahely megléte igen fontos, mely forrása a megélhetést biztosító anyagi javaknak. Ennek megfelelően a munkahelyek sokkal megbecsültebbek, mint öt évvel azelőtt voltak. Az anyagi források megléte egyre fontosabbá vált a fiatalok számára, ami több nemcsak a pénz jelentette, hanem az élet alapja is lehetett. Az emberi kapcsolatok egyik meghatározó eleme lett a pénz, az anyagi megléte vagy hiánya. A felmérés tanulságai szerint az előbb elmondottak igazak a házastársi és élettársi kapcsolatok alakulására is. Mindezek ellenére a szerző azt az álláspontot vallja, hogy pusztán a munkanélküliség nem eredményezett jelentős változásokat a hagyományos családi életforma alakulásában.

Az oktatási rendszer, az iskolák és a különböző átképző kurzusok adott körülmények között nem tudtak versenyképes munkát végezni, így a generációk közötti korábbi