

TRANSZFORMÁCIÓK AZ EURÓPAI OKTATÁSÜGYBEN KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ÚJRAEGYESÍTETT NÉMETORSZÁGRA

Wolfgang Mitter

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main

Elméleti alapkérdések

Annak ellenére, hogy a transzformáció fogalma a társadalomtudományok területén már a 20. század harmincas éveiben előfordul, a Közép- és Kelet-Európában zajló politikai és társadalmi változások kifejezésére csak a század utolsó harmadában terjedt el széles körben. Azóta a szakirodalomban és a mindennapi publicisztikában igen gyakori és sokféle értelemben használatos.

A transzformáció, az átalakulás egy rendszerre vonatkozó, egy történeti és egy földrajzi dimenziót foglal magába. E három dimenzió komplex interferenciák keltésével fonódik egybe. A tanulmány a fent említett komplex vita egyik szegmensét érinti, ami azonban mindhárom dimenzióban saját kontextusában értelmezendő (Mitter, 2002a).

A *szisztematikus dimenzió* az oktatási rendszeren mint társadalmi alrendszeren belül végbemenő fejlődésre vonatkozik, a *történeti dimenzió* tárgya a 80-as évek végén és 90-es évek elején bekövetkezett rendszerváltás, a *földrajzi dimenzió* pedig a transzformációk sajátos esetére, a kommunista blokk összeomlásából az NDK területén létrejövő új szövetségi államokra fókuszál. A három dimenzió mentén történő vizsgálódás azt mutatja, hogy az elméletből a gyakorlati megvalósulás felé tartó átmenet során az átalakulás fogalma pluralizálódott, aminek a következménye, hogy manapság átalakulásokról, átalakulási folyamatokról beszélünk.

Érdemes kiemelni a „Kelet-Németország”-ban lezajló folyamatokat, amik az *egész Németországban* zajló transzformációs folyamatok közé sorolhatóak, így bemutatásuk és értelmezésük csak az össznémet fejlődés tükrében képzelhető el. Ez indokolja – a fenti összefüggésben – a *kétdimenziós transzformáció* fogalmának használatát, amivel azonban a fogalom dimenzionálása még nem zárult le.

A folyó és tervezett oktatási reformok hátterében ott munkálnak az állami monopólium relativizálásának azok a folyamatai, amelyek Európában a modern állam 18. századi megjelenése óta az oktatási rendszerre nézve meghatározóak. Éppen ezért elhatárolódom minden olyan kijelentéstől, amelyek a „modern állam szétesését” jövendölik. Mindezzel együtt a modern állam és vele az oktatási monopólium képezi vizsgálatom tárgyát. Az oktatásügy szuverenitásának *globalizációja* és a *lokalizációja* közötti ellentétre utalás

éppúgy jelzi a vizsgálandó paradigmaváltást, mint az állam hatáskörén kívül és belül jelentkező *regionalizálódás*.

A *földrajzi dimenzió* esetében felvetett kontextus-problematika a másik két dimenzióban is felvethető. A rendszerre vonatkozó *dimenzió* az oktatásügyre jellemző transzformációk bevonását jelenti a tágabb társadalmi folyamatok értelmezési modelljébe, mint ahogy azt a *modernizáció* vagy a *globalizáció* fogalma leggyakrabban és bizonyára leg-hűebben tükrözi. A *történeti dimenzió* viszont a közép- és kelet-európai rendszerváltás kiváltó okaival szembesít, és ezáltal a modernizáció és tradíció közötti ellentétet foglalja közre.

Az alapkérdések azon célok meghatározására is kiterjednek, amelyekkel a szakirodalomban a transzformációs folyamatok elmélete és gyakorlata foglalkozik. Így találkozunk a *piacgazdaság*, *civil társadalom* és *demokrácia* (Mitter, 2002a) fogalmával. A részletekbe menő elemzések többek között a következő „másodlagos célok” azonosítására törekkenek: a középosztály létrejötte (vagy újbóli kialakulása); a vallási mozgalmak és erők újbóli megerősödése; az etnikai és nemzeti kisebbségek – az igények figyelembevételével (nemzeti és nemzetközi szinten) – megjelenése és megszilárdulása; a kulturális öntudatban bekövetkezett változások (itt a *kultúra* szűkebb értelemben az egyik társadalmi alrendszer, amely magában foglalja az irodalmat, zenét, képzőművészetet és építészetet); az elit szerkezetében végbemenő változások és végül az egyéni és társadalmi modellek átalakulása a család, tulajdon, munka és természet vonatkozásában. Az alapvető és másodlagos célok jelentőségével és összefüggéseivel foglalkozik a *Claus Offe* (1991) nevéhez fűződő „egyidejűség dilemmája”, valamint ide tartozik a *kulturális identitás* és a *transzkulturális modernizáció* viszonyát meghatározó dilemma is. A későbbiekben ezzel a problémakörrel utalunk vissza a modernizáció és a tradíció között húzódó ellentétre.

Az elméleti alapkérdések témakörén belül végül egy, a transzformációk történeti dimenziójába sorolható, és ezek lefolyásától illetve periodizálásától függő különleges problémát érintünk. Ez a probléma többé-kevésbé minden társadalmi alrendszerre, így az oktatási rendszerre is vonatkozik. A változások eufórikus várakozás légkörében kezdődnek, továbbá az alapvető és a másodlagos célokra egyaránt kiterjednek. A megvalósulást azonban nem csupán a célok felé haladó előrelépések határozzák meg, hanem a megtorpanások, a töredékesség, a visszalépések és azok a nyíltan vagy rejtetten újraszajdó „egykori” beállítódások, magatartásformák, amelyeket már rég meghaladottnak hittek (Mitter, 2002b). A posztkommunista Közép- és Kelet-Európában végbemenő átfogó transzformációs folyamatokkal kapcsolatban *César Birzea* már 1996-ban felhívta a figyelmet a dilemmára, melyet *Viktor Karpov* és *Elena Lisovskaja* 2001-ben az orosz oktatásügyben bekövetkező változásokra vonatkoztatott. Ez a dilemma, mint a modernizáció és a tradíció között húzódó ellentét egyik változata – más következményektől eltekintve – különös jelentőségű a transzformációs folyamatok periodizálása és az említett célok megvalósítására irányuló „stabilizáció” remélt kiteljesedésének szempontjából. A fenti gondolatmenet ahhoz a megállapításhoz vezet, hogy minden „stabilizáció” hiányos, és „új” transzformációs folyamatokat indít el, amelyeknek – ebben az összefüggésben – regresszív és ambivalens „ellenfolyamatok” is részét képezik.

Az oktatásügy funkciói a transzformációs folyamatokban

A tanulmány második része egy általánosan elterjedt nézet cáfolatával foglalkozik, miszerint az oktatáspolitikai és az oktatásügy funkciói a társadalmi folyamatokban – így a transzformációkban is – másodlagosak, és csak arra korlátozódnak, hogy *megvalósítsák, illetve elősegítsék* (Mitter, 2002b) a szocioökonómiai és politikai alrendszerben hozott döntések által előre definiált követelményeket és eseményeket. A legújabb „transzformációs szakirodalomban” számos esetben szembesülhetünk ezzel a feltételezéssel. Egyfelől ugyanis a politikai tanulmányok és gazdasági elemzések szerzői nemigen írnak arról, hogy az oktatásügy milyen mértékben járul hozzá az átalakulásokhoz, másfelől viszont a neveléstudományi tanulmányok főleg az oktatáspolitikai fejlődés és a strukturális változások makroanalízisére helyezik a hangsúlyt, kevés figyelmet szentelve a mikroanalízisre és a biográfiai kutatásra. A fent említett területeken végzett vizsgálatok ugyan fontosak és dicséretesek, mivel a politikai döntések szintjén segítenek megérteni az eseményeket és a trendeket, viszont nem nevezhetőek kielégítőnek, ha *partes pro toto*, az egész helyett a részeinek tekintik őket. A posztkommunista államokban végbemenő transzformációs folyamatokra vonatkozó vizsgálatok számos esetben jól példázzák e nézet helytelenségét. A történelemben azonban sokkal inkább arra találunk példát, hogy az oktatásügy feladata túlmutat a kétségtelenül meglévő végrehajtó és támogató funkción, részben *befolyásolja*, illetve *megelőzi* a politikai, szociális és gazdasági változásokat.

Az emberi alapkészségeket a cselekvés és gondolkodás terén az átalakulás időszakában igen erős kihívások érik. Ezek a kihívások főleg a politikai és gazdasági elit felé irányulnak, de a „hétköznapi” polgárt sem hagyják érintetlenül, ami a szavazások és tömeges demonstrációk alkalmával válik nyilvánvalóvá. Az emberi gondolkodás és cselekvés fajtái és mintái nagymértékben a „rég” rendszer oktatásügye által átöröklött *hatásoktól* függenek, amely hatások eredménye a családokban, az egyházakban (vagy más vallásos közösségekben), iskolákban, üzemekben, informális csoportokban és végezetül a tömegkommunikáció használatakor vagy az önképzés során nyilvánul meg. Az ilyen módon nevelt emberek e folyamatok eredményeként képességeiket és lehetőségeiket magukkal viszik az „új” rendszerbe – vagy azokhoz csatlakoznak, akik feltartóztatni vagy akár érvényteleníteni akarják a változásokat. Az „új” rendszerrel szembeni ambivalens viszonyulásuk nem szűnik meg a politikai átalakulással és a „rég” rendszer összeomlásával, hanem mindaddig fennáll, amíg az „új” rendszer meg nem szilárdul, bár egy ilyen „végállapot” kérdésesnek tekinthető.

A funkciók kérdése után áttérünk azokra a személyekre és csoportokra, akik tevékenységük vagy státusuk révén részt vesznek az oktatásügy alakításában. Mint arra már a korábbiakban utaltunk, elsősorban a társadalmi elit tagjai érintettek: a politikusok (nem csak *oktatásüggyel* foglalkozó politikusok!), az oktatási apparátusban dolgozók, az iskolai tanácsok és tanácsadó testületek tagjai és végül a közvetlenül érintettek csoportja: az iskolaigazgatók, a tanárok és nevelők. Ha megvizsgáljuk a posztkommunista „rendszer-váltó államokban” végbement reformokat, megállapíthatjuk, hogy az oktatásügy „szakmai” képviselői egészen a legfelsőbb döntéshozókig az előző rezsim idején kezdték pályafutásukat. Felvetődik a kérdés, hogy milyen mértékben fejlődött ki lojalitásuk vagy

passzív ellenállásuk az uralkodó renddel szemben. Ennek belső koherenciája és befolyása részletesebb elemzésre szorul. Nem túl valószínű, hogy ezek az emberek képesek vagy hajlandók megszabadulni a régi „teheről”, még akkor sem, ha felszabadításnak élték meg és hozzájárultak a rendszerváltáshoz. Akkor is felvetődik ez a kérdés, ha meg akarjuk határozni, hogy mit is értünk „teher” alatt és hogy hol kezdődnek az összeütközések az „új” rendszer által támasztott követelményekkel. Mindez különösen az intézményesült formák és rendelkezések elfogadásának esetében jelentkezik, mint a tantervek teljesítése, a fegyelmezés kérdései, vagy az osztályozás iskolai ügyei. A keletnémet tanárok példája kapcsán még vissza fogunk térni ehhez az ambivalens problémához, amely összességében segít megérteni azoknak a funkcióknak a jelentőségét, amelyek meghatározzák az oktatásügy szerepét és anticipációját a transzformációs folyamatok mikroszintjén.

Az empirikus mikroanalízisre fókuszálás közben a makroszint sem kikerül ki a figyelem középpontjából. A kelet- és közép-európai oktatási rendszerek története különösen nagy segítséget jelent abban, hogy megértsük ezt az érvelést. A kommunista állam ugyanis azzal a dilemmával szembesült, hogy miközben a propaganda és az indoktrináció eszközeivel erősíteni kívánta a monisztikus ideológiai befolyást, aközben legalább látens módon az ellenzéki gondolatoknak engedelményeket kellett tennie, sőt a társadalom dinamikájából fakadó követelményeknek eleget téve saját dogmarendszerébe be is olvasztotta azokat. Ez történt például a család vagy a hazafiasság újbóli felfedezésével, ami a kommunizmus előtti korszak eseményeinek és nagy alakjainak elismerését tette lehetővé. Az NDK utolsó évtizedében az „Unter den Linden” fényűző sugárútját felkereső turisták például „megcsodálhatták” Nagy Frigyes újból felállított emlékművét, miután a Napóleon elleni szabadságharcokban résztvevő porosz tábornokokat már az NDK megalakulásának első éveiben felhasználták a történelmi kép kialakítására.

A pedagógiai átalakulás kutatása nem csupán a kvalitatív és kvantitatív módon folytatott mikroelemzéseket, hanem a biográfiai kutatásokat, az életútelemzéseket is szükségessé teszi. A longitudinális kutatások teszik lehetővé az oktatás- és nevelésügy szereplőinek beállítódásaiban és magatartásmódjában megmutatkozó állandóságok, illetve változások feltárását.

„Kelet-Németország” esete, avagy az „új tartományok” szerepe az össznémet oktatásügy történetében

Történeti és politikai háttér

„Kelet-Németország” esete azért sajátos, mert az NDK alapítása, fennállása, valamint az 1989 őszen bekövetkezett összeomlása is *kívülről irányított* folyamat volt, bár vitathatatlan, hogy 1989 októberében a lipcsei tüntetők hozzájárultak a fordulat bekövetkezéséhez. Külső hatás váltotta ki magát a rendszerváltást is, ahogy a Németország keleti részében végbemenő transzformációt kezdettől fogva nevezik. Az NDK összeomlásában a „régit” (*Nyugati*)német Szövetségi Köztársaság mellett aktív szerepet játszott a külpoliti-

kai dimenzió is, ami alatt Gorbacsov *peresztrojka*ja és a nyugati hatalmak hatása érten-
dő. A továbbiakban az NSZK szerepével foglalkozunk részletesebben.

Az „egyesítés” vagy „újraegyesítés” terminus elfedi azt a történelmi folyamatot, amely során a keletnémet törvényeket, adminisztrációs intézkedéseket és intézményeket hozzáigazították a Német Szövetségi Köztársaság 1949-es alkotmánya által kialakult rendszerhez. A terminus kiterjesztése az egész német területre (a nemzetiszocialista „birodalom” összeomlása által létrejött határokon belül) kívülről is hangsúlyozza ezt a folyamatot. Továbbá ki kell emelni, hogy Kelet-Németország a Szövetségi Köztársasághoz való csatlakozással az össznémet történelmi örökséget is magáévá tette, amit az NDK képviselői azonban megpróbáltak elutasítani. Az ezzel együtt járó föderalista rendszer átvétele tovább fokozta ezt a sajátosságot; az általunk tárgyalt összefüggésben ez azért különösen tanulságos, mert az *oktatás szuverenitását* („a kulturális fennhatóságot”) – 1990 tavaszán és nyarán, a posztkommunista NDK történetének rövid „intermezzója” után – az (újból) létrejövő keletnémet tartományokra ruházták.

A tanulmány kontextusában a történelmi örökség abban az összefüggésben mutatkozik meg, hogy a 20. századi Németország *öt* rendszerváltást, átalakulást élt meg:

- 1) A monarchiától a (weimari) demokráciáig – a neveléstudományi szakirodalomban alábecsülték tartós hatását a következő transzformációkra nézve.
- 2) A weimari demokráciából a nemzetiszocialista totális rendszerbe történt átalakulás, amely nem csak a rezsim, hanem a birodalom teljes összeomlásával is végződött.
- 3) Az összeomlástól Németország kettéválásáig tartó időszaknak eltérő „transzformációk” következményei voltak: Nyugaton a totalitarizmus demokráciába torkollott, míg Keleten a totalitarizmust egy újabb totalitarizmus követte (a két forma között meglévő alapvető és fokozatbeli különbségeket nem lehet figyelmen kívül hagyni).
- 4) A kettősség állapotától a különálló államok újraegyesítéséig, illetve egyrészt az ezáltal bekövetkező társadalmi változásokig, másrészt a politikai döntéshozatal folyamatáig.
- 5) Végezetül pedig az *egész* egyesült Németországra kiterjedő, de már a megosztottság időszakában elkezdődött változás, amely a *modernizáció* gyűjtőfogalmával foglalható össze, és amely a transznacionális kompetenciastruktúrák állami kompetenciastruktúrák javára történő relativizálása határoz meg.

Az oktatásügyet ért hatások

A transzformációk a mai napig hatással vannak a német oktatásügyre, mert a felnövekvő generáció napjainkban is szembesül következményeivel. Különös súllyal van jelen ebben a folyamatban a nemzetiszocialista múlt öröksége – főleg ami a holocaust és tágabb összefüggésének felfogását és feldolgozását illeti. Ez nem csupán a „kettős transzformációra” vonatkozik, amelyet a Kelet-Németországban felnövekedett generációk és szüleik elmulasztottak feldolgozni, hanem egy összetett, többretegű átalakulási jelenség együttesre is.

Az utóbb említett – Európára vonatkozó – transzformáció-típus szintén komplex és többrétegű. Ebben az összefüggésben elegendő azokra a kihívásokra utalni, melyek a *nemzeti állam kompetenciáinak relativizálódása* miatt egymásból következnek:

- Az európai egység, mely intézményi szinten az *Európai Unió* fejlődése és bővítése mellett nem csak a gazdasági és politikai szerkezetváltásra, hanem az identitásképzésre és a pedagógiára is koncentrálnak.
- A *multikulturalitás* és a multikulturális együttélés kiszélesedése, kezdve a városi és vidéki településektől egészen a mindezidáig szuverén nemzeti államokig és ezek regionális, illetve szupranacionális változataiig.
- A gazdasági, szociális, politikai és kulturális átalakulással együtt járó globális társadalmi változások, melyek a modernizáció hatásaira és folyamataira vezethetők vissza.

Az oktatásügy érintettségét – rendszerességre törekvés nélkül – az új (vagy legalább is kibővült) feladatkörök példáján keresztül mutatom be. Ezeket a feladatokat az iskoláknak és az informális oktatási intézményeknek kell magukra vállalniuk, nem is beszélve a család alapvető és nélkülözhetetlen szerepéről:

- szociális és politikai képzés és nevelés,
- a képzés „európai dimenziója”,
- interkulturális képzés és nevelés,
- a modernizáció és a globalizáció elfogadására törekvő nevelés, mely során a legújabb tendenciák a kognitív iskolai teljesítmények megállapításában (*assessment*) és értékelésében különösen figyelemreméltóak,
- az elfogadás összekapcsolása a helyi, regionális és nemzeti hagyományokkal,
- az értékek tiszteltetése nevelés a pluralizmus és a tolerancia jegyében, az emberi alapértékekkel szembeni elkötelezettséggel összefüggésben.

A fenti felsorolás nem német sajátosság. Aki a német átalakulások történetét elég jól ismeri, aligha fog annak a megállapításnak ellentmondani, hogy a folyamatok radikális jellegében és az összetevők interferenciáiban jelentős különbségek mutatkoznak az össznémet és az új tartományok összehasonlítható eseteit tekintve.

Kétarcú sikermodell

Végezetül kiemeljük „Kelet-Németország” esetét. *Uwe Engfer* német társadalomkutató gondolatai „a német útról” máig megőrizték érvényességüket: „Kelet-Németország esetében szuverén módon figyelmen kívül lehetett hagyni a gazdasági és demokratikus reform közötti kölcsönös akadályokat, melyeket mint a posztkommunista transzformációs folyamatok ismérvét az ’egyidejűség dilemmája’ névvel illettek” (*Engfer*, 1996. 187. o.). Másfelől viszont a „külső” transzformáció keletnémet esetét kétarcú modellként értékeli: egyrészt nem voltak időbeli eltolódások az új intézményi rendszer kialakítását hátráltató nézeteltérések miatt, és a gazdaság szerkezetét úgy modernizálták, hogy mellőzték a nem kellően hatékony átmeneti megoldásokat. Másrészt viszont a reformpolitika sajátosságai olyan problémákhoz vezettek, melyeket aligha lehet pusztán átmenetinek aposztrofálni.” (*Engfer*, 1996. 189. o.). (Ezek közé tartozott a népes transzformációs elit, a költségekkel kapcsolatos illúziók, az alternatívák elhalkulása és a nyugat-német

érdekek dominanciája.) *Engfer* ugyan szocioökonómiai szempontokra szűkíti elemzését, azonban előrevetíti ennek az oktatás problematikájára való alkalmazását.

Engfer a „szuverén” ignorálásra és az „alternatívák kiszűrésére” tett megjegyzése hűen tükrözi az *oktatás fejlődésének valóságát* Kelet-Németországban. A föderalizmussal együtt járt a „rég” szövetségi tartományok pártrendszeréhez való kapcsolódás, amit tovább mélyítettek a tartományokon átnyúló speciális segélyprogramok, például Bajorországból és Baden-Württembergből Szászországba vagy Észak-Rajna-Vesztfáliából Brandenburgba. Az NDK „egységes szociális oktatási rendszere” a középiskolában átadta helyét egy megosztott struktúrának, bár a demográfiai tényező (a születések számának csökkenése) következtében Szászországban, Tübingiában és Sachsen-Anhaltban a Nyugat-Németországban elterjedt hármas tagoltságú képzési forma helyett a kétféle választékot kínáló (gimnázium és reáliskola) rendszert vezették be. Ezeknek a reformoknak azok a kezdeményezések is áldozatul estek, amelyeket az újraegyesítés előtti átmeneti hónapok ajánlottak, illetve amelyeket részben ki is próbáltak, és melyek a reformpedagógiai korszak idején kifejlesztett modellek mintájára kívánták fenntartani a „Gesamtschule” rendszerét. A szerkezeti és tantervi reformok alapvető *újításokat* hoztak az iskolákban, mindenekelőtt a humán és társadalomtudományi tárgyakban. Külön ki kell emelni az orosz nyelv rovására történő nyugati idegen nyelvek, főleg az angol nyelv tanításának támogatását.

Összességében elmondható, hogy az oktatásügyben történt rendszerváltás nem okozott különösebb fennakadást az iskolák mindennapi életében (*Fuchs és Reuter, 2002*). A politikába keveredett egykori ideológiatanárok és vezető pozícióban lévő oktatók kivételével az „új” rendszer befogadta a „rég” tanárokat. E transzformációs folyamatok megbízható forrásául szolgálnak *John Rodden (2002)* amerikai művelődéskutató által – a helyszínen végzett intenzív kvalitatív tanulmányozás után – készített „iskolaportrék”. Figyelemreméltó az az észrevétele, hogy a (weimari Schiller Gimnáziumba járó) tanulók viselkedését meglepő racionalitás vezérli. Ez *Rodden* szerint az NDK történelmével kapcsolatban olyan pozícióról árulkodik, amelyet egyfelől bizonyos kritikai távolságtartás határoz meg, másfelől viszont az a törekvés, hogy ne keveredjenek bele túlságosan a felnöttek identitásproblemáikába.

A „transzformációs irodalomban” az „új tartományok” képzési reformjainak modernizációs jellege kiemelt szerepet kap. Ennek ellenére a „rendszerváltástól” való fokozatos elhatárolódással egyre többször hangzik el olyan vélemény, amely az *Engfer* által említett átmeneti problémákat áthelyezi az oktatás szintjére és a reformok regresszív lépéseit taglalja: az egységes rendszerű iskolák megszüntetésén kívül az iskolát megelőző intézmények, valamint az iskolán kívüli oktatási létesítmények drasztikus visszaszorítása, a politechnikai képzés megszüntetése. Ezek az intézkedések megállíthatják, sőt átmenetileg visszafordíthatják a modernizációs folyamatot. A politikai és szociális képzési programok mindennapi gyakorlatban történő alkalmazásának problémáival együtt a kritikusok ezeket a szociálpedagógiai hiányokat teszik felelőssé a szélsőjobboldali és idegenellenes megnyilvánulásokért, viselkedési módokért, amelyek *súlyossága* eltér a „rég” tartományok” hasonló jelenségeitől.

Azt, hogy a Kelet-Németország oktatásügyében végbemenő átalakulás összességében ambivalens eredménnyel járt, az is mutatja, hogy a nyugatnémet kollégák többségétől

eltérően a keletnémet tanárok könnyebben dolgozzák fel a PISA-felmérés eredményeit, amelyben a német diákok gyengén szerepeltek. Hirtelen olyan értékeket fedeznek fel (újra), mint a szaktudás szisztematikus elsajátítása és a teljesítménybeli elvárások, amiket az egykori keletnémet iskolákban *nagyra értékelték* és most újra becsben tartanak. Nyugatnémet kollégáik viszont – az átnevelés (*re-education*) és az *1968-as diáklázadás* kései következményeként – inkább attól tartanak, hogy korlátozzák az „autonóm személyiségek” kifejlődésének és nevelésének alapelvét, mely számukra mostanáig meghatározta a pedagógiai gyakorlatot. A két Németország oktatásügyének fejlődése között megfigyelhető különbségek az átöröklött teher időtállóságára utalnak. Ebből a szempontból érdemes megemlíteni, hogy – Nyugat-Németországgal ellentétben – az „új tartományokban” a tanulók (szüleik kérésére) nem vesznek részt a nemzeti tantervben előírt vallásoktatásban. Ezáltal az etikai nevelés problematikája került górcső alá.

A két egykori német állam oktatásügyében végbemenő fejlődés összehasonlítása lehetővé teszi azt a megállapítást, miszerint a példaképpen ismertetett ellentétes előjelű jelenségek a fent jelzett „kettős transzformáció” trendjéhez sorolhatóak, miközben a poszt-kommunista Kelet-Németország egyre inkább a modernizáció össznémet és Európa-centrikus fejlődésvonalához illeszkedik. Az 1976-ban született keletnémet író *Jana Hensel* gondolatával élve „A nehezen már túl vagyunk. A szabadság első tíz éve rendkívül sok eseményt tartogatott. Véget nem érő búcsúzkodás, új ismerősök. A következő tíz év bizonyára nyugodtabban telik. Mi vagyunk az első nyugatnémetek (*veszik*) Kelet-Németországból, nyelvünk, viselkedésünk és külsőnk nem árulja el származásunkat. Sikeresen beilleszkedtünk, bárcsak szüleinkről és családjukról is elmondhatnánk ugyanezt. Ugyanakkor félelemmel tölt el, hogy csak rövid ideig vendégeskedtünk hazánkban. A fal leomlása előtti néhány év, melyet ott leéltünk, most még életünk felét jelenti. Mostantól viszont az ott töltött évek száma kisebbségbe szorul, és mintha egy autó visszapillantó tükrébe néznénk, az NDK egyre távolabbnak, kisebbnek és mesésebbnek tűnik.” (*Hensel*, 2002).

A fiatal író gondolata minden bizonnyal nem helyettesíti az empirikus vizsgálatok eredményeit. Általánosításra sem alkalmas, viszont egy olyan *jellegetes* alapproblémához vezet, amely nem csak „Kelet-Németország” és ezzel együtt „Németország” esetét világítja meg, hanem egy olyan szempontot is, amit az *egész világot érintő átalakulások* problémás helyzetéről végzett *összehasonlító vizsgálatok* esetében sem lehet figyelmen kívül hagyni: az érintettek biográfiai dimenzióját és a generációs kérdést. A hagyományok és személyes tapasztalatok figyelembevétele ugyan mindig fontos és szükséges, de ennek súlypontja és célja nem egyszerűen a társadalmi és tudományos rendszerben zajló objektív változásoktól függ, hanem a vizsgálandó személy mindenkori álláspontjától, hovatartozásától is.

Fordította: Brezsnjánzsky László

A tanulmány a III. Neveléstudományi Konferencia (Budapest, MTA, 2003. 10. 09.) nyitó plenáris programjában elhangzott előadás szerkesztett változata.

Irodalom

- Birzea, C. (1996): Education in a World of Transition: Between Post-Communism and Post-Modernism. *Prospects*, **26**. 4. sz. 672–681.
- Engfer, U. (1996): Zwischen Transformation und Einheit. Enttäuschte Erwartungen auf dem ostdeutschen Sonderweg. *Transit*, **12**. sz. 186–201.
- Fuchs, H. W. és Reuter, L. R. (2002): Transformation of the Education System in the Eastern Länder. In: Reuter, L. R. és Döbert, H. (szerk.): *After Communism and Apartheid: Transformation of Education in Germany and South Africa*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 23–56.
- Hensel, J. (2002): *Zonenkinder*. Rowohlt, Reinbeck.
- Karpov, V. és Lissovskaya, E. (2001): Reforms and Mutations in Russian Schooling: Implication for Theory and Educational Traditions. (Unveröffentlichtes Manuskript für die 45. Jahreskonferenz der Comparative and International Education Society, Washington DC, 2001. március 14–18.)
- Mitter, W. (2002a): Transformation Research and Comparative Educational Studies. In: Reuter, L. R. és Döbert, H. (szerk.): *After Communism and Apartheid: Transformation of Education in Germany and South Africa*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 197–206.
- Mitter, W. (2002b): A Decade of Transformation: Educational Policies in Central and Eastern Europe. *International Review of Education*, **49**. 89.
- Offe, C. (1991): Das Dilemma der Gleichzeitigkeit. Demokratisierung und Marktwirtschaft in Osteuropa. *Merkur*, **4**. sz. 279–292.
- Rodden, J. (2002): *Repainting the Little Red Schoolhouse: A History of East German Education*. Oxford University Press, Oxford, New York.

ABSTRACT

WOLFGANG MITTER: THE TRANSFORMATIONS OF EUROPEAN EDUCATION WITH SPECIAL ATTENTION TO THE UNIFIED GERMANY

This paper discusses the concept and meaning of transformation, paying special attention to the system of education in the unified Germany. Transformation can be regarded from three aspects (systematic, historical and geographical), which are intertwined through their complex interferences. The function of the education system in transformation processes extends those of execution and support. The effects of transformation processes are tangible in German education today, new generations still face them today. This process is not unique to Germany, as it can be observed in the system of education of the new countries as well.

Magyar Pedagógia, **103**. Number 4. 413–421. (2003)

Levelezési cím / Address for correspondence: Wolfgang Mitter, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Schloßtrasse 29, 60846, Frankfurt an Main.