

MINŐSÉG ÉS SZELEKCIÓ

TÖBB OLDALRÓL IS KÖZELÍTHETJÜK A MINŐSÉGI oktatás problematikáját. Ebben az írásban annak végiggondolására teszek kísérletet, hogy a különféle minőségfogalmak ill. -értelmezések milyen eltérő következtetésekre vezethetnek, illetve, hogy e minőségértelmezések jegyében meghozott konkrét oktatáspolitikai lépések hogyan csatolódnak vissza a minőségről való diskurzusba.

A minőségről való gondolkodás mindig viszonyítás: viszonyítás valamiféle ideálhoz, abszolútumhoz a „jó” és a „nem jó” dimenziói mentén. A „jó” fogalmának – bárminek a minőségét is vizsgáljuk – mindig van irracionális, azaz „ésszerűen” nehezen indokolható dimenziója, de legnagyobbbrészt az adott dolog funkciójához, pontosabban: e funkciónak való megfeleléshez kapcsolható. A minőség fogalmának megragadása viszonylag egyszerű olyan dolgok esetében, amelyek funkciója jól körülhatárolható, de hihetetlenül bonyolulttá válik, ha ez a funkció összetett és/vagy nehezen megragadható. Az iskola minőségéről való gondolkodás tehát nem választható el az iskola funkciójáról való gondolkodástól: az iskola minősége/minősítése attól függ, milyen funkciót tulajdonítunk neki.

Azt, hogy a minőségi iskolai oktatás problematikája világszerte előtérbe került, megítélésem szerint elsősorban két tényező magyarázza: egyrészt az a folyamat, amelyet tömören demokratizálódásnak nevezhetnénk, és amely együtt jár a civil társadalom izmosodásával, a kliensi szemlélet előtérbe kerülésével; másrészt – és ezt tartom jelentősebbnek – az iskolával kapcsolatos problémák felhalmozódása és súlyosbodása. A zavarokat, amelyeket manapság az iskola működésével ill. eredményességével kapcsolatban tapasztalunk, általában azzal magyarázzuk, hogy az iskola egy rendkívül nehézkes, konzervatív, lassan reagáló dinoszaurusz, amely képtelen frissen, gyorsan válaszolni a változó világ kihívásaira. Úgy vélem, nem egyszerűen arról van szó, hogy az iskola nem képes megfelelni funkcióinak; mindez inkább azt jelzi, hogy megváltoztak az iskolával szembeni elvárások, az iskolától új funkciók ellátását, betöltését várjuk el. Kérdés, lehetséges-e ezeket az elvárásokat összehangolni, és hozzájuk igazítani az iskolát.

Mindenki számára evidencia, hogy az iskola funkciója a kultúra átszármaztatása (amelyen legtöbbször egyszerűen ismeretek átadását és képességek kifejlesztését értjük), vagy még inkább a tudatos, „irányított” szocializáció, a társadalom életébe való beillesztés; a felnőtt életre, ezen belül a munkavállalásra, azaz valamilyen szakmára

való felkészítés. Úgy véljük, az iskola ezt azáltal viszi véghez, hogy „(ki)fejleszti a tanulók személyiségét”. Mindehhez pedig azért van szükség iskolára, mert az ismeretek viharos ütemű gyarapodása – és általában a fejlődés – következtében a család már képtelen felkészíteni a gyerekeket felnőtt életükre. Az iskola tehát egyszerűen átvette a szocializációs funkciók egy részét a családtól, mivel ebben jóval nagyobb hatékonysággal működik. Működését pedig elsősorban az minősíti, mennyire képes kibontakoztatni a gyermekekben rejlő lehetőségeket.

Úgy vélem, ezek az axiómaként kezelt, a laikus és a szakmai közvélemény tudatában egyaránt mélyen gyökerező sommás megállapítások megnehezítik, hogy észrevegyünk és súlyának megfelelően kezeljünk néhány olyan tényrt, amely nem illeszkedik ebbe a koncepcióba.

Figyelemre méltó például, hogy az iskola máig élő legfontosabb elemei már a 15–16. század körül kialakultak, és szinte változatlan formában maradtak fenn. Természetesen változott a tananyag, finomodtak a módszerek, de az iskola lényegileg hasonlóan működik. Ez annál is inkább meglepő, mert az intézményes nevelésnek megszületése pillanatától komoly kritikussai voltak, akik rendkívüli felkészültséggel és intellektuális erővel világítottak rá azokra a problémákra, amelyek már akkor is (és azóta is) feszítették-feszítik az iskolát. Alig tudnánk találni olyan, az iskolával kapcsolatos gondot, fenntartást, kritikát, amelyet ne jeleztek volna már évszázadokkal ezelőtt. Az iskola ennek ellenére él és virul, füttyül a kritikákra, nem hallja a kor szavát, és a társadalom sem zúzta még össze mint teljesen alkalmatlan intézményt.

Nyilvánvaló, hogy egyének erőfeszítései hosszú távon nem tarthatnak fenn olyan intézményeket, amelyek nem szervülnek a társadalom egészéhez, amelyek nem életképesek, amelyeknek nincs – mert nem is volt, vagy mert elvesztették – valamilyen társadalmi funkciójuk. (Erre éppen a közelmúlt magyarországi változásai számtalan példát szolgáltatottak.) Ennek alapján nem gondolhatunk másra, mint hogy az iskola valami alapvető fontosságú szerepet tölt be a társadalom életében, és ez a funkciója érvényes maradt évszázadokon át, mindama változások ellenére, amelyek ezalatt következtek.

A modernizáció az európai társadalmak életében döntő változásokat hozott. Ezek közül a számunkra legfontosabbak: a tudományok fejlődése, az ismeretek robbanásszerű gyarapodása; a gazdaság átalakulása (iparosodás-kapitalizálódás) és az urbanizáció.

A premodern korban az ember helyét, élettörténetét, pályafutását, azokat a tevékenységeket, amelyeket élete során végeznie kellett (vagyis a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyét) gyakorlatilag egyértelműen meghatározta az, hogy hová született – a földrajzi hely; családjának társadalmi-vagyoni helyzete; neme és a születési sorban elfoglalt helye szerint. A hierarchia tehát eleve adottként határozta meg az életutat. A modernitás megfordította ezt a kapcsolatot: a munka világában elfoglalt hely, betöltött szerep adja a hierarchiát, határozza meg a viszonyokat, a tevékenységeket, az életutat. Ezek a pozíciók az egyén számára tehát nem eleve adottak, hanem (természetesen minden korban más-más korlátozásokkal, feltételekkel) elérhetőek és elérendők, azaz kiharcolandók. Ez a hierarchia állandóságával szemben a mobilitást jelenti, a felemelkedés lehetőségét és kényszerét.

Úgy vélem, a mobilizáció *lehetősége* az a döntő tényező, amely elindította és fenn-tartotta az iskolázás évszázadok óta tartó szélesedését. A tanulás demokratizálódását értelmezhetjük úgy is, mint egy olyan szemlélet, törekvés előretörését, hogy a külön-féle pozíciókra a megfelelő emberek válogatódjanak ki, eredeti társadalmi helyzetük-től függetlenül. Az iskola tehát a kezdetektől a mobilitás csatornája. Elvégzi azt a kényes és igen összetett feladatot, hogy a népességet szétválogassa a munkamegosz-tásban betöltendő hely szerint – és egyben az a szelekciós mechanizmus is, amely segít kiválogatni a mindenkori politikai és gazdasági hatalomnak azokat a legalkal-masabb embereket, akiknek szellemi erejére igényt tartott. Az iskolázás tömegessé válása a meritési bázis szélesedését jelentette és jelenti ma is.

A legrégebb és leggyakoribb vád az iskolával szemben, hogy életidegen, hogy nem készít fel az életre. Könnyen lehet, hogy ennek épp az ellenkezője igaz. Az iskola – természetesen stilizált, azaz sajátosan kódolt módon – hűen leképezi az „életet”, azaz a társadalom alapviszonyait; azt a szellemiséget, amely meghatározó a társadalom életében. Ez a leképeződés elsősorban nem a tananyagban, hanem az iskola minden-napi életében: formaiságában, módszereiben, stílusában érhető tetten. Ez a jelenség az, amit ma „rejtett tanterv”-nek nevezünk.¹ A mechanizmus évszázadon át fennma-radt, tehát nyilvánvalóan fontos társadalmi funkciója van.

A modern társadalmak már nem létezhetnek magas fokú szervezettség nélkül, a szervezeteket tehát nem küszöbölhetjük ki az életünkből. Működésüket, a szervezeti szerepeket korán megfigyelhetjük, hiszen a család nem légüres térben, hanem a társa-dalmi viszonyok szövetébe ágyazódva él. De a szervezeti létet a maga teljességében megtapasztalni, átélni nem a családban fogjuk. A család nem tudja felkészíteni a szervezetben való létre az embert, mert működési elveik alapjaikban különböznek. Ugyanakkor ezeket az általában ki sem mondott, tudatosan át nem gondolt elveit, érzelmi funkcióit a család nem adhatja fel, hiszen a munka világában töltött „egydi-menziós” (a munkateljesítményre irányuló) létünk mellett alapvető fontosságú, hogy egyéb „dimenzióink” is élettérhez jussanak, különben testileg-lelkileg megbetegszünk. Ezt a funkciót tehát – azaz *a szervezeti létre való szocializálást* – az iskola végzi el. Azáltal képes erre, hogy maga is a klasszikus szervezetként működik; alapelve pedig – akárcsak modern, szervezett világunké – a verseny.

Nézzük meg mindezt kissé részletesebben.

A szervezet egyik legfontosabb ismérve, hogy nem individuumok, egyéniségek közössége, hanem pozíciók együttese. A benne megjelenő ember arctalan, „egydi-menziós”: csak azok a tulajdonságai fontosak, amelyek a munka, a teljesítmény szem-pontjából szerepet játszanak.

Az iskolai élet – például a családi élet teljességéhez képest – korlátozott, behatárolt lét. Mint minden szervezet, az iskola is csak a személyiség bizonyos aspektusaira, bizonyos képességekre és aktivitásra tart igényt. Ezért nem beszélhetünk az iskolában folyó személyiségfejlesztésről *általában*. Vannak bizonyos kitüntetett magatartásfor-mák, amelyeket az iskola személyiségvonássá szeretne alakítani; másokat közömbö-

¹ Szabó László Tamás: A „rejtett tanterv”. (Magvető, Bp. 1988.)

sen eltűr, de nem fejleszt, nem erősít meg; ismét másokat mindenáron elfojtani, visszaszorítani igyekeznek. (Hasonló a helyzet a képességekkel is.) Az iskola – szeretném újra hangsúlyozni: mint minden más szervezet is – ahogy az aktivitásnak, éppúgy a személyiség számára is csak egy szűk folyosót hagy szabadon: csak erre lehet mozogni, haladni, fejlődni. Az iskola tehát nem nevel a szó általános (hagyományos) értelmében, és még csak nem is az a dolga, hogy a tehetséges gyerekeket kiválogassa. A selekciós mechanizmus nem *általában* a tehetségre irányul. Azokra vár iskolai karrier, akik az iskola által teremtett feltételek mellett *is* tudnak – azaz képesek és akarnak is – teljesíteni.

A folyamatot olyan mechanizmusok működtetik, amelyek a benne megjelenő személyek számára külső – „objektív” – adottságként jelennek meg. Természetesen az iskolák nem egyformák; sokféleképpen alkothatják meg önmagukat mint szervezetet – mint ahogy általában is nagyon sokféle szervezet képzelhető el abból a szempontból, mennyire zárt és korlátozó. Ennek ellenére az iskola mozgástere lényegénél fogva szűk, a tanári szabadság – itt most a szokásosnál szélesebb értelemben véve a fogalmat – nagyon is behatárolt.

A „modern” munka térben és időben határozottan elkülönül a magánélettől; a kettő összekeverése általában tilos. A munkahely egy nagyon sajátos, művi tér, amelynek kialakításakor nem az ember, hanem a munka szempontjai az elsődlegesek. Az „emberi tényező”, azaz a dolgozók jó közérzete csak annyiban és azóta számít, amennyiben teljesítménynövelő hatása nyilvánvalóvá vált-válik.

Mint ahogy nem kívánatos az egyéniség, az egyediség, nincs személyes tér sem. Általában nincs lehetőség semmiféle intimitásra, hiszen a munkahelyen fontos szempont, hogy mindig mindenki látható, megfigyelhető, azaz ellenőrizhető legyen. (A legtöbb munkahelyen a mosdó az egyetlen hely, ahová az ember félrevonulhat egy kicsit.) Érzelmi igényeinket teljességgel fel kellene függesztenünk a munka idejére.

A legtöbb iskola már külső megjelenésében is inkább munkahelyre, mint otthonra hasonlít. Az épületek belső kialakítása, a termék berendezése egyfajta szigorú célszerűséget áraszt, és alig van tekintettel a gyerekek természetes igényeire, szükségleteire.² Hivatkozhatunk pénzhányra, a régi épületek alkalmatlanságára, az új épületek tervezőinek hozzá nem értésére, de a tény tény marad: az iskolák általában kényelmetlenek. A „hagyományos” iskolai munkától (figyelés-írás-olvasás) eltérő tevékenységeket szervezni mind-mind külön időbe és erőfeszítésbe kerül.³

Az iskolában sincs személyes tér. A padra természetesen nem szabad firkálni, a hely olyan kevés, hogy csak az éppen használt eszközök férnek el rajta; személyes tárgyak elhelyezéséről szó sem lehet – amúgy is csak rendetlenkedésre csábítana. Az iskolában nincs lehetőség a félrehúzóadásra, egyedüllétre, kisebb csoportok meghitt együttlétére. A nyílt terek csupán a közlekedést szolgálják, és általában alulméretezettek a tanu-

2 Bár a vizsgálat több mint egy évtizede történt, félő, hogy az S. Nagy Katalin által leírt iskolai állapotok összességükben nem sokat változtak. (A kulturális intézmények tárgyi ellátottsága. Művelődéskutató Intézet, 1985.)

3 Ez azt jelenti, hogy egyénnel (tanárnak és diáknak egyaránt) az árral, azaz a rendszerrel szemben kell hajóznia, ami természetesen nem lehetetlen, de személyfüggő, azaz esetleges.

lók létszámához képest. Bár az iskolaépületben általában tilos szaladgálni, nincs hová leülni sem, azaz csak a tömegben ácsorogni lehet.

A szervezet lényegénél fogva valamiféle állandóságra, stabilitásra törekszik. A kreativitást így gyakran inkább ártalmas, a stabilitást veszélyeztető jelenségnek, mint hasznosítható tényezőnek tekintik – legalábbis az európai gyakorlatban. Az a jelenség, hogy a szervezet minden módon igyekszik háttérbe szorítani, elszürkíteni tagjainak egyéniségét, a szervezeti létbe való betagozódás elősegítésére és egyben a kreativitás lejegelésére szolgál. A szervezet ezáltal olyan pszichikai feltételeket teremt, amely le-törtéri az autonómiát, hozzájárul az infantilizálódás, a függőség megjelenéséhez és megerősödéséhez, azaz szabályok és a tekintély készséges elfogadásához. (Ez a mechanizmus évezredek óta ismert; használja is minden tekintélyen nyugvó szervezet új tagjainak „beszoktatásakor”.)

Az iskola valódi tömeg-létünk első színtere. Első ízben történik meg, hogy idegekkel kell együtt élnünk, dolgoznunk. Az iskola is számos eszközt alkalmaz-alkalmazott arra, hogy az egyéniséget-egyediséget háttérbe szorítsa. A legszembetűnőbb természetesen az egyenruha, a köpeny, az egyenpapírba kötött könyv-füzet volt. A módszerek ugyan változtak, de az elv ma is él.

A gyermek iskolába járása idején mindvégig azt hallja, hogy az iskola felnőtt életéhez, munkájához, későbbi boldogulásához szükséges, de az összefüggést csak később – felvételik és pontszámok alakjában – érti meg; mélységében szinte soha nem éli át. Mindez azt hozza magával, hogy az iskolai szabályok betartása a gyerekeknél nem jár együtt a szabályok helyességének mély belátásával. Az iskola ezzel is a szervezeti-munkahelyi létet modellálja.

Az iskola nagymértékben megkívánja a gyerekek monotonia-tűrését amellet, hogy korlátozza spontaneitásukat, természetes aktivitásukat. Sok felnőtt munkája is ilyen: monoton, unalmas, nem látjuk a célját, értelmét azon túl, hogy elteljen a munkaidő – bár természetesen racionálisan tudjuk, hogy a munkánkra szükség van, hogy minden kis csavar fontos a gépezetben stb. stb., de ez azért nem ugyanaz. Munka közben gyakran el kell felejtünk vágyainkat, félretenni cselekvési késztetéseinket.

A tanulás legnagyobbbrészt fárasztó és unalmas feladatokból áll, az iskolában elég magas szintet kell elérni egy ahhoz, hogy az ember átélhesse a „valamit tudás” élvezetét. Addig csak az „ezt is megcsináltam, megtanultam” elégedettsége van, ami messze nem ugyanaz a kategória. Az intellektuális élményt valamiféle mélyebb összefüggés meglátása-megértése, egy nehezebb feladat megoldása jelentheti, de ezen állapot eléréséig nagy kásahegyen kell átrágnunk magunkat, bármilyen tantárgyról legyen is szó – és a legtöbb tanuló a legtöbb tantárgyból soha nem jut el erre a szintre.⁴ A tudás élvezete – mint ahogy az érdekes, lelkesítő munka is – komoly szellemi befektetést

4 Bár az iskola többet tehetne a tudás örömének megmutatásáért, mégsem állíthatjuk, hogy a bajt a tanárok okozzák, mert nem tudnak jól tanítani. Nem igaz ugyanis az az általánosan elterjedt nézet, hogy élvezetes, élményszerű, korszerű technikával megtámogatott tanítással az ismeretek „becsempészhetők” a diákok fejébe. Ez a fajta – spontán, észrevétlen – tanulás roppant rossz hatásfokú, és teljesen alkalmatlan az ismeretek valamiféle rendszerének elsajátítására. Ez akkor is így volna, ha az iskolai követelmények jóval szerényebbek lennének.

igényel, és csak kevesek kiváltsága lehet. A többieknek azt kell megtanulniuk, hogy beérik a jó (vagy éppen elfogadható) teljesítés megelégedettségének érzésével.

Ma már (a fenti megfontolásokkal ellentétben) általánosnak mondható az a vélemény, hogy az iskola alapfunkciója a növendékek nevelése, formálása, személyiségük fejlesztése. A vita csaknem kizárólag akörül forog – elméleti és gyakorlati szakemberek között egyaránt –, mindezt hogyan, milyen célok érdekében, milyen eszközökkel végezze. A későbbi munkavállalásban manifesztálódó szelekciós mechanizmust inkább afféle – üldözendő vagy éppen üdvözlendő – „mellékterméknek” tekintik. Ma pedig tanúi lehetünk annak a sajátos hasadásnak, amely e két funkciót ill. működést nemcsak elválasztja, hanem szembe is állítja egymással.

Ez a hasadás posztmodern korunk terméke. Egyenesen következik az értékek, ezzel összefüggésben az életcélok és a siker eltérő értelmezéseinek megjelenéséből. Ezek az értelmezések, azaz a lehetséges vagy akár a kívánatos „életút-forgatókönyvek” – és így természetesen a megvalósításukban kiteljesedő személyiségstruktúrák – egyre kevésbé egyeztethetők össze egymással.

Mit jelent mindez az iskola szempontjából?

Az iskola a maga sajátos működésével éppen azokat a személyiségjegyeket fejleszt-támogatja, amelyek a munka világában való boldoguláshoz, a „karrierhez” szükségesek. Ameddig az általánosan elfogadott értékrend a munka világának érték-hierarchiája, tehát a siker gyakorlatilag egyetlen definíciója a munka világában való előrejutás – a „boldogulás” –, addig az iskola személyiségformáló munkája a lehető legmegfelelőbb. Így akár a szelekciós, akár a személyiségformáló funkciót tekintjük „lényeginek”, nem keveredünk ellentmondásba, mert a két elvárás egy irányba mutat. Bármely funkciónak való megfeleléshez illesztjük a minőség fogalmát, ugyanarra az eredményre jutunk; az oktatás minőségének fogalma (hasonlóan az iskola „személyiségformáló munkája”-kérdéshez) tehát nem problematikus, sőt, – éppen ezért – gyakorlatilag fel sem merül.

Ha azonban az életút, a siker, a boldogság alternatív értelmezései már magukban foglalnak olyan értékeket, ill. a személyiség olyan képét/strukturáját, amely az iskola egycsatornás működésével nem hozható összhangba, szükségszerűen megjelenik az iskolával való elégedetlenség. Nem véletlen, hogy az ún. alternatív iskolák éppen abban az időben tűntek fel, amikor az individualitás sajátos értékei (egyéniség, autonómia, szabadság, önmegvalósítás) minden korábbinál erősebben fogalmazódtak meg. Ezek a század dereka előtti törekvések azonban nem rázták meg alapjaiban az oktatási rendszereket, nem általános feszültségekre, elégedetlenségre reagáltak.

Vajon mi változott meg manapság?

Még akár csak 50 évvel ezelőtt is a társadalom értékrendje sokkal egységesebb volt a mainál. Az iskola élvezte a civil társadalom bizalmát, támogatását, sőt, – a tanárok társadalmi megbecsülésében is kifejeződő – tekintélye volt, nem utolsó sorban azért, mert az általa megtestesített értékek harmonikusan illeszkedtek a családok, közösségek értékrendjéhez.

Mára alaposan megváltozott a helyzet. Bár a munka világának értékei még mindig korunk domináns paradigmáját jelentik, ez a szemlélet már korántsem olyan általán-

nosan elfogadott, mint pár évtizeddel ezelőtt. Megjelentek a posztmateriális értékek, a sikeres, értelmes élet alternatív értelmezései. A társadalom széles rétegeiben értékelődött fel az individualitás, az autonómia, de ugyanakkor a felelősség és szolidaritás is. Egyre több család utasítja el a szervezetek – köztük az iskola – versenyre, megkülönböztetésre, az egyéniség elszürkítésére épülő szellemiségét.

Másrésről felmerülhet a gondolat: az embereket meg kellene tanítani arra is, hogy képesek legyenek értelmet adni az életüknek, kapcsolódni szűkebb-tágabb közösségekhez akkor is, ha nem részesülhetnek a mindennapi, rendszeres munka kiváltságában.

Ennél is fontosabb tényezőnek látom az általános elbizonytalanodottságot, pontosabban: a biztonság, az előre-láthatóság, a kiszámíthatóság összeshűkülését. Ebben a helyzetben az öndefiníálás nem egyszerűen egy szűk szellemi elit kedvtelése, hanem mindenki számára „előírt” feladat, szükségszerűség, sőt: megkerülhetetlen kényszer. Nem egyszerűen arról van szó tehát, hogy alternatív elképzelések jelentek meg a jó, a boldog, a sikeres emberről, amely elképzelések nem illenek bele az iskolai siker által megrajzolt képbe. Nem tudunk ugyanis többé felkészülni a karrierre; mert nem tudjuk, *mi* fogja jelenteni a karriert. Nincsenek többé szerényebb jövőt hozó, de biztonságos utak. Önmagunk megismerése, képességeink kifejlesztése, az önmagunk és a külvilág közötti minél jobb összhang megteremtése az egyetlen jó stratégia – ez a stratégia azonban lényegénél fogva definiálhatatlan, nem foglalható szabályokba; algoritmizálhatatlan, azaz nem tanítható/tanulható a szó hagyományos értelmében, és főleg: semmiképpen sem merül ki azokban a technikákban, amelyeket az iskola sajátos, szűk keresztmetszetű szocializációs tevékenysége révén elsajátíthatunk.

Változékony korunkban változik a munka világa is. Úgy tűnik, átalakulóban vannak a munka szervezeti formái. Nyilvánvaló, hogy nehézipar mindig is lesz, és lesznek hatalmas gyárak is, de egyre növekszik a kisebb, rugalmasabb szervezetek szerepe. Az informatikai forradalommal is összefüggő folyamatok a szervezetek egy részénél decentralizációhoz, a hierarchia új értelmezéséhez vezettek. A korábbiakhoz képest mindenütt egyre inkább előtérbe kerül az „emberi tényező”, a szervezeti klíma, azaz a személyes-informális szféra. Mindez együttesen annyit jelent, hogy a munka világának már nem kizárólagos modellje a zárt, szigorúan hierarchikus, az egyént egyetlen dimenziójában akceptáló szervezet.

Ugyanakkor úgy tűnik, a munka lassacskán kezd olyan kiváltsággá válni, amelyért az egyénnek keményen meg kell küzdenie. Előfordulhat, hogy élete során többször kell pályát módosítania, új dolgokat megtanulnia, és sikeresen „eladni magát”. Egyre nő az egyén saját felelőssége sorsával, életútjával kapcsolatban; nyitottnak, rugalmasnak kell lennie; egyénisége, sajátos képességei, kulturáltsága, pozitív személyiségvonalai a munkavállalás szempontjából is fontos értéké válnak-válhatnak.

Az eredetiség, a kreativitás a munkaadók oldaláról is jelentősen felértékelődött, hiszen csak a fogyasztói igényeknek mindig újabb és újabb ötletekkel elébe menő termelés és szolgáltatás lehet hosszú távon életképes.

Mindez azt jelenti, hogy a munka világa számára a szervezeti konformitásnál lassan fontosabb lesz, hogy az iskolából nyitott, tehetséges, kreatív emberek kerüljenek ki,

azaz a szelekció ne az iskolai „cső” mentén menjen végbe, hanem az adottságok széles spektrumú kibontakoztatása *után*, a képességek, a tehetség mentén.⁵

Ami az egyén oldaláról a fentebb vázolt – jobb híján – öndefiniálásnak nevezett életfeladatot jelenti, egybecseng a mai fejlett, demokratikus társadalmak igazságosság-igényével, a meritokratikus társadalom eszméjével. A társadalmi igazságosság azonban felvet egy újabb igényt az iskolával szemben, amely az esélyegyenlőségnek nevezett eszmében ölt testet.

Ha a személyiség (ki)fejlődését a fenti értelemben tekintjük, azaz egyfajta önmegvalósítási/öndefiniálási folyamatként értelmezzük, akkor az már nem illeszthető bele az iskola hagyományosnak tekinthető működési kereteibe. A személyiségfejlesztés ilyen értelmű megfogalmazása és a szelekció ellentmondó, egyszerre nem érvényesíthető funkciót jelentenek.⁶ Megítélésem szerint ez az ellentmondás vezetett az iskolával szembeni elvárások átalakulásához, kibővüléséhez és összekuszálódásához; a minőség kérdésének előtérbe kerüléséhez, és egyben mélységes ellentmondásaihoz is.

A régi tekintély és osztatlan bizalom megrendülése sajátos helyzetet idézett elő. Az iskolát teljesen felkészületlenül érte az elszámoltathatóságra, a minőségre, a hatékonyságra vonatkozó igények megjelenése. Ugyanakkor az elvárások kritériumai nehezen fogalmazhatók meg (homályos szlogenekkel – esélyegyenlőség, képességfejlesztés, gyermekközpontság stb. – pedig nem lehet mit kezdeni!). Ennek következtében az egyetlen olyan tényező került a középpontba, amely „objektíven” megközelíthető, azaz számszerűsíthető és felmutatható: a tanulói teljesítmény. Így tehát – miközben az iskolákban megjelentek a legkülönbözőbb motivációjú és igényű növények tömegei – *az iskola az egyetlen választ adta, amelyre saját erejéből képes volt: az „ugyanabból még többet”⁷ taktikáját, azaz a szelekció erősítését, a teljesítmény mérhető elemeinek hangsúlyozásával fokozva a versenyt (s egyben egyre szűkítve a verseny terét), ráerősítve ezzel arra a folyamatra, amely a gazdaság felől indulva növelte meg az iskolákban a szelekciós nyomást.⁸*

Az alábbiakban megkísérlem megindokolni, miért tartom ezt az iskolában eluralkodó, egyre fokozódó versenyt károsnak, sőt, veszélyesnek.

A versenyről

A verseny egyetemleges magatartásforma az élőlények között. Éppen ezért valószínűleg eltűnni soha nem fog az ember életéből. De mindenképpen el kell gondolkodni

5 A munka világának való meg-nem-feelés világlik ki azokból a vitákból is, amelyek az iskolai tananyag korszerűtlenségéről, inadekvitásáról, a képességek egyoldalú fejlesztéséről szólnak. A régebbi időkben sem voltak ezek az ismeretek sem a mindennapokban való eligazodáshoz, sem a munkába álláshoz képest elevenebbek vagy használhatóbbak, de ez manifeszt problémát főleg azóta jelent, amióta a munka világának igényei is elmozdulást mutatnak.

6 A szelekció ugyanis feltételez egy mindenkire egyformán érvényes viszonyítási normát, mértéket, míg az önmagukat a környezetükkel való kapcsolatban kifejlesztett egyéniségek sikerességük definícióját is folytonosan újraalkotják, azaz gyakorlatilag nem mérhetők egyforma mércével – sőt, talán semmilyen sem.

7 Paul Watzkavick – John H. Weakland – Richard Fisch: Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei. Gondolat, 1990.

8 Arányában több képzett munkaerő van a csökkenő létszámú munkavállalók között, ugyanakkor a gazdaság egyre magasabb (és gyakran specializáltabb) képzettséget igényel.

azon, vajon kedvező, vagy akár csak elfogadható dolog-e, hogy ennyire egyértelműen uralja az életünket; hogy erősíteniünk, elviselnünk vagy fékezniünk kellene.

A verseny eszkalálódását a modern kor hozta magával. Korábban szerepe az iparra korlátozódott, majd fokozatosan kiterjedt a gazdaság egészére. Századunkban pedig betört az emberi élet azon területeire, amelyek a gazdaságtól eléggé messze állnak – például a szoros értelemben vett kultúrába és a szociális szférába is.

Úgy tűnhet, a verseny mindenkinek a lehető legjobb, hiszen azok a teljesítmények, eredmények, magatartások, stratégiák lesznek sikeresek, amelyek a társadalom számára hasznosabbak, mert a piac – a verseny modern terepe – éppen ezt a szabályozást végzi el. Sajnos azonban ez a logika sántít. A társadalmi hasznosság-fontosság mértékében megragadható érték – hogy egyéb érték-dimenziókról már ne is beszéljünk – és a siker csak kevéssé korrelál egymással. (Ma már egy közgazdász sem merne olyasmit állítani, hogy a piac képes egy ország gazdaságát – vagy akár annak egy részét – megfelelően szabályozni, működtetni, pedig a gazdaság viszonylag mentes az értékek, ideológiák „puha” tényezőitől. A láthatatlan kéz elmélete, vagyis hogy az egyéni érdekek „összeadják” a közösség érdekét, a mindenki számára legjobb végeredményt, a gazdaságban dőlt meg leghamarabb. Vajon hogyan fogja akkor a piac szabályozni a gazdaságon kívüli szférákat?)

A verseny logikája nagyon egyszerű: győzzön (jusson előrébb, járjon, éljen jobban) a jobbik. Egyéni teljesítményekben gondolkodik; az embereket határozottan választja szét győztesekre és vesztesekre. A korlátozott erőforrások világában egyértelmű, hogy a győztesek – akik részesülnek a javakból – és a vesztesek – akik nem – érdekei ellentétesek és kibékíthetetlenek. Ha a versenynek tétje van, a győzteseknek pszichológiailag igen nehéz átélni a vesztesek helyzetét, méltányolni szempontjaikat. Az előrébb járók pedig általában úgy ítélik meg – sőt, általában sikerül a társadalom egészével elfogadtatni ezt a szemléletet –, hogy a verseny az igazságosságot testesíti meg, hiszen a versenyfutás *lehetősége* mindenki számára egyformán adott.⁹ Éppen ezért a legnagyobb kérdés a versennyel kapcsolatban az, hogy mi lesz a vesztesekkel. A dobogóra ugyanis elenyészően kevesen állhatnak fel az indulók számához képest. A verseny mint a társadalom meghatározó „működési elve” azt a szemléletet fejezi ki, hogy a vesztesek pusztuljanak, vagy – finomabban szólva – nincs helyük, nincs szükség rájuk.¹⁰ A verseny nem fér össze a szolidaritással; tág tere nyílik a bűnbakképződésnek és más, pozitívnak nem nevezhető társadalmi jelenségeknek.

9 „...a teljesítmény *bármifajta* szélsőséges hangsúlyozása, legyen szó akár a tudományos termékenységről, a személyes gazdagság felhalmozásáról, akár, ha kissé megerőltetjük képzelőerőnket, Don Juan hódításairól, csökkenti – méghozzá különösen azok között, akik társadalmi helyzetüknél fogva hátrányban vannak a versenyfutásban – az alkalmazkodást a magatartást irányító intézményes normákhoz, melyeknek célja a 'siker' adott formájának biztosítása. Az anómiát előidéző feszültség abból származik, hogy ellentét van a kulturális célok – legyenek azok bármilyenek – és az intézményes eszközök felhasználásának lehetősége között.”

„...a siker vagy a kudarccal kizárólag a személyes képességek függvénye; aki tehát kudarcot vall, csak saját magát hibáztathatja... Ez utóbbiak számára a kudarc a kulturális meghatározás elfogadása esetén kettős vereséget jelent: egyrészt világosan lemaradnak a sikerért folyó versenyfutásban, ugyanakkor burkoltan is kudarcot vallanak, mert hiányzik belőlük a sikerhez szükséges képesség és erkölcsi kitartás.” Robert K. Merton: Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. (Gondolat, Bp. 1980.) 401–402 és 405. o.

10 Ralph Dahrendorf: A modern társadalmi konfliktus. Gondolat, Bp. 1994.

Sok családban a munka-, a teljesítménykényszer, a karrierért, a gyarapodásért folyó küzdelem része a mindennapi életnek, és természetesen módon adódik át a gyerekeknek – maradandó hatással van rájuk még akkor is, ha életük hosszabb-rövidebb szakaszában szembefordulnak ezzel a szemlélettel. Az iskola pedig – az előzőektől egyáltalán nem függetlenül – a siker egy újabb értelmezését kínálja fel számukra: az iskolai eredményességet, az iskolai karriert.

Milyen következményekkel kell számolnunk? Először is úgy tűnik, a munkanélküliség olyan jelenség, amellyel a fejlett társadalmaknak tartósan együtt kell élniük. A munkanélküliek tömegeit legnagyobbbrészt nyilvánvalóan a legrosszabb iskolák legrosszabbul képzett növendékei adják – erről a szelekció gondoskodik. Ez egyben azt is jelenti, hogy ők azok, akik alig rendelkeznek azzal a kulturális eszköztudással, amelyre a helyzetükből való kilábaláshoz elengedhetetlenül szükség volna. Ugyanakkor tudjuk, hogy az iskolai teljesítmény nemcsak a képességek szerint szelektál, hanem meglehetősen szoros összefüggésben van a családi (kulturális) háttérrel is. Ebből az következik, hogy a leszakadó rétegek gyerekeinek egyre kevesebb esélye lesz a felemelkedésre. Bedugulnak a mobilitás csatornái, a társadalom kaszatosodik.¹¹

Legyünk cinikusak, és tegyük fel a kérdést: miért baj ez? Először is azért, mert viszonylag rövid idő alatt rendkívül kedvezőtlené válik a merítési arány – azaz alig lesz miből szelektálni, mert már az óvodában eldől, kiből mi lesz. A múlt században még a mai értelmiségiek, magasan képzett szakemberek felmenőinek zöme a társadalom alján élt (ez egyszerűen, matematikailag belátható). Nincs okunk feltételezni, hogy néhány nemzedék alatt a tehetség genetikailag szelektálódott. Ez azt jelenti, hogy megengedhetetlenül sok tehetség megy veszendőbe a leszakadók gyermekeiben, és gyanakodhatunk, hogy a társadalom kedvezményezett rétegeiben sem fogja a tehetséget „megszülni” a jó családi háttér és a kiváló iskolázás.

Ennél nagyobb és sürgetőbb gondot jelent az a társadalmi feszültség, amely a leszakadó rétegek körül kialakult-kialakul. Az egyik probléma inkább gazdasági jellegű: nincs munkájuk, tehát nincs megélhetésük – erre valami megoldást mindenképpen találni kell, hiszen a nyomorban azonnal megjelenik a bűnözés és az erőszak. Ez is súlyos, nehezen kezelhető kérdéseket vet fel. (Ki tartsa el őket? milyen elvek alapján segíezzünk? mi az állam és mi az egyén felelőssége? stb, stb.) A másik – hosszabb távú – probléma az, hogy nagyon nehéz bármiféle változást elérni, vagyis ezeket a családokat, egyéneket kimozdítani helyzetükből, holott ez az egyetlen megnyugtató megoldás volna.

A modern kor a munka világának a kora. A munkának sokkal tágabb szerepköre van, mint pusztán a megélhetés biztosítása. A munka tartalmat, értelmet ad életünknek, keretet, irányt érdeklődésünknek, strukturálja az időnket, biztosítja társas kapcsolataink minimumát. A munkájukat elvesztő embereket valóságos sokk éri. Pszichésen rendkívül sérülékennyé válnak, nemcsak a pozícióvesztés, a presztízs zuhanása miatt, hanem mert általában nem képesek életüket megszervezni és tartalommal

¹¹ A meghosszabbodott iskolázás, a szelekció és a munkanélküliség összefüggéseiről ír nemzetközi kitekintésű elemzést Molnár Péter és Szegő Szilvia Ifjúság: tanulás és munka a munkanélküliség fenyegetettségében c. cikkében. (Társadalmi Szemle, 1997/1.)

kitölteni akkor, ha a munka nem szerepel benne. Ez gyakran még az iskolázottabb, kiegyensúlyozottabb emberekre is igaz, akik birtokában vannak olyan erőknél és eszközöknek, amelyekkel energiáikat, feszültségeiket a napi, időhöz és munkahelyhez kötött munka helyett valamilyen más, pozitív tevékenységbe fordíthatnák át.

A tartósan munkanélküli családok általában nem rendelkeznek ilyen erővel és eszközökkel. Gyakoriak körükben a pszichés zavarok (nemkülönben az egészségügyi problémák, szenvedélybetegségek is). Így gyakran gyermekeiknek sem tudják biztosítani azt az érzelmi védettséget, amely egészséges fejlődésükhöz szükséges volna – az egyéb (anyagi és kulturális) feltételekről már nem is beszélve.

A leszakadó rétegek általában előbb-utóbb területileg is elkülönülnek, hiszen csak a legolcsóbb lakbéréket, ingatlanokat képesek megfizetni. Sajátos szubkultúra alakul ki, egy olyan létmód, amelynek legfőbb célja és értelme az idő eltöltése, hiszen semmiféle remény, esély nem mutatkozik a kitörésre.¹² A munka világának alapértékei itt semmit nem jelentenek. Az idő függvényében egyre nehezebbé válik a párbeszéd a „külvilággal”, mert egyre kevésbé beszélnek egy nyelvet. Ezekben a családokban lassan Magyarországon is felnő egy olyan generáció, amelyiknek a kultúrájából az idő strukturálása, a rendszeresség, a fegyelem hiányzik, önszabályozása, alkalmazkodóképessége gyenge, és amelyet már semmi nem vonz többé a munka világába. Ez azt jelenti, hogy a változáshoz-változtatáshoz már nemcsak a kulturális eszközök megfelelő szintű birtoklása (írás-olvasás, alapvető tanulási képességek) hiányzik, hanem a késztetés, a törekvés is. Ez zárja be igazán a gettó ajtaját, és véglegesíti ezt a társadalom számára gazdaságilag és szellemi értelemben egyaránt rendkívül megterhelő, destruktív állapotot.

Verseny az iskolában

A jelenlegi magyarországi helyzet különösen riasztó a szelekció szempontjából. Az iskolák presztízssorrendje régóta megvan, és ez a különbség leképeződött a tanulók tudásában is. De a verseny igazából a rendszerváltással szabadult el. Az elbizonytalanodott gazdasági helyzetben, a szakképzés összeomlásával a szülők tömegei az előre menekülés útját választották: minél tovább az iskolában tartani a gyereket, hátha kialakul valami, hátha pár év múlva jobban lehet látni, mihez is érdemes kezdeni. Ugrásszerűen megnőtt a gimnáziumok és a „jobb” szakközépiskolák iránti kereslet. Az iskolák autonómiája jegyében elindult szerkezetváltási láz egyrészt az iskolák törekvése volt arra, hogy „jobb” gyerekeket verbuváljanak – ráadásul hosszabb távra bebiztosítva magukat –, de nem hozhatott volna ilyen frenetikus sikert, ha nem találkozik a szülők szinte pánikszerű igyekezetével, hogy gyerekeiket kimenekítsék az átlagiskolák átlaggyerekei közül. Minél nehezebb bejutni egy iskolába, speciális osztályba, annál nagyobb az érdeklődés iránta. E mögött azon alapigazság felismerése rejlik, hogy egy iskola (osztály) színvonala alapvetően azon múlik, kik tanulnak benne.

¹² A jelenség érzékletes leírását adja Rácz József Semmittevés. Lakótelep és szegénynegyed-mentalitás c. cikkében. (Szociológiai Szemle, 1996/2.)

A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megjelenése a középiskolák presztízsorrendjét nem módosította alapvetően, jelentősen széthúzta viszont az általános iskolák mezőnyét. A legelszántabb szülők – és persze akik anyagilag is megengedhetik ezt maguknak – a kisebb településekről is hamarabb elviszik a „jobb” gyerekeket a gimnáziumokba, de itt az iskolák sorsát nem annyira az elvándorlás, inkább az önkormányzatok növekvő szegénysége teszi nehezzé.

A versengésnek, a túlhajtott szelekciónak gátat vetni már csak azért is nagyon nehéz lenne, mert azt maguk a szülők is minden módon erősíteni igyekeznek. Természetesen látják, hogy a gyerekek túlterheltek, látják a gyilkos verseny minden romboló következményét, legtöbbször mégis azt a lehető legerősebb iskolát választja, amelyiket a gyerek még várhatóan elbírná. Ismert csapdamechanizmus ez: amíg van esélyem arra, hogy a nyerők között leszek, nem akarom, hogy lefűjják a versenyt – kerül, amibe kerül!

A szülők számára sokkal egyértelműbb, mint a szakmai körökben, hogy az iskola feladata – itt és most – a szelekció; az, hogy a következő iskolafokozatba (és a megfelelő iskolába) bejuttassa a gyereket. Nem várnak semmi különöset az iskolától, nem várnak csodát a pedagógustól.¹³

A verseny erősödése fokozza az iskolákban az időnyomást. Ennek hatásai mindennél érzékelhetőek, hiszen minden iskola arra törekszik, hogy csökkentse hátrányát az előtte haladókhöz képest, vagy legalább lépést tartson a vele azonos színvonalú iskolákkal. Ez egy olyan kényszer a tanárok számára, amely abba az irányba sodorja őket, hogy a leszakadókat – akik arányát 1/4–1/3 körülnek becsülöm – a sorsukra hagyják. Az iskolai oktatás napjainkban – megítélésem szerint – már nem az átlagos gyermekhez szabott, hanem gyakorlatilag a legjobb 1/3-nak szól. A középmezőny komoly személyes erőfeszítések árán (több óras otthoni tanulás, különtanár stb.) képes úgy-ahogy lépést tartani. Ez sajnos nem azt jelenti, hogy a rossz tanulók tudása egyszerűen arányosan kisebb, hanem azt, hogy értékelhetetlenül keveset tudnak. Leszakadásuk korán bekövetkezik, így – némi túlzással – azt mondhatjuk, úgy haladnak végig az általános iskolán, hogy az iskola által közvetített kultúrától érintetlenek maradnak.

Ez a jelenség a középfok expanziójával várhatóan fel fog tűnni a középiskolában is. A tankötelezettség meghosszabbítása és a fejkvóta-rendszerű finanszírozás abban te-

13 Számomra ezt jól alátámasztja az az 1990-es vizsgálat, amelyet a felnőtt lakosságot reprezentáló mintán végeztek. A vizsgálatban a megkérdezettek két állítás közül kellett választaniuk. A számomra leginkább tanulságos eredményeket idézem.

A megkérdezettek 61,3%-a értett egyet azzal az állítással, hogy „A tehetséges ember ma is boldogul az életben, még akkor is, ha nem iskolázott” – szemben azzal (35,4%), hogy „Az életben manapság csak az az ember boldogulhat igazán, aki iskolázott”. Ez azt jelenti, hogy az iskolának az életre való felkészítésben a túlnyomó többség nem tulajdonít valódi, „saját jogú” értéket.

A versenyfutási pánikot jelzi az az adat, hogy a megkérdezettek közül 67,5% (!) értett egyet azzal, hogy „A gyerekeket a képességeik és a tudásuk alapján *minél előbb* a nekik legmegfelelőbb iskolába kell adni” (kiemelés B. M.), és csak 25,8% vélte úgy, hogy „Az a jó, ha a gyerekek képességeiktől és tudásuktól függetlenül minél hosszabb ideig egy iskolában tanulnak”. Annak ellenére így van ez, hogy a megkérdezettek úgy látják, a kialakult helyzet nem nevezhető optimálisnak: 69,1%-uk szerint „A mai iskolák túlterhelik a gyerekeket, túl nagy követelményeket állítanak eléjük”. (Halász Gábor: Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai. Oktatáskutató Intézet, Bp. 1991. 107–110 o.)

szi érdekeltté az iskolákat, hogy a követelményeket nem teljesítő tanulókat is átbo-csássák. A nagymértékű bukást az iskola nem engedheti meg magának, hiszen ezzel saját alkalmatlanságát bizonyítaná – ráadásul a követelmények ilyen módon kinyilvánított megemelésével elriasztaná a gyengébben teljesítő, de a fejkvótát hozó diákokat.

Az iskolai verseny növekvő pszichés nyomása, a túlterhelés is egyre több gondot okoz a gyerekek nagyobb részének, ami fokozódó teljesítményproblémákhoz, a pedagógus számára nehezen kezelhető magatartászavarokhoz vezet.

A fenti következtetések helyességét támasztják alá a hazai monitorvizsgálatok eredményei.¹⁴ Az elemzések világosan jelzik a tanulók tudásának növekvő különbségeit, valamint a tudás átlagos színvonalának csökkenését is (a korábbi vizsgálatokhoz képest), amiben számomra – az egyéb destruktív társadalmi folyamatok mellett – az erős szelekció fentebb jelzett romboló hatása is megmutatkozik.

Összegezve: az iskola tovább már aligha fokozható szelekciós működése nehezen elviselhető terhet ró a növendékek nagy hányadára, hosszú távon az egész populáció teljesítményére rossz hatással van; egyre növeli a leszakadók hátrányát, csökkenti felzárkózásuk esélyeit, fokozva ezzel a társadalmi feszültségeket.

A minőségről

Ha elfogadjuk a fenti gondolatmenetet, miszerint az iskola alapfunkciója a szervezeti létre való szocializálás és a szelekció, nyilvánvalóvá válik, hogy az iskola miért válassza a kompetenciáját megkérdőjelező kihívásokra a szelekció fokozásával. Úgy vélem azonban, hogy az a mechanizmus, amely évszázadokon át kielégítően működött, ma már az elviselhetőnél több kárt okoz. Változásra van tehát szükség.

Mint minden szélsőségesen specializálódott rendszer, az iskola jelenlegi állapotában valóban képtelen alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez, nem képes új funkciókat felvenni, ellátni. Fontos azonban belátnunk, hogy ez a rendszer sajátosságaiból adódik, és független az emberi „jó szándéktól”. Az iskola mint egész olyan, hogy bizonyos működéseket kikényszerít, másokat pedig lehetetlenné tesz; eleve kudarcra ítéli a belülről induló jámbor törekvéseket, vagy csupán a rendszer egyes elemeinek megváltoztatására irányuló próbálkozásokat. Az iskola – akár kicsiny mértékű – megváltoztatása is olyan feladat, amelyhez széles társadalmi összefogásra, szellemi erőfeszítésre, politikai türelemre és következetességre, pénzre, legfőképpen pedig időre van szükség. Természetesen a változásokat a társadalom életének átalakulása mindenképpen kikényszeríti majd, de nem mondhatunk le arról a lehetőségről, hogy a folyamatokat megpróbáljuk kedvező irányba befolyásolni, lerövidítve így az átmenetiség nehéz, kaotikus időszakát.

A problémát az okozza, hogy a szelekció és az esélyegyenlőség, személyiségfejlesztés, gyermekközpontúság (és még jó néhány névvel illelhető) funkciója, feladata, és így az ezeknek megfeleltethető minőség-fogalom súlyosan ellentmond egymásnak; e kívánalmak egyszerre, egyidejűleg nem érvényesíthetők.

¹⁴ Jelentés a magyar közoktatásról 1995. Országos Közoktatási Intézet, Bp. 1996.; Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése. (Szerkesztette Vári Péter) Országos Közoktatási Intézet, Bp.

A helyzet különösen éles a mai Magyarországon. A rendszerváltás után valamennyien abban a naiv hitben éltünk, hogy a szabadság önmagában is elegendő lesz a problémák megoldásához, mert belőle teljes fegyverzetben pattan ki az egyéni, a munkavállalói és a társadalmi felelősségérzet, s így megszülethet végre gyönyörű képességünk, a rend. Azóta már tudjuk, hogy a szabadság és a felelősség nem szími ikrek, sőt, még találkozásuk sem szükségszerű.

A minden szakmai ellenőrzéstől megszabadult iskolarendszerben sokkal inkább az entrópia, mint a rend növekedett, intézményi és rendszerszinten egyaránt.¹⁵ Az iskolában folyó jó munkának – bármit jelentsen is ez – egyetlen garanciája a tanárok, esetenként az iskolaigazgató személyes felelősségérzete lett, ami természetesen fontos, de meglehetősen esetleges dolog. A rendszer egészében elszabadult a verseny, erősödött a szelekció. A verseny azonban nem kapcsolódott össze az iskolai szolgáltatások minőségének versenyével; valójában a jó képességű, megfelelő családi háttérű, motivált növendékekért folyó versenyt jelenti.¹⁶

Az iskolák közötti óriási színvonalkülönbség egy olyan, önmagát gerjesztő folyamat, amelyet a „jobb” iskolákba való bejutásért folyó verseny tart fenn. A jelenséget alapvetően az okozza, hogy az egyes iskolák növendékei igen különbözőek a képességek és a motiváltság szempontjából, és az, hogy követelményeket mindenütt ezekhez az igen különböző szintekhez igazítják.¹⁷ A „jó” iskoláknak nem is kell semmi mással törődniük, mint azzal, hogy a – leginkább a felvételi arányszámokban megmutatkozó – teljesítményt fenntartsák; mindig lesz elég növendékük, „jó”-ságuk ilyenformán igazolódik.

Azok az iskolák viszont, amelyek nem kecsegtethetik tanulóikat tanulmányi sikerek (sikeres érettségi, felvételi) kilátásaival – szeretném hangsúlyozni, ez nem elsősorban a tanárokon, hanem a növendékek átlagos teljesítőképességén múlik –, szintén a szükségből kovácsolnak erényt: megpróbálják más módon „becsábítani” és „kezelhetővé tenni” a fejkvótát hozó, de nagyobbbrészt motiválatlan tanulókat. Sok energiát fektethetnek tehát az ígéretes, érdekes programok, tantárgyak megalkotásába és ezek propagálásába. Ez jó útja lehet a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásának – talán erre az öngyógyító folyamatra is gondoltak, amikor az új koncepciót megalkották –, de csak akkor járható, ha legalább a növendékek egy része számára van remény a főáramba való be- ill. visszakerülésre. E nélkül a programok befulladnak, propagandafogássá, lözonggá, vagy a pedagógusok mazochizmusának terepévé válhatnak. (Mindezt felerősítheti a reményvesztett szülőknek az az igénye, hogy „legalább ne frusztrálják szegény gyerekeket”, ami ahhoz vezethet, hogy a tanárok a „nevelésköz-

15 Ld. pl. a rendszer szerkezetének összekuszálódását, a szakképzés máig kaotikus állapotát, az információs és egyéb szolgáltató rendszerek hiányát, ami szintén az áttekinthetelenséget, a zavart fokozza.

16 Személyes tapasztalataim – amelyek természetesen korlátozottak – azt mutatják, hogy az „elit” általános iskolákban pedagógiai szempontból gyakran gyenge minőségű munka folyik. A tanároknak ugyanis nem kell pedagógiai erőfeszítéseket tenniük arra, hogy a tanítást érdekesebbé, színvonalasabbá tegyék, hogy a gyerekeket motiválják, megismerjék stb.; az ilyen jellegű feladatokat egyszerűen a szülőkre hárítják. Ha a gyerekek emiatt nehézségei vannak, a válasz az, hogy a gyerek „nem bírja az iskolát”, legjobban, ha elviszik onnan. Ez a sajátos szelekció természetesen folyamatosan igazolja önmagát a látványos eredményekben.

17 Ennek a jelenségnek létezik egy olyan értelmezése is, mely szerint a „hátrányos helyzetű” iskolák alacsonyabb követelményeikkel mintegy „kiegyenlítik” ezeket a hátrányokat. (Sajátos értelmezése ez az esélyegyenlőségnek.) Értsd: az új, egységes követelményrendszer ezt a „kiegyenlítést” veszélyezteti.

pontú iskola” zászlaja alatt menetelve hatalmas erőfeszítéssel próbálnak némi tudást csempészni a növendékek fejébe.) A pedagógiai innováció tehát könnyen a szegények luxusává válhat. De ahhoz, hogy ez a mechanizmus az esélykülönbségek kiegyenlítésének tényleges eszközévé váljon, és ne valamiféle pedagógiai szórakoztatóiparrá, ahhoz legfőképpen esélyekre van szükség.

Úgy tűnik, az iskolarendszer túlzott szelektivitása valódi társadalmi csapdaként működik.¹⁸ A társadalmi csapda fő ismérve az, hogy miközben mindenki a saját hasznát/érdekét racionálisan követve cselekszik, *összességében* valamennyiük haszna csökken, esetenként egészen addig, amíg teljesen el nem pusztítják tőkéjüket, erőforrásukat. Néhány dezertőrt – azaz a csapdamechanizmust a saját hasznára jól kihasználót – még elbíró a rendszer, sőt, némely esetben az összes haszon ilyenkor a legmagasabb. De ahogy növekszik a dezertőrök – esetünkben az eszeveszetten versengők – száma, csökken az egyének relatív haszna, és így természetesen az összes haszon is. Esetünkben a „tőke” a társadalom műveltségének, szocializáltságának színvonala, amely forrása és garanciája mindenféle fejlődésnek, haladásnak, társadalmi szintű problémamegoldásnak. Ide csatolódik vissza a tanulók tudása, és innen meríti erejét az iskola és az egyén is. Ha az iskola tömegével bocsátja ki az alulművelt, rosszul szocializált diákokat, ez már társadalmilag is fenyegető helyzet. Ez egyszerre veti fel a minőség és az irányítás problémáját kérdését.

Természetesen nagyon nehéz megtalálni az oktatás minőségének kritériumait, különösen az újabb igényekhez illeszthetőket. Súlyosbító körülmény, hogy ez utóbbiak korántsem ragadhatók meg olyan egyszerűen, mint az iskolai teljesítmény. Ma már nem teremthető meg még az a viszonylagos egységesség sem, amely a régebbi korok értékrendjét és elvárásait jellemezte. Különösen bonyolult a helyzet – az értékek, a társadalmi közgondolkodás terén – a mai Magyarországon, a rendszerváltás utáni anómikus időkben. Jó megoldásnak tűnt az, hogy az autonómia jegyében az iskolák a helyi társadalomban artikulálódó elvárásokhoz igazítsák működésüket (ld. intézményi pedagógiai program), de sajnos az elvárások még helyi szinten sem állnak össze valamiféle koherens rendszerré; az elmúlt tíz év alatt sem alakultak ki az érdekek, elvárások artikulálódásának csatornái, fórumai.¹⁹ A szocializmus hosszú évtizedei alatt az emberek elszoktak a politikai – ha úgy tetszik: morális – gondolkodástól, pontosabban attól, hogy egy-egy problémával kapcsolatban gondolkodásukat következetessé tegyék. Mint ahogy több attitűdvizsgálat rámutatott, a mai magyarok fejében jól megférnek egymásnak ellentmondó elvek, eszmék, gondolatok.²⁰ Jelenleg hiába várjuk, hogy valamiféle spontán folyamatban kialakulnak és az oktatási piac mechanizmusai által érvényesülni fognak az iskolával szembeni elvárások.²¹

18 Hankiss Elemér: Társadalmi csapdák – Diagnózisok. Magvető, Bp. 1983.

19 A szerves fejlődést sajnos nem pótolhatják a mégoly jó szándékú intézkedések sem. Számomra ez az üzenete az iskolaszékek szomorú történetének.

20 Andorka Rudolf: Merre tart a magyar társadalom?

21 A piaci szemlélet – amellet, hogy rossz hatásokkal szabályoz – veszélyes folyamatokat indíthat el azáltal, hogy a végzettséget igazoló okmány megszerzését üzleti aktussá fokozza le. Így a növendék csupán abban lesz érdekelt, hogy alulról igyekezzen közelíteni a szükséges minimumot. Ha ez még a tanárok (vagy az iskola) egzisztenciális függésével is együtt jár, az oktatás színvonalának mélyrepülése várható.

Marad tehát az egyetlen, jelenleg járható út: a tanulói teljesítményekben megragadható minőség tematizálása, e minőség elfogadható alsó szintjének meghatározása, és ennek az iskolákon való „behajtása”. Fontos oktatáspolitikai döntés volt a NAT bevezetése. Úgy tűnt, a minimális követelmények meghatározása irányába tett lépés lesz. A NAT azonban nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket.

Az oktatás minőségének (értsd: teljesítőképeségének) konkrét, azaz megragadható, operacionalizálható, mérhető és számon kérhető kritériumokban való megjelenítésének fontos állomása lehet a tervezett új vizsgarendszer bevezetése. Az új érettségi vizsga azáltal, hogy egységes(ebb) kimeneti követelményeket támaszt, mindenütt biztosíthatná a középiskolai munka megfelelő színvonalát, ezáltal csökkentve a versenyt is. A minőség általános javulásának legfontosabb feltétele a verseny fékezése, vagy legalábbis más területekre kiterjesztése. Az intézkedéseket abból a szempontból is alaposan mérlegelnünk kell, milyen hatásuk lesz a szelekció szempontjából.

A verseny ugyanis nem „úgy általában”, hanem a szűkös erőforrásokért, azaz az előnyös társadalmi státusokért folyik. Hazánkban – megítélesem szerint – ez csaknem egyenértékű a felsőoktatás helyeiért folyó küzdelemmel. A versenyt tehát a felsőoktatás gerjeszti, azaz a bajok forrása a közoktatáson kívül fekszik.

A felsőoktatásba általában mindenhol többen jelentkeznek, mint ahányan végezhetnek. Ezt a problémát többféleképpen lehet kezelni. A magyarországi gyakorlatra a bejutásért való versenyztetés a jellemző. Bár a normatív finanszírozás arra ösztönzi az egyetemeket, hogy több hallgatót fogadjanak, ennek van (az objektív – tárgyi és személyi – feltételek által kijelölt) határa; az oktatás olyan átszervezésére való törekvés pedig, amely az egyetemi évek alatti versenyre irányulna, nem általános.

Fontos lenne megtalálni az iskolai oktatás minőségének operatív értelmezését, amely a mérhető mutatók alternatívája lehet. Ha ugyanis az iskola minőségével kapcsolatos közgondolkodás és az oktatáspolitikai törekvések továbbra is egyoldalúan az egyszerűen mérhető tanulói teljesítmények dimenziójához kötődnek, ezzel nemcsak a szelekció további erősödését idézik elő, hanem még megszületése előtt sorvadásra ítélnék az iskola „másodlagos” funkcióit, fenntartva ezzel a feszültségeket.

Nem küszöbölhető ki az iskolából a verseny és a szelekció, mint ahogy az iskolai munka minősége sem lehet független az ott „megtermelődő” teljesítménytől. De alapos megfontolást igényel, milyen biztosítékokat, ellenintézkedéseket kell tennünk annak érdekében, hogy a verseny fékeződjön, vagy legalábbis ne fokozódjon tovább.

Úgy vélem, az oktatáspolitikai megkerülhetetlen feladata, hogy az iskola funkciói között a prioritásokat felállítsa, ezekhez minőségi kritériumokat rendeljen, és megtegye ezek érvényesüléséhez a feltételeket. E feltételek között az egyik legfontosabb a széles társadalmi konszenzus: a szakmai és a laikus/kliensi közvélemény egyetértésének, támogatásának szükséges minimuma.

BUDA MARIANN