

## HATÁRMENTI EGYÜTTMŰKÖDÉS AZ OKTATÁSBAN: EGY KUTATÓ PROGRAM ESETE

### CROSS-BORDER COOPERATION IN EDUCATION: A HISTORICAL VIEW (1990—2010)

Kozma Tamás

**Abstract:** The cross-border cooperations in education and their monitoring studies started as late as 1990 in Hungary. Border regions and their neighbourhood were closed areas during the cold war era and were opened up only after the political turn of 1989/90. In the first phase of the transition (1990-93) school principals and policy makers initiated cross-border cooperations between schools operated both sides of the state borders. All the more since ethnic Hungarians were living and attending school in both sides of the state border. In the second phase of the transition (1993—2004), those grass-root cooperations turned to be government policy to support the Hungarian communities and their educations and institutions in Romania, Ukraine, Slovakia, later (after the Balkan war) in Serbia and Croatia as well. Those efforts caused, however, serious objections on behalf of the neighbouring governments which felt that Hungary wanted to influence their educational as well as minority policies. 2004 changed the scene completely. Hungary and most of her neighbours have joined the EU while others rushed for it. The EU, however does not have a direct policy for the national and ethnic communities living in minority status. The grass-root institutions of the Hungarian communities having been established during the turbulent years of 1990-93 face a new dilemma. They should be part of the national education systems of their majority countries (supported by the EU)—or they would be marginalized.

**Keywords:** cross-border cooperation,

#### Bevezetés

Ennek a tanulmánynak az a célja, hogy megvizsgáljon egy kutatási programot (még inkább kutatási irányt), és bemutassa annak összefüggéseit a korrallal és a társadalmi-politikai környezettel, amelyben fogant. Ezt a kutatási irányt ebben a tanulmányban összefoglaló néven „területi oktatáskutatásoknak” fogjuk nevezni. Területi oktatáskutatásoknak nevezzük itt azokat az alkalmazott társadalomkutatásokat, amelyek a nevelés és oktatás jelenségvilágát, valamint az arra irányuló szakpolitikákat szociálökölógiai (társadalomföldrajzi) szemlélettel és módszerekkel vizsgálja.

*Indokok.* A határmenti együttműködések oktatási megvalósulása – és annak föltérképezése – oktatáspolitikai fejlesztési projektként fogalmazódott meg a közelmúltban (2008–2010). Úgy kezelődött, mint természetes és magától értetődő tevékenység, amelynek fölmerülése, indoklása, elvi-elméleti alátámasztása már nem is szükséges; mintha a határmenti együttműködések – mind a gazdaságban, mind az oktatásban – magától értetődők lennének, önmagukban hordva saját indoklásukat.

Korántsem így van. Az elmúlt két évtizedben a határmenti együttműködések egyáltalán nem voltak maguktól értetődők – sőt inkább egyfajta „harci” föladatnak látszottak, amelyet nemcsak erőteljesen indokolni kellett, hanem amelynek kutatásáért és fejlesztéséért valósággal meg is kellett harcolni. Mint sok más hasonló oktatáspolitikai jelszóval történt, történik, a határmenti együttműködések is „forradalmi” jelszóból váltak oktatáspolitikai K+F munkává, amelynek során a „döntéshozók” már el

is felejtették – vagy sohasem is tudták (hisz nem tartozott, nem tartozik rájuk) –, hogy milyen küzdelmek és vívódások rejlenek a mai rutinföladat mögött. (Ennek az átalakulásnak szép példája az „elszámoltatás” az oktatásügyben – általában a közszférában. Az „elszámoltathatóságot” valamikor az 1960–70-es évek fordulóján a kor ifjúsági mozgalmak kezdték követelni, mintegy harci jelszó gyanánt. Az 1990-es évekre viszont a közszféra rutinjává vált, amellyel belső hierarchiáját is megerősítheti. (Lásd erről Kozma 1999.)

Az oktatáspolitikai megrendelésekre dolgozó szakértők („elemzők”, ma divatos kifejezéssel élve) – vagy olyan kutatók, akik lényegében szakértői státusban működnek az oktatásügyi döntéshozó szervek mellett (alatt) – nem érnek rá, nem is kell foglalkozzanak megrendeléseik eredetével. Nekik az a dolguk, hogy a megrendelő kívánságait teljesítve az oktatáspolitikus horizontját tágítsák, érvrendszerét bővítsék, vitapozícióját előnyösebbé tegyék. A kutatónak (tudósna, tudományos kutatóna) azonban más dolga és lehetősége is van. Mégpedig az, hogy magukna a szakértőkna (elemzőkna) a szemhatárát is tágítsa. Mégpedig azokkal az előzményekkel és összefüggésekkel, amelyek egy-egy oktatáspolitikai „megrendelés” mögött vannak; amelyekből ezek a megrendelések erednek, megmagyarázhatók.

A határmenti együttműködések vizsgálata – annak a föltárása, hogy ténylegesen hol tartanak ma az oktatásban megvalósuló együttműködések az országhatárok más-más oldalán – ezért kiváló példája annak, ahogy az oktatáspolitikus, a szakértő/elemző, illetve a kutató együttműködhet. (Ezek a szerepek persze nagyon is egymásba fonódnak. Különösen a nem európai oktatási rendszerekben, ahol a közszféra nem válik egyértelműen el a magánszférától, s ahol az átjárásna hivatalnoki, szakértői és akadémiai lét között talán szélesebb útjai vannak, mint a hagyományos európai rendszerekben.) Mindez bizonyára kellőképp indokolja, miért foglalkozunk ebben a tanulmányban – amelyet persze csupán első kísérletnek tekintünk – azzal a kérdéssel, hogyan is vált egy mind politikailag, mind pedig oktatásilag-kulturálisan érzékeny kérdés óvatos vizsgálata húsz évvel később egyértelmű és világos (technikai jellegű) oktatáspolitikai megrendeléssé.

*Előzmények.* Az ilyen próbálkozások – valamely oktatáspolitikai döntés társadalmi-politikai kontextusba helyezése – egyáltalán nem tekinthető előzmények nélkülinek. (Egyik előzményét – az „elszámoltathatóság” átfordulását harci jelszóból technikai rutinná – már említettük.) Mégis kivételes esetnek tekintjük – s ezért külön is fölhívjuk a figyelmet rá – az oktatáspolitikai jelszavak elemzését, ami valamikor az 1950-es években indult meg, elsősorban Amerikában, s rá egész sor elmélet, sőt filozófia is rakódott (az analitikus nevelésfilozófia, amelynek visszajelzései itthon is megjelentek, vö. Kozma 1974). Ezt a „mozgalmat” – már amennyire az ilyen kezdeményezések mozgalomnak tekinthetők – nemcsak a korai megjelenése tette (teszi) különlegessé, hanem az a próbálkozás, hogy az oktatáspolitikát a kommunikáció eszközein át kapcsolja be (vissza) a saját társadalmi-politikai környezetébe. (Magunk azonban ezzel az eszközzel itt most természetesen nem kívánunk élni.)

A másik előzménynek az ún. ideológiakritika tekinthető. Vagyis az a próbálkozás, hogy az oktatáspolitikai megrendelések mögé nézve azokat a szándékokat próbáljuk kikövetkeztetni, amelyek miatt ezek a megrendelések megszületnek. Ezzel hamarosan mi is élni fogunk. Ideológiakritikus írások egyébként – már ami az oktatáspolitikai és az oktatáspolitikus rejtett szándékait illeti – sűrűn keletkeztek és megjelentek a Kádár-rendszer utolsó évtizedében (1980-as évek), különösen is annak az utolsó mintegy öt évében. Illusztrációképpen itt idézzük föl azokat az oktatáskutatási anyagokat, amelyek a tervezés (oktatástervezés, társadalmi tervezés stb.) mögöttesét kísérelték meg föltárni; bemutatva az ún. „tervezés” szereplőinek érdekkötöttségeit. (Ezzel kapcsolatos irodalmat lásd itt: Kozma et al 1988, Lukács, Semjén 1988.)

Egy harmadik előzménynek azok az írások tekinthetők, amelyek – részben emlékező, visszatekintő jelleggel – megkísérelték (és napjainkban is megkísérlik) az oktatáskutatás kialakulását, előzményeit és jelentőségét megrajzolni Magyarországon. Ezek az írások – jóllehet csupán egy meghatározott kör tagjainak tollából származnak (vagy jó rész tőlük) – jellegzetes bemutatásai egy társadalmi kör (és életkori csoport) meghatározó élményének Magyarországon: a Kádár-rendszer bomlásának. (Legutóbb magunk is közöltünk ilyen írást, amelyben az oktatáspolitikai kutatásának eredetét és korai megjelenését kíséreltük meg adatolni Magyarországon, vö. Kozma 2011).

Jelen tanulmány ehhez a harmadik előzményhez kapcsolódik. Benne mintegy folytatjuk a már egyszer fölvetett fonalat. Egyben tovább is visszük, hiszen itt most nem általában az oktatáspolitikai kutatások megjelenésével fogunk foglalkozni, hanem a területi kutatások újjáéledésének és sajátos funkcióváltásának jelenségével Magyarországon az elmúlt két évtizedben.

*Szemlélet, módszerek.* Újabb írásainkhoz hasonlóan itt is lényegében „ideológiatörténetet” írunk, illetve „ideológiakritikát” alkalmazunk. Az eseményeket történeti-politikai folyamatoknak fogjuk föl, azaz olyanoknak, amelyeket a bennük részt vevők szándékai és törekvései mozgatnak; akár csak a színpadi játékot a színdarab szereplői (angolból kölcsönözve az „aktorok”). Miután sikerült azonosítani őket, szándékokat és törekvéseket tulajdonítunk nekik – természetesen nem önkényesen, sokkal inkább korábbi szándékaik és törekvéseik alapján, mintegy „jellemükből” és helyzeteikből következőleg. Eközben igyekszünk – amennyire csak lehet – leírt szövegekre és megszerezhető dokumentumokra is támaszkodni (azokra utalni, azokat megjelölni). Sok esetben azonban ez (még) nem lehetséges; egyszerűen mert ezek az „aktorok” túlságosan élők, elevenek, ma is „színen” vannak (sokszor furcsa átváltozásokkal). Ilyenkor átváltunk „részt vevő megfigyelésre”. Hiszen e sorok írója – tevékenységének meghatározó szakaszában – maga is e játszmák ilyen-olyan súlyú szereplője volt. S ebben az értelemben résztvevő (ha az adott időben még nem gondolta is, hogy egyúttal megfigyelő is lehet).

Kétségtelen, hogy mindez nem „tudományos” módszer – legalább is abban az értelemben nem, hogy pl. megismételhető vagy pontosan mérhető volna. Az is kétségtelen azonban, hogy rendkívül megtermékenyítőleg hat. S nemcsak az azonnali olvasóban, hanem szűkebb vagy tágabb körében is. Így ezek az „ideológiakritikai” írások – egyszerűen csak azért, hogy újjáépítik a mögöttünk lévő eseményeket, akciókat (azok narratívái) – egyúttal maguk is részeseivé válnak ezeknek az eseményeknek. Ebben az értelemben a határmenti oktatás kutatásának „ideológiakritikája” nagyon is beletartozik abba, amit e kutatások társadalmi-politikai „narratívájának” nevezhetünk.

*Fölépítés.* A területi oktatáskutatások újjáéledését és átértékelődését – a határmenti együttműködések példáján – három szakaszban igyekszünk bemutatni. E három szakasz a rendszerváltozás folyamatához igazodik. Ennek megfelelően jelen tanulmány is három részre bomlik. Az első részben a rendszerváltozás első szakaszát mutatjuk be röviden, hozzá kapcsolódva pedig a területi oktatáskutatások elmúlását és újjáéledését (többek közt, sőt főképp a határmenti együttműködések kutatásának illusztrációján). A második részben a rendszerváltozás második, eddig leghosszabbra nyúlt szakaszához igazodva a határmenti együttműködések megváltozását s ezekben a kutatók és a kutatások közreműködését vizsgáljuk meg. Végül a harmadik rész a 2004 (uniós csatlakozás) óta kezdődött harmadik rendszerváltozási szakaszhoz igazodva a határmenti együttműködések vizsgálatának új dilemmáit mutatja be.

## **Területi oktatáskutatások a rendszerváltozás első szakaszában**

### **A rendszerváltozás szakaszai**

A „rendszerváltozás” ennek a tanulmánynak az egyik kulcskifejezése. Anélkül, hogy kiterjedt irodalmát értékelni – vagy akár csak ismertetni – akarnánk, korábbi írásainkhoz csatlakozva (Kozma 2009) ennek a drámai átalakulásnak három szakaszát kíséreljük meg elkülöníteni. Ezek: a fordulat, az új kül- és belpolitikai identitások kialakításának (az állami hatalom megerősítésének), illetve az új nemzetközi, sőt nemzetek feletti szervezetekbe („struktúrákba”) való betagozódásnak a szakasza. (Már itt megjegyezzük, hogy ez az új szakasz éppen napjainkban tart; s a kelet-közép-európai országok esetében elsősorban az Európai Unióba való betagozódást jelenti, több minden mással, pl. új világgazdasági rendszerekbe történő betagozódással együtt.)

*Narratívák.* A napjainkban újra divatozó „diskurzus elemzések” – amelyek így-úgy visszavezethetők az oktatáspolitikai jelszavak elemzésére is – az mutatják, hogy a rendszerváltozás eseményét a megszólalók társadalmi és pártpozícióik, valamint aktuális érdekeik szerint nevezik el (s az elnevezések mögött politikai üzenetek húzódnak meg, hangzanak el). Ezek közül a „rendszerváltás” vagy „rendszerváltozás” kifejezés a leginkább jellegzetes (amint ezt egy korai leírásban már szóvá is tettük, vö. Kozma 1992). Ma, húsz évvel később azonban ennél finomabb és mélyebbre ható

különbségek is tehetők a megnyilatkozók narratíváiban. Ma már csak kevesen értik-érik az ún. reformkommunista csoport szándékát a „rendszerváltás” kifejezésben: helyükön maradni, s a saját kezükbe venni, saját elhatározásból végrehajtani a kilépést a szovjet érdekszférából s az átlépést a nyugati „struktúrákba” (Világbank, NATO, Európai Közösség). Míg akik „rendszerváltozást” mondtak-használtak, inkább ennek a váltásnak a megtörténte, magára az eseményre helyezték a hangsúlyt, nyomatékosítva, hogy itt minden megváltozott, vagy legalább is meg kellett (volna) változzék.

A mai, húsz évvel későbbi szóhasználatban a kifejezések mögött a politikai szándék érezhetően változott (legalább is Magyarországon – gyanítjuk, a többi ún. „rendszerváltó” országban hasonlóképp –, de erről valójában csupán a német szakirodalomból vannak ismereteink, vö. Fuchs 2002). Ma az aktivizálódó politikai erők az erőteljesebb, mert akciót sugalló „rendszerváltoztatás” kifejezésig jutottak el; a rendszerváltozást túl személytelennek és túlságosan a múltba mutatónak érezve.

De itt nemcsak narratívák eltéréseiről van szó, hanem, visszatekintve, a húsz év értékeléséről és újraértékeléséről is. Bár a főnti narratíva valamilyen egységes folyamatot sugallna, ez távolról sincs így. A rendszerváltozást csupán egy lazább, nem szakmai közbeszéd szokta egységes szakasznak tekinteni, amely (Magyarország esetében) valamikor az 1980–1991-es évek fordulóján kezdődött meg és a mai nap is zajlik. A szofisztikáltabb politikai diskurzusokban – attól is függően, hogy mikor, mely szakaszban hangzottak, hangzanak el – az átalakulásnak több szakaszát szokás elkülöníteni.

Az egyik fölfogás szerint a rendszerváltozásnak két szakasza van, s a két szakaszt épp maga a fordulat vágja ketté. Az előkészítő szakasz a Kádár-rendszer harmadik harmadától datálható – magyarul: az 1980-as évektől, főként azok második felétől -, a megvalósulás, kiteljesedés szakasza pedig a fordulatot követően egész mostanáig. Ez a „mostanáig” azonban fontos; nemcsak mert a beszélők időbeni pozícióját tükrözi (az 1990-es évek második fele, harmadik harmada). Hanem főként azért, mert ez a helyzetértékelés – hogy a rendszerváltozás a Kádár-rendszer mélyében érlelődött (első szakasz) s a fordulat után kiteljesedett, szárba szökken (második szakasz) –, tipikusan az uniós csatlakozásig volt általánosan elterjedt. Ez a szakasz – a fordulattól az uniós csatlakozásig – maga is a rendszerváltozás egy meghatározott szakaszának bizonyult, utólag szemlélve –, s nemcsak nálunk, hanem az Európai Unióba belépő minden (legtöbb) kelet-közép-európai ország életében. Úgy hogy egy ideig az is elterjedt nézet volt – a szakértők s politikai közbeszédben ennek hangot is adtak -, hogy az egész rendszerváltozás tulajdonképpen az uniós csatlakozással (mások szerint a NATO-hoz vagy a szabad piaci rendszerhez való csatlakozással) nyerte el tulajdonképpeni értelmét.

*A fordulat.* Magunk sokkal inkább annak a hívei vagyunk, hogy a rendszerváltozásnak – annak a gyökeres átalakulásnak, amely a kelet-közép-európai országok életében az 1980–90-es évtized fordulóján megkezdődött – nem két szakasza van (előtt és után), hanem három (eddig legalább is). A rendszerváltozás első, turbulens és kaotikus szakasza, valamint második, letisztuló és politikailag konszolidálódó szakasza – tehát az uniós csatlakozás előtti és utáni szakasz – mellé, pontosabban elé egy harmadik, még inkább első szakaszt iktatnánk be, s ezt következetesen a fordulat szakaszának nevezzük.

A kifejezés ma már nem teljesen ismeretlen a politikai irodalomban (bár csak nemrég vezették oda be). Az „átmenetet” és az „átalakulást” újabban többen, mások is megkülönböztetik, elsősorban persze azok, akiknek közvetlen élettapasztalatát jelentette, jelenti, mivel maguk is részt vettek benne. Így a német szakirodalom alkalmazta először és leginkább következetesen (vö. a már említett Fuchs 2002). Valószínűsíthető, hogy az angol különbségtétel „transition” és „transformation” között is erre a tapasztalatra, még inkább erre az irodalomra épül (ráadásul „politikai átmenet” és „társadalmi átalakulás” formájában). S minthogy az „átalakulás” az elmúlt húsz év politikai közbeszédében (irodalmában) rendszeres használatban volt, ebben az összefüggésben nem különösebben jelent újat. Újat jelent azonban az, hogy előtte egy másik szakaszt is érzékelünk már: a fordulatát.

Mindig is érzékeljük; legalább is azok, akik a különbözőségek éles, határozott elhatárolását igyekeztek kifejezni a Kádár-rendszer és az azt követő időszak között. S mivel az ilyen gondolkodók voltak kevesebben – vagy kaptak kevesebb nyilvánosságot –, sokkal inkább ismert lett a politikai szakirodalomban a folyamatosságokat és a történeti azonosságokat hangsúlyozó másik fölfogás, amely nem különbözteti meg a fordulat szakaszát. (Ez, mint mondtuk, politikai érdek és önmeghatározás is

volt egyben; hisz ha a rendszerváltozás nem gyökeres változás, sokkal inkább a mélyben zajló folyamatok egyfajta kiteljesedése, akkor azoknak a pozíciója, akik e folyamatokat egykor kezdeményezték, máig legitim és szilárd). Mi magunk – jelen írásban is, akár csak eddig mindig – épp a változásra, az átalakulásra, a gyökeres másságra, röviden: a fordulatra helyezük a hangsúlyt. S ennek megfelelően úgy tartjuk, hogy a fordulat egy első, rövid, ámde mindent meghatározó szakasza volt a politikai, sőt a társadalomtörténetünknek is. Méltó arra, hogy az egész XX. század lezárását jelképezze, még méltóbb egy új korszak (a XXI. század) nyitányának.

*A pillanat.* Erre a belátásra nem (nem pusztán) tapasztalataink s velünk együtt mások, sokunk tapasztalatai alapján jutottunk. Kutatási eredményeink nemcsak alátámasztják, hanem markánsan ki is rajzolják ennek a fordulatnak – a kellő pillanatnak, ahogy másutt neveztük (Kozma 2009) – a jelentőségét. Erre a fölismerésre abban a kutatássorozatban jutottunk, amelyet a helyi, civil kezdeményezésű, kisebbségi felsőoktatási intézményekkel kapcsolatban mintegy tíz éven át megújulóan végeztünk (s amelyre még visszatérünk). Ennek a kutatássorozatnak az eredményei – a helyben megvalósuló, nem kormányzati alapítású intézmények születése és életpályája – arra figyelmeztettek ugyanis, hogy van (volt) a rendszerváltozás menetében olyan pillanat, amelyben az intézményalapítás nemcsak aktuálissá, hanem egyben lehetővé is vált. Hiába folytatódott a rendszerváltozás, ha valaki (valamely alapító) elszalasztotta a kellő pillanatot, hiába kísérletezett újabb intézményalapítással, vagy csak nagyon nehezen haladt előre vele. A különbség néhány év – néhány hónap – föltételei és lehetőségei között annyira drámainak mutatkozott, hogy ezeknek az intézményalapításoknak a narratíváiba egyenesen a születés kifejezései szűrődtek be (az intézmény megszületése, a születés körülményei, újszülött intézmények). Ez az elsődleges (kutatási, kutatói) tapasztalat figyelmeztetett arra, hogy a rendszerváltozás nem egyszerű folyamat. Van egy drámai kezdőszakasza is.

Ezt figyelembe véve e dámai kezdőszakasz – az áttörés – számos, sőt már-már számtalan jelét és emlékét véltük fölfedezni (s a jelek, emlékek gyűjtése szinte máig folytatható). Olyan törvények megszületése kísérte (Magyarországon például), mint az egyházügyi törvény vagy az önkormányzati hatásköri törvény; szabályozások, amelyek mára valahogy „rendszeridegenekké” váltak, részben mert visszaéltek velük (kihasználták a lehetőségeit), részben mert zavarják a konszolidálódó államokat, kormányzatokat (nem utolsó sorban a nemzetközi szervezetekbe való betagozódásban). Új pártok alakultak és léptek a politikai színtérre – jellegzetesen olyanok, amelyek mára, a rendszerváltozás harmadik szakaszában funkciótlanokká váltak és eltűntek a választások süllyesztőiben (magyarán: a választók már nem emlékeznek rájuk, nem tudják többé értékelni őket). Az új – már elfeledett vagy funkciótlanokká vált – kezdeményezések sorát hosszan folytathatnánk kárpótlástól a nemzetközi tőke behatolásáig, világbanki kölcsönöktől a nyitott határok nyújtotta szabadságig, merész, azóta gyorsan becsődölt vállalkozásoktól a banki hitelezésekig, privatizációktól a reprivatizációkig.

Ami ezeket az eseményeket összeköti – és egy rövid, de markáns, mondhatnók, drámai szakasszá változtatja –, az a megfelelő pillanat. Pontosabban a kellő pillanat megragadása (a már többször idézett filozófiai pillanat, amelyet *kairosz*-nak is, „kegyelmi időnek” is neveznek) megtalálása és fölhasználása. Ma már – ennek hatása alól lassan kivonva magunkat – jobban tudhatjuk, hogy minden történeti átalakulásnak van ilyen pillanata, ilyen bevezető szakasza. Még általánosabban fogalmazva: valamennyi emberi cselekvésnek, a politikai tetteknek megvan a maguk hármas „életszakasza” a kezdeti áttöréstől a késői emlékezetig (vagy feledésig). Akik ma a berlini fal lebontását (sokan) vagy az osztrák–magyar határnyitást (kevesebben) ünneplik, már csak visszaemlékeznek egy pillanatra, amelynek drámaiságát egyre nehezebb visszaidézni (Határnyitás 1989).

A fordulatban – az egyszerű „pillanatban”, amely csupán egy-két évig tartott (Magyarországon kb. 1988 ősztől 1993 végéig) – mindnyájan részt vettünk. Részt vettek az oktatáspolitikusok, a szakértők és a kutatók is persze. Így hát nem csoda, hanem nagyon is természetes, hogy oktatáspolitikai elhatározásaik meghozatalában, szakértői véleményeik kifejtésében, kutatási eredményeik elérésében erősen befolyásolta őket „a pillanat”. Erre a dimenzióra – hogy ti. valamely társadalomtudományi kutatás és társadalompolitikai szakértés természetes módon fonódik össze nagy politikai korszakváltásokkal –, nem figyeltünk még föl, vagy ha igen, sajnos, nem eléggé. Mi most a területi oktatáskutatások megújulását igyekszünk visszahelyezni ebbe a társadalmi-politikai összefüggésbe. Azt kérdezzük, miért épp akkor és milyen előzmények nyomában (vagy velük

szakítva) elevenedett föl a területi oktatáskutatás a rendszerváltozásnak ebben az első, drámai, rövid életű szakaszában.

### **Határmenti kutatások: a területi oktatáskutatás újjászületése**

*Területi oktatáskutatások a fordulat előtt.* A területi oktatáskutatások atyjának – megindítójának, sürgetőjének, megalapozójának – a hazai szakirodalomban Zibolen Endrét szokás tekinteni, aki a Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Intézet alapító igazgatójaként sokkal többet vállalt, mint ami rábízott (egy szűkebb értelemben vett és lehatároltabb horizontú „felsőoktatás-pedagógia”, afféle „Hochschuldidaktik” kidolgozását és elterjesztését az egyetemeken). Ehelyett egy nagyvonalú (bár kéziratban maradt) tervezetében pl. fölvetette a felsőoktatási intézményhálózat átszervezésének problémáját is (Zibolen 1972), és erre kutató csoportot szervezett. Ebből a kezdeményezésből nőtt ki Nemes-Nagy József felsőoktatásra vonatkozó kutatása, amelyet egykor Bika Júliával végzett, és ami megalapozta a hazai felsőoktatás intézményhálózatának átszervezését (Nemes-Nagy 1980).

Az oktatás szerepe a földrajzi-társadalmi térszerveződésben természetesen másutt is fölmerült már, sőt, mondhatnánk, közhelynek számított Magyarországon (fontosságát egészen Princz Gyula nagy összefoglalójáig visszavezethetjük). A különböző iskolai intézménytípusok fejlesztéséhez vagy hálózatuk szűkítéséhez az oktatáspolitikában intézkedők mindig kedvvel kapcsoltak be területi szempontokat. Ebből az érdeklődésből – inkább, mint az 1960–70-években még exkluzívnak számító felsőoktatás-kutatásból – eredeztethetők az 1980-as évek területi oktatáskutatásai.

A területi oktatáskutatások mindig is erősen kötődtek kormányzati elhatározásokhoz és országos statisztikai adatbázisokhoz. (Annál is inkább, mert az adatok állami ellenőrzés alatt voltak – azokat a Központi Statisztikai Hivatal és területi szervezetei gyűjtötték, őrizték és állami engedéllyel, később azonban egyfajta vállalkozásként is dolgozták föl). A különböző hivatalok más-más adatforrásokból gazdálkodtak. (Annál is inkább, mert az oktatási tárcának külön intézmény alapú adatbázisa volt, adatait éppúgy a XIX. század harmadik harmadában kezdte gyűjteni, mint a Statisztikai Hivatal). A különböző adatbázisokat más-más érdekeltégű politikai szereplők a tervtárgyalások során saját törekvéseik alátámasztására csoportosították, ami egyre szélesedő mozgásteret adott azoknak a szakértőknek, akik a területi statisztikákhoz hozzáférhettek. A területi oktatáskutatások – pontosabban azok a szakértők, akik területi oktatáskutatásokkal foglalkoztak –, így tehát szorosan kapcsolódtak, szinte rátapadtak azokra a tervezőkre, akik döntéseket készítettek elő és akik a Pártközpont (a politikai szándék), valamint a Tervhivatal (egy másik politikai szándék, a gazdasági) között közvetítettek.

A területi oktatáskutatásoknak ez azonban csupán az egyik forrása volt. A másik forrást az iskolakritika jelentette. Az iskolakritikát – mint a rendszer egyik (látens) kritikáját – a szociológusok kezdeményezték és képviselték (s itt most ne kérdezzük, kik is voltak ők, mivel a szociológiai újrakezdésének története Magyarországon messze vezetne). A szociológiai iskolakritika csak részben vette célba az osztálytermet és a benne folyó szakmai tevékenység társadalmi következményeit (vö. Ferge 1969, Kozma, 1975). Sokkal nagyobb horderejű és tartósabb volt az a társadalompolitikai kritika, amely az oktatási rendszernek a társadalmi folyamatokban – közelebről a társadalmi mobilitásban – betöltött szerepére irányult. A területi oktatáskutatások ehhez az iskolakritikához új szemponttal járultak hozzá. Az elvont és ideológiailag megkonstruált „társadalmi struktúra” helyébe az adatszerű (a statisztikákkal föltárt és leírható) népmozgalmakat helyezve, azt vitatta, hogy egy-egy intézmény vagy intézmények együttese jó helyütt van-e a társadalmi térben, illetve hogy azzal kellőképp kommunikál-e. S kimutatta, hogy az iskola diszfunkciói számos esetben visszavezethetők ennek a kommunikációnak a hiányára; arra, hogy az iskolai intézmények nem megfelelőképp helyezkednek el a társadalmi térben és nem megfelelőképp kommunikálnak azokkal a közösségekkel, amelyeknek eleve szánva vannak.

Ezek a kutatások (legutóbb áttekintést közölt belőlük Forray és Kozma 2011) nemcsak az intézmények kritikájához vittek el; ennél tovább, a szerkezet (oktatási rendszer) kritikájához, valamint megújításának alternatív elgondolásaihoz is. Ezekben az elgondolásokban (az ún. „művelődési városközpont” koncepcióban) már nem az iskola megújításáról volt szó, hanem egy-egy területi-társadalmi közösség (település, kistáj, régió) megújításáról. Még hozzá nem a szokványos gazdaságpolitikai utakon – amit A Párt gazdaságpolitikája monopolizált –, hanem alternatív módon,

pl. az oktatás és/vagy a kultúra fejlesztésével. Ehhez azonban a kultúra egy tág – a tárcakompetenciákat meghaladó – értelmezésére volt (lett volna) szükség. Így a területfejlesztés alternatív útjává a (tágon értett) művelődés fejlesztése vált; s ez a koncepció szinte beletorkollott a demokrácia fejlesztésébe, amelyet a rendszerváltozás pillanatában Pozsgay Népfrentja és a köréje gyűlt értelmiségi holdudvar képviselt.

*Területi oktatáskutatások és a fordulat.* A fordulat – a rendszerváltozás nagy „pillanata” – azonban értelemszerűen, szinte egyik percről a másikra leértékelte ezt a reformkommunista álmot (a rendszer alternatív demokratizálása), amelyben a közvetlen demokrácia (az ún. „szocialista demokrácia”) épp úgy nagy szerepet kapott, mint a harmadik utasság számos más eleme (önigazgatás, regionalizáció). Az a feszültség, amely A Párt gazdaságpolitikája és kultúrpolitikája között kialakult, s amelynek erőterében közvetíteni lehetett/kellett, a parlamenti választásokkal és a Nyugat-konform (legalább is annak vélt) politikai rendszerrel semmivé foszlott. Így egyúttal semmivé lett a területi oktatáskutatásokat támogató politikai hátszél is. Még inkább semmivé foszlott azonban a politikai erőközpontok markáns átcsoportosulásával, amelyben az egykori megrendelők, elvesztve (vagy megváltoztatva) pozícióikat, már nem tartottak igényt a területi oktatáskutatásokra.

Ezek legjelentősebbike az iskolafenntartói monopóliumok megszűnése volt; közülük is az önkormányzatiság, amely kezébe vette intézményei fönntartását. Ezzel az a problémázás, hogy a helyi közösségek vajon akarnak és tudnak-e alternatívan fejlődni (központi gazdasági források bevonása helyett, mondjuk, művelődési tevékenységekkel) egy csapásra valódi politikai (helyi politikai) kérdéssé lett, amelyet többé már nem kutatni kellett, hanem megvalósítani (azaz helyben fejleszteni iskolát és kultúrát, egységben kezelve őket és megkeresve lehetséges finanszírozási forrásaikat). Legalább ilyen súlyú volt azonban az is, hogy az egykor nagy hatalmú megyék – a megyei pártbizottságok – radikálisan meggyöngültek. S minthogy nem voltak többé hatalmi központok (kormányzatiak sem – legalább is egyelőre), nem keresték saját maguk támogatását olyan tudományos tevékenységekben, amelyek – sokszor kutatásnak álcázva – fejlesztési javaslatokat tettek. Ezen a réven a hagyományos területi kutatások mögül kiestek a finanszírozók, megrendelők és támogatók, s ezzel maguk a területi kutatók is hosszú időre (sokak egyszer s mindenkorra) megbénultak.

*Határmenti oktatás: egy új kezdet.* A határmenti együttműködések kutatása ebben az összefüggésben a területi kutatások – esetünkben a területi oktatáskutatások – új kezdeteként értékelhető. Itt nyílt olyan terep, amely eddig ismeretlen volt, s amely – épp a fordulat hevében – új politikai perspektívákat nyitott (egyúttal új politikai támogatást és támogatókat is) a területi oktatáskutatóknak. A határok mentén fekvő térségek – valamennyi kelet-közép-európai rendszerváltó országban (de a tapasztalat általánosabb, vö. Lang 2005) – eddig a szélsőségesen stagnáló vidékeknek számítottak. A korábbi területi oktatáskutatások – amelyek tipizálták a fejlesztési térségeket, alternatív fejlesztési utakat kínálva a számukra – az ilyen térségeket következetesen a leginkább stagnálókkal sorolták együvé (Kozma 1988). Nem utolsó sorban más területi kutatók eredményei alapján, akik más térségek vizsgálatával jutottak ugyanerre a következtetésre (lásd: Tóth 1980). Az államhatárok által elszeparált térségek egykori központjai – amelyek más államhatárok között központként szerepeltek – új államhatárok mellett nemcsak stagnáltak, hanem vissza is fejlődtek, úgy hogy egykori városi rangjukat is sokszor elvesztették. (Hasonló helyzetbe kerültek az ország egyes régióközpontjai, amelyek tulajdonképpeni régióikat veszítették el; illetve helyükbe új régióközpontok alakultak ki, határokon átnyúló várospárosokat alakítva ki, egyúttal azonban megduplázva lakosságellátó funkcióikat is).

Most azonban – a fordulat révén – megnyílni látszottak a határok. S a megnyíló határokon át úgy tűnt egy (történelmi) pillanatra, hogy az egykor meglévő intézményi, valamint gazdasági együttműködések újjáéledhetnek. Ez volt az a pillanat, amikor – elsősorban a magyarországi országhatár nyugati részén (itt vágták át először a fizikai határt is) – társadalmi mozgás indult az oktatásban. A területi oktatáskutatások e mozgásokra fölfigyelve – azokat részben maguk is iniciálva – kezdtek újjáéledni.

Forray R Katalin (Oktatáskutató Intézet, Budapest) és Andreas Pribelsky (Südosteuropa Institut, Bécs) voltak az elsők, akik nagy szabású konferenciát rendeztek az első kutatási eredmények (részben kutatási kezdeményezések, illetve szakértői megfigyelések) közzétételére (Forray, Pribersky 1992). Eredményeiket és megfigyeléseiket azokra a tanuló- és tanármozgásokra alapították, amelyek a nyugati határ két oldalán indultak meg, részben (vagy főképp) nyelvtanulási célzattal. Úgy vélték,

ezek a mozgások valami többnek az előjelei, nemcsak egyszerű iskolapolitikai és helyi szükségletek kielégítéséé. S megkísérelték a jövőbe vetíteni azt az alternatív utat, amely mindebből következhet: a határok két oldalán együttműködő intézmények új együtteseit, amelyek új térségeket is létrehozhatnak, és amelyek (talán) nem hogy gyöngíténék a bennük résztvevő területi-társadalmi közösségeket, hanem éppen hogy kiemelik őket jelenlegi (az előző rendszerből származó) elszigeteltségeikből.

Ez nemcsak a területi oktatáskutatók pillanatnyi reménysége volt – igazi jele annak az ún. „pillanatnak”, amelyről már szövegtünk –, hanem az országos, sőt a nemzetközi (de legalább is országhatárokon túlnyúló régiós) politika szintjére is emelkedett. Az Alpok-Adria Eurorégióban részt vevők még sokáig számíthattak nemcsak egyfajta uniós fölzárkóztatási támogatásra és állami (hazai) preferenciákra, hanem arra is, hogy az így konstruált ún. „eurorégiók” valóságos életre kelnek; azaz bennük a termelés, a kereskedelem, valamint a szolgáltatás (ideértve a lakossági ellátásokat is) megelevenedik. Az ország másik végében Kárpátok Eurorégió néven alakítottak ki ilyen együttműködések. Ha ezeket az együttműködések egykor majd elemezni fogjuk – részletesebben, mint ahogy most erre itt alkalom adódik –, nyilván kiderülnek előnyeik és hátrányaik, erősségeik és gyöngéik (melyekből, mint a pillanat múltával kiderült, az utóbbiak voltak többen). Rámuthatunk pl. arra, hogy együttműködő intézmények vezetőinek kooperációin alapultak, és hogy mindennél gondosabban kerültek a feszítő kérdéseket, amelyek akkor már – elsősorban politikai szinten – a határok két oldalán érlelődtek (pl. nemzetiségi kérdés, gazdasági versenyhelyzetek, egyirányú tőkebefektetések).

A pillanat hatása alatt azonban ez akkor még nem látszhatott tisztán a területi oktatáskutatásokban. Amit ezek a kutatások érzékeltek – többek között az Imre Annáé az országhatár déli szakaszán (Imre 1995), az a megelevenedett érdeklődés volt az intézmények látogatói között. S a lehetőség, hogy lakossági szolgáltatásaikat racionálisabban lesznek képesek szervezni, ha egy európai kooperáció kiteljesedik. Annál is inkább, mivel az országhatárok mindkét oldalán közel azonos kultúrájú, azonos nyelvű népesség élt; zömmel magyar kisebbségek.

## A rendszerváltozás második szakasza és a területi oktatáskutatások

### A rendszerváltozás második szakasza

*Kiszakadás a korábbi struktúrákból.* A rendszerváltozás – mint számos más társadalmi-politikai átalakulás Kelet-Közép Európa, s benne Magyarország történelmében – kívülről és „felülről” kezdeményeződött. Azaz ebben az esetben a nemzetközi erőviszonyok radikális átalakításából következett. Kelet-Közép-Európa helyzete a világpolitikában egy rövid időre egyszerre megint fölértékelődött; mivel itt húzódtak, így hát itt kellett lebomlaniuk is a különböző rendű-rangú „berlini falaknak”. Ami Magyarországot illeti (akárcsak szomszédait), a dilemma abban fogalmazódott meg, hogy gazdasági és politikai értelemben hová tartozzék. Azaz milyen nemzetközi „struktúrákba” – hatalmi központok köré, erőszövevényekbe – integrálódjék. Akik szívesen fogalmaznak drámaian, azok ezt a helyzetet Ady után „kompországoknak” nevezték el.

Kevésbé drámaian azonban – tehát a kül- és belpolitika mindennapjaiban – a korábbi elzártságok radikális lebomlása ment végbe; még hozzá – ahhoz képest, amit a Kádár-rendszerben érzékelünk (lassú átalakulási „folyamatok”) – valóban drámai gyorsasággal (vö. a „pillanatról” írottakat). Ma már jobban látható – húsz év távlatából -, hogy az elzártság, amelyben éltünk s fölnőttünk (s amelyet a szovjet érdekszférába tartozás, valamint a hidegháborús helyzet okozott, kényszerített ránk) – egyfelől a rabság érzetét okozta; másfelől védőernyőül is szolgált. Magyarország, amely egyszer már kiszakadt a XX. század története során egy nemzetközi szintű integrációból (Osztrák-Magyar Monarchia), most ismét elvesztette politikai és gazdasági „védővámjait”. Azaz megbízható piacait, amelyekre – kénytelen-kelletlen – termelhetett, és amelyek elvesztése hirtelen új, eddig nem tapasztalt kihívások elé állította. Mindebből a mindennapokban egyfelől váratlan veszteségeket (munkanélküliség, hitelek le- és fölértékelődése, a társadalmi távolságok megváltozása, a gazdasági távolságok megnövekedése, új társadalmi feszültségek) tapasztalhattunk. Másfelől persze egyfajta fogyasztói társadalom megjelenését (vagy annak csupán a kelet-európai visszfényét), amely tapasztalat talán némiképp segített elviselni a másik, ridegebb valóságot.



*Külpolitikai helykeresés.* A rendszerváltozás e második szakaszát – legalább is Magyarország esetében – körülbelül az 1990-es évek második harmadától (mondjuk, a szocialisták 1994-es, újbóli kormányra kerülésétől) számíthatjuk, s az Európai Unióba történő fölvételig (2004) tarthatott, vagyis egy évtizedig. Erre az évtizedre az ország külpolitikai és külgazdasági helykeresése nyomta rá a bélyegét. A rendszerváltozás első, euforikus szakaszában a közvélemény (sok szakember is) abban a téves hitben élt, hogy Magyarországon a késői Kádár-korban (1980-as évek) már kialakultak azok a struktúrák, amelyek megkönnyítik, vagy legalább is lehetővé teszik a nyugati integrálódást („vissza Európába” hangzott a mára csaknem teljesen elfeledett kormányzati jelszó). Most (az 1990-es évek második fele) kiderült, hogy mindez csupán játéknak minősül egy rideg piacgazdasági valósággal szembeülvélve, amelyben mind a nemzetközi politika, mind a kormányzati politikák valójában mások, mint ahogy kívülről látszottak. (Ennek egyik epizodikus, de hosszú időre meghatározó döntése volt, hogy az új kormányt – bármennyire ünnepelte is Magyarországot korábban a nyugat-európai közvélemény – még a „barátok” sem tudták betesséklni az Európai Gazdasági Közösségbe, és óriási adósságállományát sem segítettek elengedni.)

*Új identitás.* A rendszerváltozás második szakaszának társadalmát és kormányzati (bel-) politikáját talán az identitásért folytatott küzdelemmel jellemezhetnénk; egy új identitás keresésével, amely új módon viszonyul a Kádár-rendszerben történetekhez (azaz az abban kialakult hatalmi megoszlásokhoz). Két irányzat távolról visszanezve markánsan elkülöníthető. Az egyik irányzathoz tartozó politikusok és véleményformálók a társadalom új politikai identitását az új struktúrákba való betagozódástól várták. Abban bíztak – tapasztalt reálpolitikusként -, hogy Magyarország megítélése akkor lesz pozitív, ha ugyanolyan engedelmesen (vagy csak látszólag önállósodva) tagolódik be az új realitások közé (magyarán: a NATO-ba, az Európai Unióba és a világgazdasági folyamatokba), mint ahogy a KGST-be és a Varsói Szerződésbe tagolódott be. Akik ebbe az irányba vitték volna a külpolitikát, azok jórészt korábbi tapasztalatokból beszéltek – reálpolitikusokként szóltak. Tudták, hogy a „kis országoknak” a nagyokkal tárgyalva csak nagyon limitált a mozgásterületük.

A másik irányzat is reálpolitikai volt azonban, hisz Közép-Európában szertenézve éppen mást láthatott: új nemzeti identitások keresését, új (sokszor tradicionális) értékekkel, múltba fordulással és a népiségek föllevenítésével. Erre válaszként Magyarország új identitását is történeti múltjában, magyarán: az elvesztett világháborút megelőző korszakok értékeinek és intézményeinek föllevenítésében kereste. Ez az identitáskeresés szélesebb (választói) rétegek érdekeivel és érdeklődésével találkozott; sűrűn hivatkozhatott a szovjet érdekszféra még emlékezetes bűneire (különösen 1956-ra), valamint mögötte a trianoni békeszerződésre.

Ez azonban természetesen csupán politikai és értelmiségi csoportok mérkőzése volt. Mögötte a fordulat során megrendült állami akarat, illetve a hirtelen anómiában láthatóvá és elevenné vált civil szféra mérkőzése állt – még ha a kimenet (állami túlhatalom) nagyon is megjósolható volt. A fordulat reminiscenciái (önkormányzatok, öngazgatási próbálkozások) még éltek – az új realitások (nemzetközi kapcsolatok) azonban erős és egyre erősebb állami akaratokat kívántak volna meg. A „kompország” jelleget, már ami a belpolitikát (társadalompolitikát, parlamenti politikát) illeti, ez a demokratikus hatalommegosztás határozta meg az 1994–2004 közötti évtizedben. Vagyis az a huzavona (a „mintademokráciák” sohasem állandók, folytonos hatalmi küzdelemben formálódnak ki), amely állami akaratok és a társadalom akkorra úgy-ahogy megerősödő nem állami szférája, csoportjai között kialakult.

E csoportok között számosat szokás fölemlegetni, ha húsz év távlatából visszatekintünk erre a korszakra. Jelen összefüggésben kettőt emelünk ki közülük: az egyházakat (amelyek, bár szervezetileg igen meggyöngültek a Kádár-korban, de többé-kevésbé őrizték még rejtett presztizsüket), és a helyi területi önszerveződéseket, amelyek most új erőre kaptak a megyei igazgatás meggyöngítésével és a települési önkormányzatok önállósulásával. További nem-kormányzati szereplők is megjelentek persze ebben az évtizedben – Magyarországon éppúgy (sőt, szinte versengve), mint Kelet-Közép-Európában mindenütt. Közülük elsősorban a nemzetközi gazdasági szervezeteket kell kiemelnünk. Megjelenésük egykor ünnepe volt – új, eddig nem látott boltok, műhelyek, ipari telepek; illetve bankok, szolgáltatói irodák és maguk a szolgáltatásuk. Csak az évtized során derült ki, milyen mélyen befolyásolják azt a küzdelmet, amelyet az egykor erős – rettegett és megvetett – állami apparátusok vívtak azért, hogy befolyásukat a rendszerváltozás átalakulásában visszanyerjék. Visszanyerjék

mindazt, amit a gazdaság privatizálásával és a társadalom demokratizálódásával elveszettek (valamint legitimitásukat, amelyet viszont a szovjet érdekszférából való kiszakadással vesztek el, s az új struktúrákba betagozódással még mindig nem nyertek meg).

„*Kompország*” *oktatáspolitikája*. A területi oktatáskutatásokat (és az oktatáskutatókat) természetesen mindez csak közvetve – jóllehet érzékelhetően – befolyásolta. Ami meghatározta az újjáéledő területi oktatáskutatásokat, az az oktatáspolitikai változása volt. „*Kompország*” oktatáspolitikája éppúgy újra épült, mint gazdaság- és társadalompolitikája (meg a többi ún. szakpolitikák); a megváltozott feltételekhez illeszkedve valóságos radikális változásokkal.

Az oktatáspolitikai változásai közül ebben az összefüggésben az irányítás változásait emeljük ki, annál is inkább, mert hiszen a területi oktatáskutatások egy más irányítási rendszerben fogantak (s azzal együtt, mint láttuk, haltak is el nagy hirtelen, a fordulat pillanatában). Az az oktatásirányítás, amely a rendszerváltozás második szakaszában kialakult, szintén magán hordta az állami és a civil szféra küzdelmét a túlhatalomért (nem így nevezték persze). Ebben a szférában azonban sajátos tradíciókat kellett (volna) megváltoztatni, illetve rájuk lehetett hivatkozni. Akik az oktatáspolitikát (is) az új struktúrákba való beilleszkedés eszközének tekintették – a szakértők legjobbjai csaknem kizárólag ilyenek voltak –, azok nemzetközi példákra hivatkoztak, és egyértelműen szorgalmazták nemzetközi (politikai) megoldások átvételét. Ezek a „nemzetközi” irányítási módszerek és technikák elsősorban angolszász ihletűek voltak, az ottani realitásokat tükrözték, s jól illeszkedtek egy deregulációs politikához, amelyet viszont a neoliberális piacgazdaság megelevenedése és az ahhoz alkalmazkodó társadalompolitika sugallt. A hazai viszonyok között mindez az önkormányzatiságot, egy kibontakozó és (többé-kevésbé) alulról jövő öngazgató oktatásirányítást jelentette. Keretei között az intézményfenntartók – akár valamely szolgáltatási piacon – egymással versengve kínálják „árjukat” (szolgáltatásaikat vagy „termékeiket”, amin talán főként tanítási anyagokat és eszközöket kellett és lehetett volna érteni). Ebben az irányítási modellben a kormányzati irányítás a folyamatokba (tanítás-tanulás) nem szólt, nem is szólhatott bele. Ehelyett viszont a korábbinál pontosabban és nagyobb technikai fölkészültséggel (pl. számítógépes hálózattal és nyilvántartásokkal) szabhatta meg a bemeneteket (jelentkezések és felvételi) és a kimenetet (vizsgákat, értékeléseket és diplomákat).

Az új identitást fontosnak tartók viszont azokra a hagyományokra utaltak, amelyek kétségtelenül meghatározták az iskolát, nemcsak Magyarországon, hanem Európa-szerte. S amelyeket most, a neoliberális gazdaságpolitika befolyásának idején mindenütt igyekeztek gyöngíteni, mégis markánsan kivehető volt mind az oktatás szerkezetében, mind irányításában – el egészen a képesítések rendszeréig vagy a tanárképzésig. Ezek a hagyományok egy központosított oktatásirányítás irányába mutattak, amelyben nem a piac, hanem az állam befolyásolja a tankönyvellátást csakúgy, mint a tankötelezettek (területi) ellátását is. Ebben a modellben a közben kibontakozó oktatási expanzióval szemben nem az egymással versengő „intézményi szolgáltatók” kellett álljanak, hanem egy államilag megtervezett és kontrollált felvételi és kibocsátási rendszer. Az oktatáspolitikai eszménye pedig nem a „képzési piac” és a munkaerő-piachoz igazodás határozta meg, hanem azok az értékek, amelyek a szétszakított nemzetet (így!) kulturálisan összetartják. Magyarán: olyan (nemzeti) tantervek, tanítási célok és akként képzett pedagógusok, amelyek és akik meghatározott „üzenetet” hordoznak.

A területi oktatáskutatásoknak – amelyek a fordulat pillanatában a határmenti együttműködések megjelenésével és kutatásával tudtak „túlélni” – ebben az új oktatáspolitikai közegben kellett keresniük és megtalálniuk a továbbélést és a közreműködés lehetőségeit. Egy korábbi ellenzéki – kedveltebb kifejezéssel: kritikai – kutatásból az oktatás decentralizációjával és a határok (részleges) megnyílásával újabb témákhoz és mozgásterekhez jutottak: a határokon átnyúló (nemcsak a határmenti) oktatási együttműködések előkészítéséhez, monitorozásához és eredményvizsgálatához. Mindezt – az oktatási expanzió előrehaladtával – az oktatási rendszer újabb, magasabb intézménytípusának, a felsőoktatásnak a vizsgálatával (az oktatási expanzióról lásd Mérleg 2010).

### **Szimbolikus és instrumentális együttműködések a határon át**

*Határmenti – határokon átnyúló.* A határon átnyúló együttműködések vizsgálatának politikai háttérét most – a rendszerváltozás második, turbulens szakaszában – a Magyarország szomszédságában élő, magyar anyanyelvű lakosság együttműködésének vélt vagy valóságosan megnyíló lehetőségei, illetve

ezek támogatása adták. A fordulat pillanatában a határmenti együttműködések még spontánnak látszhattak (sok esetben már akkor sem voltak azok). Most, néhány év múltán a határon átnyúló együttműködések – magyarul: a magyar állami szándékot arra, hogy a határai túloldalán élő („elszakított”) magyar nyelvű közösségekkel helyreállítson és/vagy újrapiáltsen egy politikai együttműködést – az új helyzet tette lehetővé. Ez az új politikai helyzet a határok merev, diktatórikus rendszerét elsodorta, lehetővé téve nemcsak a határok mentén élők könnyebb közlekedését és kommunikációját, de a Magyarországgal határos közösségek támogatását is. A szándék főnállt – jóllehet más-más intenzitással – mindkét színezetű (szocialista vagy polgári) kormány idején is, mert a „kisebbségi kérdés” valamennyi kormány számára egyfajta prioritást jelentett.

A határok két oldalán megtalálható oktatási intézmények (oktatók és hallgatók) együttműködésének vizsgálata azonban a rendszerváltozás adott szakaszában más és más lehetett. A vizsgálatok egyik sorozata sokkal inkább a civil kezdeményezésekre összpontosított, amint ez a területi oktatáskutatások egyik, már évtizedes hagyománya volt. A „civil” kezdeményezések vizsgálata – az tehát, hogy az érintett kormányok szándéka (néha tudta és beleegyezése nélkül) milyen együttműködések nyúlnak át a határokon –, valódi társadalomkutatási témának ígérkezett, amelynek föltárásához igazi vizsgálati eszközöket (interjúkat, részt vevő megfigyeléseket, helyben gyűjtött statisztikákat) lehetett, sőt kellett is bevetni. Az effajta vizsgálódást – amely különösen a magyarországi szocialista kormányzatok alatt jelent meg – itthon formálta az is, hogy ezek a kormányok nem merték vagy akarták nyíltan vállalni „nemzetpolitikájukat”; miközben ugyancsak nem merték/akarták/tudták megakadályozni a kisebbségek, szövívők és pártfogók politikai (esetünkben oktatáspolitikai) törekvéseit sem. Ebből a bizonytalan pozíciómeghatározásból következett, hogy a kisebbségi oktatás támogatásának szándéka rejtetten, kutatásnak maszkírozva jelent meg a határokon átnyúló oktatási együttműködések vizsgálatában. Olyan kezdeményezések vizsgálatában, amelyeket nem akadályozott a (magyar) állam, de amelyeket egyértelműen kormányzatilag támogatni sem mert vagy akart. A határokon átnyúló oktatási együttműködések vizsgálata – azáltal, hogy mint kutatás nyert állami támogatást – egyfajta legitimitációt is nyert vele.

A legitimitásválság másik oka a rendszerváltozások megkésettsége volt a határok túloldalán (különösen is a romániai és ukrain határszakaszon). Számos más államhoz hasonlóan a rendszerváltozás során Magyarország új államokkal került szomszédságba, amelyek ideológiailag – de nem ritkán fegyverrel is – keresték új identitásukat. E körülmények között a határokon túlról érkező (tehát magyarországi) támogatás még kutatás formájában is bizonytalan megítélésű lehetett; különösen mert egyfajta állami szférát – az oktatást – érintette. Ez is azt erősítette, hogy a határokon átnyúló oktatási együttműködések mint spontán, civil kezdeményezéseket – s ne mint állami fönttartói akaratot – tematizálják a kutatók.

Az említett együttműködések a határok csaknem valamennyi szakaszán folytak (együttműködések Szlovákiával, Ukrajnával, Romániával és Szerbiával). Kevés vagy alig dokumentálható együttműködés jelent meg Horvátországgal, Szlovéniával és Ausztriával, már csak a magyar kisebbségek számossága miatt is. A korábbi kutatásokra alapozva, azoknak mintegy folytatásaként a déli határszakaszon – Szeged, Szabadka és Temesvár háromszögében – már folytak vizsgálatok a határokon átnyúló együttműködésekről (Imre 1995). Új vizsgálatként most az ukrain és a romániai határon átnyúló együttműködések vizsgálata jelent meg. (A későbbi vizsgálatokról, amelyek Magyarország, Ukrajna és Szlovákia közös határszakaszain átnyúló oktatási együttműködések kerestek, lásd Forray, Kozma 2002: 128–43, 144–67).

*Kisebbségi oktatás.* Ezek a vizsgálatok már nem egyszerűen regisztrálták a határokhöz közelebb lakók között a közös intézményhasználatot, hanem új intézmények és más oktatási-kulturális kezdeményezések megindulásáról is hírt adtak (pl. a szatmárnémeti rádióról, a cigánység határokon átnyúló mozgásáról Bihar-Biharban vagy Miskolc és Kassa térségében stb.). Hasonlóan fontos volt fölfigyelni arra, ahogy egy-egy nagyváros a határ innenső és túlsó oldalán egyfajta új „várospáros” együttműködést alakít ki vagy elevenít föl (így például Nagyvárad és Debrecen, Nyíregyháza és Beregszász, Miskolc és Kassa, Szeged és Szabadka vagy éppen Temesvár, Győr és Pozsony együttműködései). A vizsgálatok előrehaladtával az is egyre világosabban kirajzolódott, hogy az államhatárok fontosságának (hatásának) csökkenésével hogyan emelkedik ki néhány regionális központ – mindenekelőtt Bécs és Budapest – vonzása, és hogyan írja felül a kisebb regionális

központok, pl. Szeged vagy Debrecen, Győr vagy Kassa vonzáserejét. (Az egyik vonatkozó kutatási eredmény szerint Temesvárra Szeged, de még Budapest sem gyakorolt akkora vonzást, mint a távolabbi Bécs; más föltételezések szerint a magyarországi Dunántúl fokozatosan kikerül Budapest vonzásából, és átkerül Bécs vonzáskörzetébe, amelyben Pozsony már benne is van. Vö. ezzel: Forray, Kozma 2002: 144–67).

Fontosabb volt azonban ennél a különböző határokon túlnyúló oktatásügyi térségek kialakulásának megfigyelése; olyan térségeknek, amelyekben föltételezhető volt, hogy az idő előrehaladtával (s a rendszerváltozások kiteljesedésével) oktatási együttműködések jöhetnek létre. A már említett Szeged—Szabadka—Temesvár térség mellett a Beregszász—Szatmárnémeti—Nyíregyháza, illetve a Debrecen—Nagyvárad közötti térségeket lehetett körülrajzolni. E térségekben a vizsgálatok idején (az 1990/2000 évtized fordulóján) egyfajta oktatási együttműködés többé-kevésbé helyi kezdeményezésekre már megindult. Nem volt nehéz elgondolni ennek egy pozitív folytatását. Azt, hogy az említett térségekben nemcsak az intézmények kívánnak majd együttműködni, hanem azok használói – tanárok és hallgatók is. (Az észak-alföldi határ mentén kibontakozó együttműködésekben Beregszász, Szatmárnémeti, Nyíregyháza, délebbre Debrecen és Nagyvárad intézményei vettek részt, kirajzolva egy jellegzetes területi képződményt, amelyet a kutatók több ízben is a történeti „Partium” névvel neveztek el, vö. Süli-Zakar 2005).

*„Szimbolikus” és „instrumentális” együttműködések.* A határokon átnyúló együttműködések vizsgálatai – amelyek elsősorban most már a felsőoktatásra irányultak – lehetőséget adtak arra, hogy az együttműködések jellegét is megvizsgálják a kutatók, és hogy ezek alapján az együttműködések valamennyire tipizálni is lehessen. Ezeknek az említett kutatásoknak ez az egyik fő hozadéka. A már említett, különféle határon átnyúló (felső)oktatási együttműködés két típusa rajzolódott ki. A két típust a kutatók „instrumentálisnak” és „szimbolikusnak” nevezték el. Mögöttük a határok két oldalán élő magyar nyelvű közösségek közlekedésének két típusa rejlett; így ezeket az oktatási együttműködések össze lehetett kapcsolni a gazdasági (szolgáltatási, közlekedési stb.) együttműködésekkel is.

Az együttműködések egyik típusa, amelyet „szimbolikusnak” neveztek el, az oktatási együttműködések célját a már említett identitástudat kialakításában és megerősítésében látták. A politikai identitástudat – a politikai legitimitásválság és identitáshiány – nemcsak a magyarországi rendszerváltozás egyik velejárója volt; a szomszédos országok rendszerváltozásában legalább akkora (ha nem nagyobb) szerepet játszott. (Különösen igaz ez azokra az államokra, amelyek függetlenségüket a rendszerváltozás folyamán, azzal egy időben igyekeztek kialakítani, mint pl. Szlovákia, Ukrajna, Szerbia, Horvátország vagy Szlovénia). Itt az oktatás és különösen a felsőoktatás megteremtésének egyik – sokszor bevallottan is a legfontosabb -- célja a nemzeti önállóság és politikai függetlenség demonstrálása volt. Nem csoda, ha a hasonlóképp önállóságra (autonómia) törekvő helyi-területi közösségek is politikai identitásuk megnyilvánulásaként értékelték és akarták fölépíteni saját oktatási rendszerüket. Amikor az államhatárokat átívelő oktatási együttműködések kialakítására törekedtek, akkor a „Partium” térségében ténykedők egyfajta magyar identitástudatukat kívánták demonstrálni azzal, hogy felsőoktatási intézményeket szerveztek. Működtetésükre – s hogy törekvésüket még markánsabbá tegyék – a magyarországi intézményeket is bekapcsolták az együttműködésekbe.

Az együttműködések másik típusa – ettől eltérően – ún. „instrumentális” volt. Ezen a kutatók azt értették, hogy az oktatási együttműködések a már kialakuló termelési, szolgáltatási, kereskedelmi, közlekedési stb. kapcsolatokba illeszkedtek bele. Ezzel betöltötték azt a szerepet, amelyet a nemzetközi szakirodalom rendszerint vár és föltételez az oktatásról; hogy mint szakképzés a reálszférára épüljön, azt segítse, erősítve a gazdaságot a munkaerő „megtermelésével”. Az instrumentális együttműködések a (felső)oktatás terén elsősorban az jellemezte, hogy a vizsgálatok során konzekvensen eszköznek lehetett tekinteni (tartották a vizsgálat alanyai) az oktatást, megnevezve mint a gazdasági emelkedés és a politikai integrálódás eszközét. (Ezt az instrumentalista megközelítést elsősorban a Szeged—Szabadka—Temesvár térségben együttműködő intézmények vizsgálata közben találták a kutatók; nem véletlenül. Visszavezethető volt ennek a térségnek – a Dél-Bácskának és a Bánságnak az amúgy is hagyományos gazdasági együttműködésére; valamint nyelvi-nemzetiségi szempontból vegyesnek tekinthető lakosságára.)

A szimbolikus és az instrumentális típusú együttműködésekben részt vevők esetében más-más jövőképet és megküzdési stratégiákat azonosítottak a kutatók. A szimbolikus típusú együttműködésekben részt vevő intézmények és térségeik lakói arra törekedtek, hogy elszeparálódjanak adott politikai környezetüktől, fölépítve önálló s lehetőleg teljes vertikumú oktatási intézményrendszerüket. Az instrumentális típusú együttműködésben részt vevők ezzel szemben az oktatási együttműködésekkel arra igyekeztek fölhasználni, hogy ezen a réven még inkább be tudjanak kapcsolódni a nemzetközi (európai) integrációkba. Mind a szeparáció, mind pedig az integráció stratégiája hosszabb távon ellentmondásokhoz vezetett. (Nemzeti identitásként megszervezett oktatással nehéz, tkp. lehetetlen nemzetközi együttműködésekbe bekapcsolódni.) Ezt az adott kutatásokban még nem lehetett egyértelműen látni, bár jelei már kirajzolódóban voltak (pl. az elszeparálódással együtt járó problémákban). De a rendszerváltozás adott szakaszában még nyitott kérdés volt, hogyan lehet túljutni a rendszerváltozás okozta politikai identitásválságokon. Úgy-e, hogy nemzeti identitásokat építünk – elszeparálódva, sőt szembefordulva környezetünkkel –, vagy úgy, hogy minél gyorsabban nemzetközieskedünk – föladva ezzel az oktatás nemzetpolitikai jellegét. Erre a kérdésre majd csak a rendszerváltozás harmadik, máig is tartó szakasza adott választ (ha nem is véglegeset).

### **Területi oktatáskutatások és határon túli támogatások**

*Új törekvések.* Az 1990-es évek végére ismét magára talált területi oktatáskutatás egyik új iránya tehát a határon túl nyúló oktatás, a másik pedig ennek speciális terepe: a felsőoktatás. Azt, hogy mindez hogyan formálódott ki, egy közös kötet reprezentálja, amely összefoglalja az 1990-es években folyó területi oktatáskutatásokat, bemutatva megvalósulásukat is (Forray, Kozma 2002). Ez a munka két irányban haladt tovább. Egyfelől a Kárpát-medence – később tágabban: Közép-Európa – nemzeti közösségeinek oktatásügyi és oktatáspolitikai helyzetét vizsgálta (Kozma et al 2004). Másfelől azt a felsőoktatást, amely egy-egy régió újjászületésében nyert új és fontos szerepet (Kozma et al 2001). Ezekből a kutatásokból – különösen egy rövid, polgári kormányzás időszakában – a határon túli felsőoktatás és tudomány támogatásának vizsgálata lett.

Ez a kutatás számos – sokszor nem várt, szinte meglepetésszerű – eredménnyel is járt. Ezek az eredmények nem csak az állami támogatások hasznosulásáról számoltak be – esetenként, ahol lehetett, adatszerűen is. Hanem még inkább arról, hogyan formálódott, alakult ki és valósult meg a határon túli magyar felsőoktatás támogatása. (Eredményeit később nemzetközi esettanulmányok is igazolták, illetve kiegészítették, vö. Kozma T et al 2004)

*Kinek az érdeke?* A vizsgálatok és esettanulmányok mindenekelőtt arra mutattak rá, hogy a kisebbségi oktatás – a nemzetiségi közösségeken belüli oktatás, amelyet imént „szimbolikus típusnak” neveztünk – kinek a politikai érdekeit szolgálja. A közbeszédben természetesen a nemzetiségi közösségek fiatalságáét (s mögöttük az ő szüleikét); csak hogy ez a hivatkozás az esettanulmányok fényében sokszor csalókévan bizonyult. Hiszen a szülőket és gyermekeiket gyakran kellett (ma is kell) agitálni, meggyőzni arra, hogy a kisebbségi iskolába adják gyermekeiket – miközben ők a többségi iskolát biztonságosabbnak látják (több évtizedes követéses vizsgálatok pedig, térségünkben legalább is, nem születtek még ezzel kapcsolatban). Elég egyértelműnek bizonyult, hogy az intézmények, azok tulajdonosai, mögöttük pedig azoknak a politikusoknak az érdekei itt a meghatározók, amelyek és akik az intézményeket megtervezték és fenntartják. Szélsőségesen fogalmazva a kutatók úgy is látták, hogy a nemzetiségi közösségek politikai aktorai a maguk „fogyasztóit” (választóit, híveit, közönségét stb.) nevelik ezekben az iskolákban. Ez a megfogalmazás (bár nem vált szélesebb körben elfogadottá, sőt még csak ismertté sem), mindenesetre megkérdőjelezte a nemzeti közösségek szeparált iskolarendszerének addigi ideológiáját (mint ahogy megkérdőjelezné ugyanez a gondolatmenet valamennyi nem állami intézményfenntartó ideológiáját is – ide értve az egyházi fenntartókat és intézményeiket is).

*Az anyaországok szerepei.* A határokon átnyúló oktatási együttműködések – magyarán: a határon túli magyar oktatásügy kibontakoztatása és fenntartása (támogatása) – az esettanulmányok tükrében valamennyi vizsgált esetben állami közreműködésnek bizonyult. Azok a nemzeti kisebbségek voltak képesek önálló iskoláztatást kialakítani, amelyek „anyaországaiktól” támogatást nyertek. Ezek a támogatások persze különböző formákat kellett öltsenek; hiszen a rendszerváltozásnak az adott

szakaszában az országok nem együttműködésre készültek, hanem politikai identitásuk újra formálására. S ebben az identitáskereső szakaszban az állami oktatás mindenütt fontos szerepet töltött be – nem kívánatosnak látszottak a nemzeti kisebbségek politikai autonómiáját segítő oktatási szeparációk. Így a támogatások privát formákat öltöttek. Annál is inkább, mivel a rendszerváltó országok megingott kormányzatai még hosszú időn át keresték legitimitásukat, s nem voltak abban a helyzetben, hogy a fölvirágzott magánoktatási kezdeményezéseket (legalább is a felsőoktatás szférájában) visszaszorítsák.

A támogatások egyik jellegzetes formája az a magánegyetemi kezdeményezés volt, amely nemcsak Magyarország szomszédai körében vált divattá ebben az időben, hanem Kelet-Közép-Európa rendszerváltó országaiban mindenütt végigsöpört. A magánegyetemi kezdeményezések támogatása – az anyaországok részéről – többek között úgy történt, hogy tanárok küldését szponzorálták, illetve a határokon átoktatást támogatták (például pályázati formában). Rendszerint nem a nagy, jól megalapozott egyetemek vállalkoztak erre a tevékenységre, hanem inkább azok, amelyek hallgató hiánnyal küzdöttek, vagy pályázati pénzeket is be kellett vonniuk az önmaguk fönntartásába. (Magyarországon a legaktívabb két egyetem volt: az agráregyetem Gödöllőn, illetve a közgazdaságtudományi Budapesten. Hasonló, bár regionális sugarú aktivitást mutattak felsőoktatási intézmények Győrben, Debrecenben és Nyíregyházán is.)

A határokon átkelő tanárok természetesen a szakmájukat oktatták; Győrből és Nyíregyházáról pedagógusokat képeztek Szlovákia és Ukrajna (Kárpátalja) magyar anyanyelvű közösségei számára; Debrecenből indulva szociális szakmákat Nagyváradon, Gödöllőről pedig főként agrárszakembereket Erdélyben és Szlovákiában (emellett több más szakmát is, igény és lehetőség szerint). Kezdetben úgy tűnhetett tehát, hogy szakképzéssel támogatják azokat az új államokat, amelyek kormányai Magyarország szomszédságában éppen politikai identitásuk fölépítésével voltak elfoglalva, s nagyon is rászorultak (elvileg legalább is) a frissen képzett szakemberekre. Mintha az oktatás nyelve itt csupán valóban kommunikációs eszköz lett volna, amely a magyarországi szaktudás külföldre juttatását segíti. Sokan azonban már akkor is gyanították, hogy természetesen nem erről, hanem a magyar anyanyelvű határon túli közösségek megerősítéséről, kulturális, sőt politikai identitásának újraformálásáról van szó.

*A fogadtatás.* Annál is inkább, mivel a határokon átkelő – majd rendszeresen ingázó, mintegy „kitanító” – oktatókat valahogy fogadni kellett. Nemcsak a szó szűkebb, praktikusabb értelmében, hanem tágabban véve is. Azaz helyet kellett biztosítani a külföldre oktatásnak, fizikai és szervezeti értelemben egyaránt. Ez pedig – az esettanulmányok szerint mind leplezetlenebb módon – oktatási szervezetek életre keltését jelentette, azok egyre több attribútumával együtt (vizsgák, oktatásszervezés, diplomák kiadása, akkreditációk). Így már nem csak arról volt szó, hogy egyes egyetemek határon túlról fogadnak hallgatókat – vagy hogy éppen utánuk is mennek, lakóhelyükhöz mind közelebb –, hanem egyre inkább arról, hogy kihelyezett „telephelyeket”, campusokat szerveznek a számukra (és az oktatók számára), mintegy a magyarországi egyetemek kihelyezett tagozatait.

Az esettanulmányok – amelyek ezt a változást követték végig – azt is megmutatták, hogy nem egyszerűen tanárok kiküldéséről és kihívásáról – utaztatásáról és fogadtatásáról – volt szó. Esetenként ráadásul arról is, hogy ezzel egyes helyeken új (felső)oktatás megszervezéséhez járuljanak hozzá; esetünkben a magyar (hasonlóképp a litvániai lengyel, a lengyelországi német, a lettországi svéd, az olaszországi osztrák, a moldvai török) felsőoktatás megszervezéséhez. Így a határokat átívelő oktatások esettanulmányozása egy kibontakozó új jelenségre hívta föl a figyelmet. A rendszerváltozások adott szakaszában kialakuló és megerősödő (sokszor szeparatista) nemzettudatok formálódásának folyamatára, amelyben az oktatás – most már mindenekelőtt a felsőoktatás – alapvető szerepet játszott.

*Egyházi szerepvállalások.* A felsőoktatásnak ez a „regionalizálódása” és „privatizálódása” – mindkét kifejezést érdemes fönntartással használni, hisz nem azt jelölte, amit közkeletűen értünk rajta – azonban még mindig füllegitim formában történt. Az újonnan létrejövő államok Magyarország szomszédságában még nem szabályozták újra felsőoktatásaikat; Románia pedig, amely ha új nem volt is, de mindenképp új politikai rendszert kezdett kiépíteni, ugyancsak elmaradt a felsőoktatás törvényi szabályozásával (erről lásd: Mandel K...). Ez a füllegitim állapot lehetővé tette, hogy a kibontakozó

kisebbségi oktatásokban a helyi szereplők közül a leginkább szervezettek vegyenek részt. Ezek az egyházak voltak.

Valamennyi esettanulmány azt mutatja, hogy kisebbségi egyházak mindenütt kiemelt szereplőivé váltak a nemzeti közösségek oktatásügyének. (Akár a litvániai lengyel katolikus egyházat, akár az olaszországi osztrák katolikus egyházat, akár a romániai vagy ukrainai magyar református egyházakat vesszük.) Ez a fejlemény egyszerű okra vezethető vissza. Vagy külföldi tőkével indulhatott idegen felsőoktatás a rendszerváltó országokban (s itt elsősorban Soros György alapítványának befolyására kell gondolnunk), vagy olyan szervezetek támogatásával, amelyek még rendelkeztek – vagy újra rendelkeztek már – valamifajta ingatlan vagyonnal. Az oktatáshoz (felsőoktatáshoz) ezekre az ingatlanokra szükség volt. Így e regionálisnak mutakozó nemzeti közösségi felsőoktatások már kettős forrást voltak képesek bevonni a fejlesztésbe. A tanárokat rendszerint az anyaország (annak felsőoktatása) finanszírozta; az ingatlanokat pedig a helyi egyházak voltak képesek biztosítani hozzá.

Most már csak egy dolog hiányzott: a politikai akarat. Ahol egyfajta politikai támogatásra találtak ezek a határokon átnyúló kezdeményezések, ott csakugyan megvalósulhatott a nemzeti közösségek önálló felsőoktatása. S mert az oktatásügynek egyértelműen nemcsak identitásformáló szerepe van, hanem már a meglétével kifejezi a politikai identitást – amely túlnyúlik a kulturális autonómián --, így a határokon átnyúló oktatási együttműködések kutatása mélyen összefonódott olyan politikai akaratokkal, amelyek a rendszerváltás e második, konfrontatív szakaszának állami akarataiból fakadtak. De ezek a folyamatok egyelőre még „spontának” voltak; azaz nem érték el az állami együttműködések vagy az állami konfrontációk szintjét. A területi oktatáskutatások láthatóvá (és támogathatóvá) tették ezeket az együttműködéset, ezzel is hozzájárulva vélt vagy valós legitimitásukhoz.

*Kisebbségi oktatások Közép-Európában.* A határokon átívelő oktatási együttműködések e kutatásai további váratlan fölismerésekkel jártak. Az egyik ilyen fölismerés az volt, hogy egész Európa telve van kisebbségi oktatásokkal, csak hogy nem látszanak. Mégpedig azért nem, mert az állami statisztikák sikerrel elfedik, elrejtik őket a vizsgálódás elől. (Leginkább a nyelvi megoszlások, illetve az idegennyelv-tanításokkal kapcsolatos hivatalos vagy félhivatalos statisztikák teszik láthatóvá őket.) Tehát nem az a helyzet – mint a kutatók kiindulásképpen föltételezték (s mint a közvélemény azóta, mind a mai napig hiszi), hogy a nemzeti közösségek küzdelme önálló oktatásukért kárpát-medencei vagy közép-európai jelenség volna. Sokkal inkább az a helyzet, hogy kisebbségi nemzeti közösségek mindenütt vannak. Egész Európa kisebbségi nemzeti közösségek foglalatja, amelyek a nagy, XIX. századi nemzetállami hullám után is megmaradtak; csak épp identitásuk foka más és más. S csak azoknak a (kisebbségi) közösségeknek az oktatásügyi törekvéseiről tudunk (hivatalosan), amelyek már vagy még politikai identitástudattal rendelkeznek. A kulturális vagy a nyelvi közösségtudat nem azonos ezzel, tekinthető egyfajta magánügynek is. Az oktatásügy Európában azonban nem magánügy, hanem állampolitika. Az oktatásban való részvétel az állampolgár részéről politikai hovatartozás kérdése, annak kifejeződése.

A határokon átnyúló oktatáskutatások másik fölismerése – ezek nyomán – pedig az volt, hogy a rendszerváltás, amely Európa nyugati és keleti felének határvonalán végbement, nemcsak néhány politikust rendített meg néhány országban, mint számos politikai erő elhítenni akarta. Nem, egész Európa megrendült bele. Ennek egyik jele volt, hogy azok a nemzeti közösségek is megkezdték politikai identitásuk kifformálását, amelyek eddig még nem jutottak előzőleg. S ami azzal járt, hogy megkezdték oktatási autonómiájuk kialakítását is. A határokon átívelő oktatáskutatások – amelyek egykor a már-már elfeledett területi oktatáskutatásokból indultak ki s a fordulat pillanatában határmenti együttműködések vizsgálatában elevenedtek újjá – így most már nemzetközi jelenségeket és átalakulásokat mutattak be; egyfajta komparatistikává váltak. S ez a rendszerváltás második szakaszának legfontosabb fejleménye: az egy-egy országba vagy térségbe zárt, provinciálissá szűkült területi oktatáskutatások a nemzetközi régiók összehasonlító kutatásába csatornázódtak be.

## Területi oktatáskutatások a rendszerváltozás harmadik szakaszában

### A rendszerváltozás harmadik szakasza

*Csatlakozás az Európai Unióhoz.* A rendszerváltozás harmadik szakaszát 2004-től szokás számítani, amikor Magyarország – kilenc másik, többnyire kelet-közép-európai országgal együtt főlvetelt nyert az Európai Unióba. Sokan ezt a mozzanatot egyenesen a rendszerváltozás céljának – legalább is a történelmi „értelmének” – tartották akkor (Halász 2003.); mások számos elvárást fűztek hozzá, amelyek később többnyire illúzióknak bizonyultak. Annyi azonban kétségtelen, hogy számos szempontból lezárt egy korábbi rendszerváltó szakaszt (nemcsak Magyarország történelmében) – miközben azt még távolról sem mondhatjuk, hogy a rendszerváltozás hosszúra nyúlt történelmi periódusa ezzel valóban lezárult volna. 2004-et tehát valóban tekinthetjük szakaszhatárnak – ha nem is a „történelem végének”. Annyi mindenesetre nyilvánvaló, hogy a rendszerváltozásnak az a turbulens szakasza, amelyet az 1990-es évek közepétől (az egyszerűség kedvéért itthon a szocialisták újbóli kormányra kerülésétől, 1994) számíthatunk, lezárult. 2004-től sok minden látványosan megváltozott.

*Új pozíciók.* Magyarország helykeresése – nem (vagy nemcsak) a világpolitikában, hanem elsősorban az európai, közelebről a közép-európai szinten – 2004-gyel jó időre lezárult. Sokan kételkedtek és kételkednek ugyan az Európai Unió jövőjében – mások inkább átalakítani szeretnék –, annyi azonban kétségtelen, hogy a kelet-közép-európai országok versenyfutását identitásuk helyreállítása vagy újraformálása után véglegesen lezárta. Az uniós tagság ténye és föltételei (segélyek és pályázatok, támogatások és előírások) szinte egy csapásra megszüntette azokat a feszültségeket – azok média kommunikálását –, amelyek Magyarország és szomszédai között fönnállottak. S amelyek magyarázata főként szimbolikus volt: a „kompország” jelleg megszüntetése, a különállás, önállóság és rendelkezési jogosultság világos meghatározása és nemzetközi kommunikációja. Az Európai Unió tagsága a kelet-közép-európai új államalakulatokat mintegy legitímálta (erőteljesebben és kézzel foghatóbban, mint a diplomáciai elismerések), és ezzel ismét lezárta a rendszerváltozás óta föllángolt határvitákat (főként a Balkánon).

Az Európai Unió tagsága egyben új rivalizálásokra nyitott alkalmat a közép-európai diplomáciai (valamint gazdasági és politikai) szinten: az uniós forrásokhoz (szimbolikusakhoz és valóságosakhoz) való hozzáférés versenyét. Ez a verseny azonban jóval ismerősebb terepnek bizonyult – főképp annak a politikai csoportnak, amely fiatal korában így-amúgy már szocializálódott a korábbi birodalmi jellegű betagozásban (szovjet érdekszféra). A rendszerváltozás előző szakaszában még folyhatott verseny – belpolitikai szinten – azok között, akik az ország identitását a hagyományok alapján akarták újjáépíteni, s azok közt, akik a legitimitást egy új „nemzetközi struktúrába” történő betagozásban keresték. 2004 óta azonban ez a dilemma lezárult, még hozzá egyértelműen azok javára, akik Magyarország helyét Közép-Európában csak birodalmi struktúrában látták reálisnak. (A birodalmi hovatarozásokról lásd Ferguson 2005: IX–XXVIII).

2004 továbbá lezárt egy másik dilemmát: a rendszerváltozás során megrendült állami (túl)hatalmak dilemmáját is. Az államhatalmak, (állami szervek, szervezetek), amelyek a rendszerváltozás előtti birodalmat kiszolgálták, a rendszerváltozás során elvesztették hatalmukat és befolyásukat a gazdasági és politikai folyamatokra. (Éppen ez a befolyás vesztes okozhatta azt a civil eufóriát, amelyet föntebb a rendszerváltozás első szakaszának neveztünk el és a pillanat hatásának hívtunk.) Az az anómias állapot, amely föllángolni engedte a különféle „alulról jövő” kezdeményezéseket, éppen egy megcsontosodott és túlhatalommal rendelkező bürokrácia – bürokratikus és diktatórikus „társadalomirányítás” – hirtelen letűnésével függött össze. A rendszerváltozás második szakaszában – utólag pontosan érzékelhetően – a „fékek és ellensúlyok” olyan rendszere alakult ki Magyarországon, amelyet akár mintaszerűnek is nevezhetnénk a demokráciák történetében (egyesek nevezik is); de aminek mindenesetre a fokozatos államigazgatási cselekvőképtelenség lett az eredménye. Ugyanakkor az Európai Unió – kialakulásánál és jellegénél fogva – egyre erőteljesebb bürokrácia képében jelent meg Közép-Európában; a Brüsszeli Bizottság számos rendelkezéséhez utólag kellett/lehetett megszerezni vagy hozzászervezni a legitimitást (többek között különböző, utólag szervezett „fékek” beiktatásával). Egy elbizonytalanodott és hatástalan bürokráciával rendelkező ország így nem lehetett képes megfelelően kommunikálni az Európai Unióval; inkább csak sodródott.



Mindennek fejleménye egy sajátos illegitimitás lett. Az Európai Unió számos elhatározása azáltal válhatott legitimé, hogy a tagországok a saját jogrendszerükbe iktatták, vagy elfogadták mint saját határozataikat. Eközben egyszerűnek bizonyult az Európai Unióra hivatkozni; különösen politikailag kényelmetlen helyzetekben. Így az uniós tagság következetesen arra nyújtott alkalmat, hogy a még mindig legitimitáshiányban szenvedő államok befelé is hitelesíteni tudják magukat; hisz Brüsszellel – az Európai Unió különböző szerveivel – csaknem kizárólag rajtuk keresztül vezetett az út. Nemcsak újjá kellett szervezni az államhatalmakat – amelyek a rendszerváltozás korábbi szakaszában megrendültek, s azóta folyton csatáztak különféle nem állami kezdeményezésekkel -, hanem uniós mintára kellett meg- és átszervezni őket, ami újabb, hatalmas bürokráciát termelt (pl. a minisztériumok mellett, eredetileg francia mintára olyan hivatalokat, amelyek a termelés és gazdaság szférájával közvetlenül kommunikálhattak, forrásokat oszthattak szét stb.). Ugyancsak fölmerült (az Európai Unióra hivatkozva) a közigazgatási beosztás átalakítása (megyék vs. régiók).

A rendszerváltozás korábbi szakaszainak számos szabályozása – különösen az első szakasz hirtelen föllángolásában – fokozatosan kényelmetlennek bizonyult; most már nem egyszerűen az államhatalom visszaszerzése és megszilárdítása miatt, hanem Brüsszellel hivatkozva is. Az önkormányzatiság – kialakulása óta – erős ellensúlya volt a központi kormányzatnak; a gyors és hatékony kormányzásnak (magyarán: a centralisztikus döntéseknek) általában útjában állt, egyre kevésbé volt működőképes (amit finanszírozási problémái mindennél jobban mutattak). 2004 után egyszerűnek látszott Brüsszellel hivatkozva megkérdőjelezni, esetleg meg is szüntetni őket. (A közigazgatás francia mintára történő átszervezésének vitái mögött ez az állami szándék is fölfedezhető volt.) A rendszerváltozás előző szakaszában a kormányzati centralizáció elleni erőteljes politikai érv mindig lehetett a jól ismert (neo)liberális elv a kicsiny és gyöngye „államról” (ami a nemzetközi tőke behatolásának, bevonásának egyik ismert jelszava). 2004 után ez a neolibertális jelszó föl-föltűnik ugyan a politikusok érvelésében; valójában azonban egyértelmű, hogy a kormányzati racionalizálásokról az állami szervek ismételtén megerősödve kerülnek ki.

*Oktatáspolitikai változások.* A féllegitimitások ösztönös rendszere – amely a rendszerváltozás korábbi szakaszában kialakult – az uniós csatlakozással fölerősödött az oktatáspolitikában. A csatlakozással megnyíltak – megnyílni látszottak olyan támogatási források, amelyekhez csak a tagországok férhettek hozzá; csak hogy nem az oktatáspolitikáért. (Az oktatás a Maastrichti Egyezmény szerint – amely mögött egyes tagországok szilárd és máig megkerülhetetlen, amerikai jellegű alkotmányos autonómiatörekvése állt, áll – az oktatás a tagországok belügye, abba az Unió nem avatkozhat bele.) Ugyanakkor épp ez az egyik terület, amelyen az az „intézményi forradalom”, amelyet a Brüsszeli Bizottság saját ideológiájaként vall, eredményesen és gyorsan volna előre vihető. A jelenlegi szabályozás csupán erőteljesen „európai tanulmányokat” tesz lehetővé, azoknak is csupán a javaslatait. Más oldalról a tagországok – Magyarország mindenképp – rá volt, rá volna szorulva fejlesztési forrásokra az oktatásügyben, amelyeket így nem nyerhet el, csak ha fejlesztéseit valamilyen a szakképzéssel kapcsolja össze. Ez jelentősen fölerősítette azokat a törekvéseket, amelyek a szakképzéseket az általános képzések fölé rendelték az oktatásban.

A csatlakozás nyomán megjelentek és fölerősödtek azok a törekvések, amelyek valamilyen formában „europaizálni” akarták az oktatást, a meglévő reálfolyamatok és irányítási tevékenységek köré nemzetközi programokat és „keretrendszereket” fejlesztve (pl. egységes értékelési keretrendszer, európai kreditátviteli rendszer stb.). A rendszerváltozás korábbi szakaszában még vitakérdés lehetett, hogy az oktatásirányítás kontinentális hagyományaival szemben mennyire itatható át liberális elvekkel. (A szakértők ezeket az elveket, pl. az intézmények finanszírozásának vagy tankönyvekkel való ellátottságának technikáit „korszerűnek” érzékelték.) Ezek az elvek s az ezek alapján szerveződő oktatásirányítás az uniós csatlakozással egyre funkciótlanabbá váltak. Azok az egységesítési törekvések, amelyeket Brüsszel sürgetett (pl. az ún. Bologna-rendszer), erős és stabil oktatási kormányzatot igényelt volna.

Az uniós csatlakozás az oktatáspolitikában is nyugvópontra juttatott néhány olyan vitakérdést, amely a rendszerváltozás korábbi szakaszában sok zavart okozott. Pusztán idő kérdése lett, mikorra csökken vagy szűnik meg teljesen az intézményfönntartói széttagoltság és a települési önkormányzatok iskolafönntartói önállósága (ami korábban szélsőségesnek volt mondható – még ha Magyarországon nem használták is ki annak minden törvény adta lehetőségét). Véglegesen eldőlt az a kérdés, hogy az

oktatási rendszer országosan egységes marad – nem bomlik szét kezdeményező intézmények kénye-kedvére (négy, hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok). Meggyőződésünk szerint csupán idő kérdése, hogy azok az egységesítések, amelyek a felsőoktatásban jócskán előrehaladtak Európa-szerte, mikor érik el a középfokú oktatásokat (nemzetközi érettségi formájában például.)

### A területi oktatáskutatások új hulláma

A „*második nemzedék*”. A területi oktatáskutatások első hullámát (kialakulásának, emelkedésének és leáldozásának szakaszait) a Kádár-korszak harmadik harmadában tanulmányok már összefoglalták (vö. Forray, Kozma 2011a). A második szakaszt – amely nagyjából egybevág a rendszerváltozás 1994–2004 közötti szakaszával – ugyancsak összefoglalták már (vö. Forray, Kozma 2002: 5–11). A harmadik hullám a 2000-es évek elején következett be, és összefügg azokkal a változásokkal, amelyeket a rendszerváltozás harmadik szakasza hozott.

A területi oktatáskutatások ekkorra mintegy rutinná – szinte kötelezővé – váltak, jóllehet a mélyükben rejlő, eredeti filozófiát (a népi írók szociográfiai munkásságát, a falu- és városélményeket, a társadalom és a társadalomkutatás egy alternatív megközelítését, az ún. „művelődési városközpont elgondolást) nem osztották. Fő hazai képviselőik (Imre 1995, 2005, Balázs 2005) az oktatáskutatásnak ezt a szemléletét és módszerét egyfajta technikaként kezdték alkalmazni szakértői munkáikban. (Megemlítjük itt a határokon átnyúló együttműködéseknek azt a területi kutatását, amely legintenzívebben Győr és Pozsony térségében folyt és leginkább az autóipar föllendüléséhez kapcsolódik, vö. Rechnitzer 2011).

A területi oktatáskutatások nagy léptékű projektekben is megfogalmazódtak (pl. Regionális egyetemkutatás, TERD-kutatás, vö: <http://cherd.unideb.hu>). A „regionális egyetem” – amely egykor egy kutatási program hívószavaként jelent meg, később felsőoktatási fejlesztési jelszóvá is vált. Nyomában felsőoktatási együttműködések alakultak (közülük a CHERD fokozatosan nemzetközi ismertségre is szert tett). Az ezek által korábban is képviselt törekvések – határokon átnyúló társadalmi és gazdasági együttműködések – külön állami szintű programokban fogalmazódtak meg (lásd erről: HERD honlap, <http://herd.unideb.hu>). A területi oktatáskutatások tehát – amelyek már az 1990-es évek végén nemzetközi összehasonlításokká alakultak át, ezekben a kezdeményezésekben visszatértek a határok vizsgálatához. Csakhogy míg ez korábban egyfajta féllégitim vállalkozás volt, itt most részben technicizálódott, részben pedig állami (sőt uniós) legitimitást nyert. (Jellegzetesen ilyen vállalkozás az a vizsgálatosorozat, amelynek támogatására a jelen tanulmány is készült, és amely a határ menti oktatási együttműködéseknek igyekszik föltárni a 2000-es évek első évtizedében.)

A rendszerváltozás most folyó szakaszához illeszkedő területi oktatáskutatások közül alább kettőt emelünk ki. Mindkettő a határokon átnyúló oktatás kutatásából nőtt ki, azok előzményének – egyfajta kiterjesztésének – tekinthető. Az egyik a helyi-regionális felsőoktatások vizsgálata, a másik az ún. „tanulórégiók” megjelenése.

*Kisebbségi (felső)oktatás a Bologna-folyamatban.* A kisebbségi felsőoktatások megjelenéséről fön­tebb már szóltunk. Az előző fejezetben ezt a fejleményt úgy mutattuk be mint a határokon átnyúló oktatási együttműködések egyik nem várt (bár politikailag nagyon is szándékolt) fejleményét; mint egyfajta határon túli együttműködést. A rendszerváltozás harmadik szakaszában – amikor Magyarország és szomszédai már csaknem mind az Európai Unió tagjai –, ezek az együttműködések sajátosan alakultak. Tanulságos végigkövetnünk történéseiket.

A Bologna-folyamat – a 2000-es évtized nagy kísérlete az egységes európai felsőoktatás kialakítására (eufémisztikusan „európai felsőoktatási térségről” beszéltek, beszélnek) – lényegében (nemzet)állami felsőoktatásokban gondolkodott és beszélt. Olyan felsőoktatásokban, amelyeket tagállami szinten tartanak fenn és finanszíroznak, hogy így teremtsenek egyfajta európai alternatívát a rohamosan kommercializálódó (jórészt amerikai eredetű) és világszerte hódító piaci szerveződésű felsőoktatásokkal szemben. Ez (az „európai felsőoktatási térség”) kifelé tehát védővámként szerepelt volna – a részt vevők körén belül azonban fokozódó egységesítést és „államosítást” jelentett. A Bologna-folyamat egységes szervezetű állami felsőoktatásokban gondolkodott, amelyekben nem kereste és nem is jelölte ki a különböző alulról kezdeményezett, regionális hatáskörű félfelsőoktatások helyét, szerepét.

A Bologna-folyamat itt ütközött össze azokkal a felsőoktatási kezdeményezésekkel, amelyek 1990 után Európa-szerte megjelentek és mint helyi, regionális, közösségi kisebbségi, egyházi, alapítványi vagy egyéb magán-felsőoktatások konstituálódtak. Szembesülve azzal a tarka és mozgalmas képpel, amelyet a kisebbségi oktatások mutattak az 1990-es évek Közép-Európájában (vö. Kozma et al 2004), a Bologna-folyamat döntés elé állította az egykor (a rendszerváltozás hajnalán) kezdeményezett, „újszülött” intézményeket. Életpályájuk mintegy évtizedre visszatekintő tanulmányozása szerint (lásd: Kozma, Pataki 2011) az alábbi lehetőségek közül kellett választaniuk. Ha betagolódnak az uniós nyomásra egységesülő állami felsőoktatásba, akkor fokozatosan elvesztik eredeti társadalmi lendületüket és helyi-regionális kezdeményezőiket, viszont állami elismertséggel fokozatosan stabilizálódnak, hivatalossá (legitimé) válnak. Ha nem tagolódnak be – ellenállva a Bologna-folyamatra hivatkozó állami nyomásoknak –, akkor elvesztik (nem nyerik el) az állami elismerést, a szükséges akkreditációkat. Ebben az esetben megmaradhatnak ugyan helyi (regionális, közösségi, civil kezdeményezésű) intézményeknek, de nem tudják a az alapítók által nekik szánt felsőoktatási funkciót többé betölteni. Van-e ebből a dilemmából kiút?

Az idézett esetek egyike-másika fölillantott egy esetleges menekülési utat: az alternatív akkreditációkat. A nem állami felsőoktatásban (piaci, magán, kereskedelmi jellegű felsőoktatásban) ez már régebben is ismert volt. Ha az akkreditáció nem kizárólagos – alternatív minőségbiztosításokhoz lehet folyamodni elismertségért és hitelesítésért –, akkor az intézmény a Bologna-folyamaton kívül maradván is lehet felsőoktatásilag „hiteles”. Ez azonban – a nem állami felsőoktatásokkal együtt – ma még nem járt út Európában, különösen nem a frissen belépett kelet-közép-európai államokban. Az egyedüli hálózat, amely kifejlesztett ilyen alternatív akkreditációt, a Római Katolikus Egyház. Kérdés, hogyan illeszkednek alternatív akkreditációkkal a határok mentén, a határokon átnyúlva megalakult felsőoktatási intézmények a jövőben államaik felsőoktatási rendszerébe – amelyek viszont egyelőre nagy igyekezettel a Bologna-folyamathoz igazodnak.

*Tanuló régiók.* A 2000-es évek nagy kezdeményezése – igazi újdonsága – a területi oktatáskutatásokban azonban a „tanuló régió” koncepciójának megjelenése volt. A koncepció az Egyesült Államokban alakult ki az 1990-es évek közepén (Florida 1995). Azt a megfigyelést foglalta magában, hogy bizonyos térségekben (nagy térségekben gondolkodva) a fejlődés jele, a fejlesztés motorja az innovatív tevékenységek megjelenése (a médiaipar például). Az Egyesült Államokban az elgondolás egy volt a sok közül, amelyek egymással versengtek a területfejlesztésben. A „tanuló régió” koncepció igazi táptalaját Európában nyerte el, ahol az állami irányítások erősebbek, s még az Európai Unió is mint össznemzeti nagy állam (állami bürokrácia) épül föl. Richard Florida Európában a területi fejlesztés alternatív útjának szinte a pápája lett, a „tanuló régió” elgondolás pedig a 2000-es évtized elejétől fogva a fejlesztésnek szinte alternatív útja a nemzetállami fölfogások mellett (sokszor ellenében is).

A tanuló régiók ugyanis – amelyeket jelenleg európai módon a tagállamok mutatnak be (jelölnek ki), s ezért versengenek is egymással – lényegükénél és dinamikájuknál fogva sokkal inkább igazodnak a gazdasági erőkhöz, mint a társadalmiakhoz, még kevésbé a politikaiakhoz. Keresztezhetik és átléphetik tehát az államhatárokat, amelyeket a tagországok az Európai Unióban szentnek és sérthetetlennek tekintenek; s fölvetik egy jövőbeni föderalizáció gondolatát is, még hozzá a gazdaság oldaláról.

A tanuló régiók egy másik koncepciója még közelebb van és még inkább illeszkedik a hazai területi oktatáskutatások kiinduló meggyőződéseihez. Ebben az alternatív elgondolásban (European Centre 2003) a tanulórégiók nem nagy gazdasági körzetek, amelyekben egymásba fonódott és hálózattá épült a termelés, az oktatás és a kutatás. Hanem olyan térségek, amelyekben megtalálható a társadalmi nyomás és a politikai akarat az átalakulásra – a „tanulásra” egy tág, átfogó értelemben –, ami szintén elvezethet egy-egy régió revitalizálódásához. Mintha a kutatók az egykori „művelődési városközpont” elgondolásait hallanák mindebből vissza, természetesen a XXI. század követelményeihez igazítva.

A tanuló régiókra vonatkozó viták és kutatások elsősorban a 2000-es évtizedben voltak látványosak és lendültek föl. Az évtized végére fokozatosan kikerültek a nemzetközi (kutatói) érdeklődésből. A tanuló régiók hivatalos kijelölése állami föladatavá vált és uniós legitimitást nyert (Pascal-honlap). Ennek ellenére elmondhatjuk, hogy a határokon átnyúló oktatási együttműködéseknek ma (2011) ez a

legmodernebb formája. Olyan koncepció, amely a területi-társadalmi közösségek revitalizációját oktatási-művelődési kezdeményezésekkel is megvalósíthatónak mutatja be.

## Tanulságok

Főnti áttekintésünk a határmenti (határokon átnyúló) oktatáskutatásokról az alábbi, legfontosabb tanulságokkal jár.

A határmenti oktatási együttműködések vizsgálata beleilleszkedik egy kutatási hagyományba, amelyet „területi oktatáskutatásoknak” nevezünk itt el. Ezek a területi oktatáskutatások – mint minden más kutatási terület (a nevelés- és oktatáskutatásokon kívül és azokon belül) – időről-időre divatosakká válnak és rivaldafénybe kerülnek, máskor meg alábbhagy irántuk a társadalmi érdeklődés és a közfigyelem. E „hullámvölgyekben” azonban – mint ugyancsak más területeken – a kutató munka folytatódik. Azok, akik professzionalizálódtak benne, úgy sem tudnak mást csinálni, sőt, amit tudnak, továbbadják az utánuk következőknek. A változások mintegy évtizedenként követik egymást. Minden jel szerint ugyanúgy, ahogy új kutatói nemzedékek belépnek az oktatáskutatásba, átveszik és fejlesztik az előttek járók hagyományait.

Mint minden társadalomkutatás, a területi oktatáskutatások is többé-kevésbé szorosan illeszkednek az adott politikai körülményekhez és társadalmi-gazdasági közállapotokhoz. Nemcsak abban a formában, hogy tükrözik a körülöttük lévő valóságot; a társadalomkutatások ezen valóság egyfajta visszfényei, visszatükrözései. Hanem még inkább úgy, hogy a kutatók ebben a közegben, ebben a valóságban benne élve e feltételek rendszerében keresik és találják meg kutatásaik támogatásait, formálják ki ennek megfelelően kutatási terepeiket és témáikat. Ez alól az általános kutatási feltételrendszer alól a területi oktatáskutatások még kevésbé tudják kivonni magukat, mint más – „tisztá” vagy „alap” – kutatások. Hiszen a területi oktatáskutatások szorosabban tapadnak egy szakpolitikához (oktatáspolitikához), mint más kutatások; problémáikat ezzel a szakpolitikával (szakpolitikussal) együttműködve és/vagy konfrontálódva alakítják ki. Ezért a területi társadalomkutatásokat nem értékelhetjük másként – valamely elvont tudományos mérce alapján például – mint összefüggésben egy-egy adott korszak főnálló gazdasági, társadalmi, politikai és természetesen kulturális kontextusában.

A határmenti oktatási együttműködések vizsgálatának ez a kontextusa természetes módon a rendszerváltozás folyamata. Ebben a folyamatban három szakaszt különböztethetünk meg; ha pedig az azt megelőző magyarországi diktatórikus berendezkedést, a Kádár-rendszert is figyelembe vesszük, akkor négy szakaszt. Az eszerint számított első (Kádár korszakbeli, 1980-as évek) szakaszban nem voltak, nem is lehettek határok mentén meginduló, határokon átnyúló oktatási kezdeményezések (ha csak azokat nem számítjuk ide, amelyek a rendszer bomlásakor próbálkozásképpen, főképp a nyugati határmentén megindultak). Következésképp ilyenfajta kutatások sem voltak. A területi oktatáskutatások számára – amelyek egy-egy térség életképességének megerősítését az oktatásban keresték (többek között) – a határmenti térségek egyértelműen stagnálóknak, sorvadóknak voltak tekinthetők. E térségekből a vonatkozó statisztikák szerint az elérhető központokba húzódtott a lakosság, ott keresve igényei kielégítését, többek közt oktatási, képzési és művelődési igényei kielégítését is.

A területi oktatáskutatások – amelyek, mint láttuk, szorosan kötődtek a Kádár-rendszer hatalmi struktúráinak bomlásához – a rendszerváltás pillanatában leértékelődtek. Korábbi formájukban csaknem egy évtizedre láthatatlanná váltak. Új megjelenési formáikat nem feltétlenül kötötték hozzájuk; holott összefüggtek velük (már csak az azonos kutatói gárda miatt is). Ez az új jelentkezési forma a határmenti oktatási együttműködések vizsgálata volt. A határmenti együttműködésekhez a rendszerváltás pillanatában sok várakozás fűződött, amelyek többsége később (a rendszerváltozás előre haladtával, a mából visszatekintve) illúzióknak bizonyult. E várakozások egyike a határok „légiesedése” volt; az az elvárás, hogy a szovjet érdekszférából kikerülve Magyarország a többi rendszerváltó országgal együtt „fölszárkózik Európához”, s hogy a határok csupán közigazgatásiakká válnak (azaz szabadon lesznek átjárhatóak). E várakozáshoz hozzátartozott, hogy a korábban sorvadó térségek és települések ott a határ mentén új lendületet kapnak a határokon keresztül nyúló

támogatásokkal. Ezért a határmenti oktatási együttműködések vizsgálata egy újra föllendülő területi oktatáskutatás kitüntetett témájává vált.

A rendszerváltozás folyamán azonban ezeknek az együttműködéseknek a vizsgálata mind több politikai szándékkal és állami indítással töltődött föl. Úgy hogy a korábbi határmenti együttműködések és azok monitorozása fokozatosan a határokon átnyúló oktatási együttműködésekbe és azok vizsgálatába váltott át, nőtt bele. Ezek a kísérletek – kimondva-kimondatlanul – egy újfajta állami identitás kialakítását szolgálták, amely új módon igyekezett viszonyulni a határon túli magyar anyanyelvű közösségekhez. A rendszerváltozás e második szakaszának logikája alapján azonban beleütközött rendszerint a szomszédos, részben új államok identitáskeresésébe. A közép-európai – közelebről a Kárpát medencei – kisebbségi oktatások állami támogatása, amelyek a határokon átnyúló oktatások vizsgálatát motiválták – ilyenformán hozzájárult ahhoz a turbulens politikai és társadalmi közlélethez, amely az 1990-es évek második felének rendszerváltó országait jellemezte (nem ritkán súlyos és véres háborúkba torkolva).

Ezt a turbulens szakaszt a rendszerváltozások folyamatának harmadik szakasza – az uniós csatlakozás – szinte egy csapásra lecsillapította és megváltoztatta; benne a határokon átnyúló oktatások vizsgálatát is. A korábbi szakasz vizsgálatai alapján kirajzolódott az a kép, hogy a kisebbségi oktatás egész Európában forrong, és alakulása nagyon hasonló mechanizmusok alapján történik (összehasonlító kutatások). Most, e harmadik rendszerváltási szakaszban a területi oktatáskutatások új kihívásokkal szembesültek. Ezek közül az egyik – az utóbbi évek markáns törekvése, amely a szakmai és az értelmiségi közvéleményig is eljutott – az európai felsőoktatás egyesítési kísérlete, az ún. Bologna-folyamat. Ez a kísérlet mintegy lezárta a határokon átnyúló oktatásszervezési kísérleteket. A hozzájuk kapcsolódó kutatások pedig föltárták azt a dilemmát, amellyel a helyi kezdeményezésű, közösségi, regionális stb. felsőoktatások a 2000-es évtized közepére szembesültek. Vagy beilleszkednek a megszilárduló állami felsőoktatási struktúrákba, elveszítve alulról jövő eredeti támogatásukat; vagy pedig kívül maradnak az állami egységesítő törekvéseken. Csakhogy akkor marginalizálódnak, nem töltve be azokat a közösségi elvárásokat, amelyek hozzájuk eredetileg fűződtek. A Bologna-folyamathoz kapcsolódó – eredetileg ugyancsak területi – oktatáskutatások mára nemcsak ezt a dilemmát tárták föl, hanem fölrajzolták a Bologna-folyamatból való kimaradás egy alternatív lehetőségét is (konkrét esettanulmányok alapján).

Míg az egységesülő európai felsőoktatással szemben a kisebbségi felsőoktatások egyfajta utóvédharcot folytattak, folytatnak – s ezt épp a területi oktatáskutatások dokumentálták, monitorozták –, addig a határmenti együttműködések egy új formája is megjelent Európában, most már nemcsak spontán kezdeményezésként, hanem kormányzati, sőt transznacionális fejlesztési koncepcióként is. Ezt a koncepciót „tanuló régióként” mutattuk be, a koncepció lényegét pedig abban láttattuk, hogy egy-egy európai térségben miként szövődnek hálózattá a gazdasági, oktatási és innovációs tevékenységek. E tanuló régiók perspektivikusan kinőhetnek és átléphetik az uniós tagországi határokat, új lendületet (témát és célt) adva a területi oktatáskutatásoknak. Alternatív változatuk – régiók, amelyek alulról szerveződnek s dinamikájukat a bennük folyó tanulások adják (a legszélesebb értelemben), újra lendületet ad a határmenti oktatási együttműködések kutatásának. Egyben pedig – mint távoli visszfényt – megidézi az 1980-as évek egy koncepcióját, amely egyben sok hasonlóságot mutat a rendszerváltás harmadik utas illúzióival is: az ún. művelődési városközpontok föltételezését. Művelődési városközpontok és tanuló régiók – mintha ugyanannak a társadalmi tapasztalatnak (vagy értelmiségi illúzióinak) a megfogalmazódásai volnának, az egyik a hazai partikularitásokban (alföldi mezővárosok), a másik kontinentális léptékben (stagnáló és kiugró régiók). Alapgondolata mégis ugyanaz; várhatóan új célokat és témákat adva a határokon átnyúló oktatáskutatásoknak.

## Szakirodalom

- [1] Balázs É (2005): *Közoktatás és regionális fejlődés*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- [2] European Centre for the Development of Vocational Training (2003): *The Learning Region*. Luxemburg, Office for Official Publication of the European Communities (Cedefop)
- [3] Ferge Zs et al eds (1969): *Az iskola szociológiája*. Budapest: Közgazdasági

- [4] Ferguson N (2005): *Empire*. London: Penguin Books
- [5] Florida, R (1995): „Toward the learning region.” *Futures* 27, 5: 527–36.
- [6] Forray R K, Kozma T (2011): *Az iskola térben, időben*. Budapest: Új Mandátum Kiadó
- [7] Forray R K, Kozma T (2011a): „Visszapillantó.” *Iskolakultúra* 21, 1: 71–78.
- [8] Forray R K, Kozma T et al (2002): *Határokon innen, határokon túl*. Budapest: Új Mandátum,
- [9] Forray R K, Pribersky A. ed (1992): *Grenzüberschreitende Zusammenarbeit und Bildung*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- [10] Fuchs H W and Reuter L R (2002): „Education and Schooling in Eastern Germany.” *International Journal of Educational Development* 24, 5: 467–77.
- [11] Halász G (2003): „European coordination of national education policies.” In: Standaert R (szerk.), *Becoming the Best*. Enschede: CIDREE, pp. 89–118.
- [12] *Határnyitás 1989* (2009), Budapest: Magyar Újságírók Országos Szövetsége
- [13] Imre A (1995): *Határmenti együttműködés az oktatásügyben*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- [14] Imre Anna ed (2005): *A középfokú oktatás nemzetközi tükrében*, Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- [15] Kozma T (1974): *A neveléstudomány szaknyelve*. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön 40.) Budapest: Tankönyvkiadó
- [16] Kozma T (1975): *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó
- [17] Kozma T (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Budapest: Közgazdasági
- [18] Kozma T (1988): *Iskola és település*. Budapest: Akadémiai
- [19] Kozma T (1992): *Reformvitáink*. Budapest: Educatio Kiadó
- [20] Kozma T (1999): „Elszámoltatható iskola.” *Educatio* 8, 3: 461–72.
- [21] Kozma T (2009): „Kié a rendszerváltás?” *Educatio* 18, 4: 423–35.
- [22] Kozma T (2011): „Rejtőzködők és leleplezők. Korai oktatáspolitikai-kutatások Magyarországon.” *Educatio* 19, 4: 523–34.
- [23] Kozma T et al (2001): *Regionális egyetem*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- [24] Kozma T et al (2004): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum
- [25] Kozma T et al eds (1988): *A tervezés és döntés anatómiája*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- [26] Kozma T, Pataki Gy eds (2011): *Kisebbségi felsőoktatás a Bologna-folyamatban*. Debrecen: CHERD
- [27] Lang, A et al. (2005): *Képzés határok nélkül: felnőttképzés az európai határregiókban*. Eisenstadt: Burgenlaendische Forschungsgesellschaft
- [28] Lukács P, Semjén A eds (1988): *Az oktatás finanszírozása*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- [29] „Mérleg 2006–10”. *Educatio* 19, 1: 5–165. (tematikus szám)
- [30] Nemes-Nagy J (1980): *A felsőoktatás területi kapcsolatai*. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ
- [31] Rechnitzer J (2011): „Új közép-kelet-európai területfejlesztési tengelyek.” In: Láng I (szerk.), *Az Akadémia, a nemzet tanácsadója*. (Tanulmánykötet Glatz Ferenc születésnapjára.) Budapest: MTA Társadalomkutató Központ, pp. 361–372.
- [32] Süli-Zakar I. ed. (2005): *Tájak, régiók, települések*. Debrecen: Didakt Kft

- [33] Tóth J (1980): *Mezőberény, a helyét kereső kisváros*. Békéscsaba: MTA Regionális Kutató Központ
- [34] Zibolen E (1972): *A felsőoktatási intézmények területi struktúrája*. (Kézirat a Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ dokumentációjában)

### Szerző

**Kozma Tamás**, Debreceni Egyetem, Debrecen (Magyarország). E-mail: kozmat@ella.hu

### Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-08/1-2008-0002 számú, „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című projektje támogatta. A tanulmány rövidített változata megjelenik az „Oktatás a határok mentén” című kötetben. Szerkesztette: Forray R. Katalin – Híves Tamás, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011.

