

ISKOLA ÉS TÁRSADALOM II.

(SZÖVEGGYŰJTEMÉNY)

**Válogatta és szerkesztette:
Meleg Csilla**

**Lektorálta:
Várnagy Elemér**

**Technikai szerkesztő
Ambrus Attila József**

ISBN 963 641 691 5

**Kiadja a JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke
Pécs, 1999.**

Előző szöveggyűjteményünk szemelvényeivel (Iskola és társadalom, Pécs, 1996) azt kívántuk bemutatni, hogy milyen válaszok adhatók az egyenlő esélyeket hirdető iskoláztatás évei alatt újratermelődő társadalmi egyenlőtlenségekre. A jelen kötetben azokat a magyar kutatásokat mutatjuk be, melyek e gondolkörbe illeszthetők.

A tanulmányok segítségével saját közelmúltunk társadalmi változásainak tükrében értelmezhetjük újra a társadalmi környezet és a politikai viszonyok közvetlen és közvetett, manifeszt és latens hatásait. A szöveggyűjtemény tanulmányai vonatkoztatási pontokat, értelmezési kereteket jelenthetnek napjaink oktatáspolitikai kérdéseivel kapcsolatos véleményalkotásainkban is.

TARTALOM

Bevezetés

A 60-80-AS ÉVEK MAGYAR TÁRSADALMA ÉS AZ ISKOLARENDSZER

Ferge Zsuzsa:

A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés

Gazsó Ferenc:

Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer

Róbert Péter:

Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben

Pataki Ferenc:

Az iskolaügy szociálpszichológiai dimenziói

A TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK ISKOLAI EGYENLŐTLENSÉGEKKÉ TRANSZFORMÁLÓDÁSA: DIAGNÓZISOK ÉS OKKERESÉSEK

Andor Mihály:

Dolgozat az iskoláról

Pap Mária - Pléh Csaba:

A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén

Szabó László Tamás:

A „rejtett tanterv”

Meleg Csilla:

Egységérték és intézményes befolyásolás

PEDAGÓGUSOK ÉS PEDAGÓGUSSZEREPEK

Háber Judit:

Pedagógusok

Háber Judit:

A pedagógusnők helyzete, egy pálya elnőiesedése

Kuczi Tibor:

A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője

Horváth Attila:

Orvosok - pedagógusok

Boreczky Ágnes:

Egy letűnt világ árnyai

A RENDSZERVÁLTOZÁS: ÖRÖKSÉG ÉS DILEMMÁK

Gazsó Ferenc:

A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer

Kozma Tamás:

Szabadság vagy igazság?

Bevezetés

Előző szöveggyűjteményünk szemelvényeivel (Iskola és társadalom, Pécs, 1996) azt kívántuk bemutatni, hogy milyen válaszok adhatók az egyenlő esélyeket hirdető iskoláztatás évei alatt újratermelődő társadalmi egyenlőtlenségekre. A jelen kötetben azokat a magyar kutatásokat mutatjuk be, melyek e gondolkörbe illeszthetők.

Felmerülhet a kérdés, hogy mi indokolja a fenti témakörben való további vizsgálódást. Olvasási kalauzunk ehhez nyújt segítséget.

Ma, 1999-ben szaknyelvi terminológiánk és értelmezéseink meghitt részét képezik az esély-egyenlőtlenségek és a társadalmi különbségek. Túl könnyen feledkezünk meg azonban arról, hogy a magyar oktatásszociológiai kutatások kezdete és kibontakozása a nyugat-európai társadalmaktól igencsak eltérő társadalomideológia talaján történt. Az előző kötetből megismert elméletek és empirikus kutatások szerzőinek nyílt társadalomkritikája ideológiailag a „létező” szocializmus kapitalista társadalomkritikáját hitelesítette. A tanulmányok magyar nyelven való viszonylag gyors hozzáférhetőségét feltehetőleg ez a tény magyarázta. A külföldi szakirodalomból megismert elméleti és gyakorlati összefüggések magyar viszonyok közötti vizsgálata, az empirikus kutatások adatrendszere azonban nem igazolta vissza a szocialista egyenlőségideológiát. Ezért több szempontból is tanulságos újraolvasni e mostani kötetben közölt tanulmányokat. Egyrészt kellő időtávlatból vizsgálható, hogy a magyar iskola-rendszerrel kapcsolatos kutatások tematikájukban hogyan kapcsolódtak a szakma releváns kérdésfeltevéseihez. Másrészt képet kaphatunk kutatói felelősség és társadalomkritikai attitűd összeegyeztethetőségéről, valamint arról, hogy a kutatási eredmények, a tények milyen következtetések, javaslatok felvetését tették lehetővé. Összehasonlítható tehát, hogy ugyanazon kérdéskör - a társadalom és iskolája közötti összefüggésrendszer - hányféle megközelítést és milyen válaszokat enged meg demokratikus és diktatórikus körülmények között. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy saját közelmúltunk társadalmi változásainak tükrében értelmezhetjük újra a társadalmi környezet és a politikai viszonyok közvetlen és közvetett, manifeszt és latens hatásait, gondolkodási struktúráink ideológia általi korlátozását, az öncenzúra meglétét.

A szöveggyűjtemény tanulmányai a fentieken túl vonatkoztatási pontokat, értelmezési kereteket is jelentenek napjaink oktatáspolitikai kérdéseivel kapcsolatos véleményalkotásainkban. A társadalmi időhöz való viszonyunk következtében hajlamosak vagyunk a jelen ellentmondásainak értékelésében megfedkezni a múltban gyökerező előzményekről. Az iskolarendszer és a társadalmi struktúra összefüggésrendszerének különböző szempontú makroszociológiai vizsgálata, a kutatások adatrendszerei nemcsak eme amnézia feloldásában segítenek, hanem a honnan indultunk, ma hol tartunk és holnapra hogyan tervezzünk történelmi ívét is elének tárják. Éppen ezért minden egyes tanulmány esetében az eredeti megjelenés idejét és helyét közöljük, ugyanis az évszámok jelentést hordoznak. A problémafelvetések, a következtetések, a helyenként egymással vitatkozó megítélések és értelmezések jól mutatják, hogy ugyanazon jelenség hányféle szemszögből vizsgálható, és mindegyik olvasat valamilyen módon tudásunk teljesebbé tételéhez járul hozzá. E sokszínű megközelítések háttérében tulajdonképpen egy olyan folyamat is megfigyelhető, melynek eredményeképpen a szocialista társadalom ideológiájának és gyakorlatának ellentmondásai egyre világosabbá válnak. Társadalomkritika ez is, de jóval rejtettebb, mint amit a külföldi szakirodalom olvasásakor tapasztalhattunk. Az egyes tanulmányok melletti évszámok tehát olvasatunkban a rendszerváltozáshoz elérkező magyar társadalom állomásait szimbolizálják. A kötet összeállításakor ezért arra törekedtünk, hogy a tematikus egységeken belül a

tanulmányok kronológiai sorrendben kövessék egymást. (A tanulmányok szerzőinek hivatkozási rendszerén nem változtattunk, így jegyzetek és zárójeles hivatkozások egyaránt találhatók a kötetben.)

Az iskolarendszer és a társadalom kapcsolatát bemutató első tematikus egységben olyan tanulmányok is találhatók, melyeknek kérdésfeltevése szorosan kapcsolódik az előző kötetben megismert elméleti törekvésekhez, és olyanok is, melyek más megközelítést alkalmaznak.

FERGE Zsuzsa tanulmánya (*A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés, 1972*) a hatalom számára is elfogadható módon tálalható problémákat jelez. Nevezetesen azt, hogy az általános iskoláztatás szinte teljes körűvé tétele nem vezetett el a társadalmi egyenlőséghez. Adatrendszerrel támasztja alá, hogy a tanulmányi eredmények különbözőségei társadalmi különbségekkel párosulnak. Az iskola és az osztályok szintjén megvalósított homogenitás és heterogenitás a tanulók társadalmi szelekciójához vezet, melyet tovább mélyít a települési és a társadalmi hátrány összekapcsolódása. A hetvenes évek elejének diagnózisa tehát az, hogy az iskola pedagógiai, kultúraátadó szerepe és társadalmi feladatai között még mindig ellentmondás figyelhető meg.

GAZSÓ Ferenc már differenciáltabban fogalmaz (*Az esélyegyenlőtlenségek és az iskola, 1982*). Véleménye szerint az iskoláztatás során ható nyílt és rejtett esélyegyenlőtlenségek társadalmi tétje az, hogy nyitottabbá vagy zártabbá válnak-e a társadalmi rétegek és így a társadalmi struktúra. A társadalmi mobilitás egyenlőtlenségeit jól mutatja a különböző típusú középiskolákba való tanulmányi eredmény szerinti irányulás. A legjobb tanulók között felülreprezentáltak a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei, így a tanulmányi szelekció egyben társadalmi szelekciót is eredményez a középiskolák társadalmi összetételében. A nyolcvanas évek feladata a társadalmi eredetű indulási különbségek jellegzetességeinek tisztázása.

RÓBERT Péter tanulmánya már a rendszerváltozás után jelent meg (*Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben, 1991*), azonban a kutatás adatrendszere az 1945-től a 80-as évek végéig tartó időszakra vonatkozik. Továbbra is releváns a kérdésfeltevés (és demokratikus körülmények között a válaszadás), hogyan alakult hosszú távon az iskolai végzettség származás szerinti meghatározottsága. A kohorszvizsgák adatait érdemes a kötetben közölt többi tanulmány megfelelő időszakáról írottakkal összevetni. A nemzetközi összehasonlítás más megvilágításba helyezi a háború utáni társadalmi mobilitásban a származás hatásának átmeneti csökkenését Magyarországon. E tendencia ugyanis olyan országokban is megfigyelhető, ahol szó sem volt a politikai rendszer változásáról.

PATAKI Ferenc tanulmánya is a rendszerváltozás után jelent meg (*Az iskolaügyi szociálpszichológiai dimenziói, 1991*). Az iskola funkciójával és feladataival kapcsolatos gondolatai azonban a múlt értékelésében éppoly aktuálisak, mint a jövő tervezésében. Az iskola fejlesztésével kapcsolatos stratégiák nem kerülhetik meg az iskola világának normatív rendjével és a nevelésügy normativitással kapcsolatos problémáinak számbavételét, az iskola társas rendszeréből adódó feladatok operacionalizálását, az iskola és társadalmi környezete közötti viszony újraértelmezését.

A szöveggyűjtemény következő tematikus egységében olyan kutatásokkal ismerkedhetünk meg, melyek más-más szempontból és közelítéssel ugyan, de a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai egyenlőtlenségekké transzformálódásának folyamatát vizsgálják. Diagnózis és/vagy okkeresés egyaránt felfedezhető a közölt tanulmányokban.

ANDOR Mihály láttelepe a magyar közoktatás 35 évének kritikája (*Dolgozat az iskoláról, 1980-81*). A mennyiségi mutatók helyett az oktatásügy minőségi paramétereit veszi górcső alá, miközben a politikai befolyásolás nyílt és rejtett, közvetlen és közvetett eszközeivel is megismerkedhetünk. A mai olvasónak különösen érdekes az oktatásirányítás szerepe a demográfiai csúcsot jelentő tanulólétszámok fogadásában, hiszen a stratégiai tervezés hiányának és a probléma megkerülésének következményei jól ismertek. (Napjainkban éppen ellenkező előjelű a probléma a hosszú távon is csökkenő létszámú korosztályok következtében.) A humán és a reál óraszámok vizsgálata kapcsán megfogalmazott kutatói aggály prediktív jellege kétségtelen: a humán deficit hatásai nem azonnal mutatkoznak meg. Messzenyúló következményei a társadalom közérzetében, érintkezési viszonyaiban, erkölcsében és munkakultúrájában bukkannak elő.

PAP Mária és PLÉH Csaba vizsgálatai az iskolába lépés kezdetén meglévő különbségek okait keresik (*A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén, 1972*). A kutatási kérdés világos és egyértelmű: megtalálhatók-e mindazok a különbségek a magyar gyerekeknél, melyek Angliában egyfajta választ adtak a szociális helyzet és az iskolai sikeresség/sikertelenség összefüggésére. Az eredmények azt mutatják, hogy a nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében nálunk is vannak a szociális helyzettel összefüggő különbségek, melyek ily módon az iskola elvárásaival összevetve az induláskor meglévő hátrányos helyzet egyik összetevőjének tekinthetők. (Bár a kötetben közölt tanulmányok „utóéletével”, a nyilvánosságra kerülés következményeivel nem kívánunk foglalkozni, ebben az esetben mégis meg kell jegyeznünk, hogy a kutatások folytatásának megszakadása beszédesen jelzi a közvetlen politikai kontrollt.)

SZABÓ László Tamás kérdésfeltevése sem veszített aktualitásából (*A „rejtett tanterv”, 1982*): mikor és hogyan ragadható meg az iskola tényleges működése, mit tanulnak még a gyerekek az iskolában a tantárgyakon túlmenően. A kutatások azt bizonyítják, hogy az iskolai lét ismétlődő, jellegzetes történései, az oktatás tagolása, a szankcionálás szabályrendszerei, a tanár-diák viszony mind-mind szerepet játszik a különböző forrásokból szerzett ismeretek rendezésében, megrostálásában, értelmezésében és így közvetve a szociokulturális előnyök és hátrányok átörökítésében.

MELEG Csilla empirikus vizsgálataiban arra keresi a választ, hogy az értékközvetítésben feladattal rendelkező szervezetek együttműködésének hiánya milyen szerepet játszik a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésében (*Egészségérték és intézményes befolyásolás, 1991*). Az egészségértékhez való viszony társadalmi előnnyé vagy hátránnyá transzformálódik az iskoláztatás éve alatt, mivel sem a köznevelés, sem az egészségügy nem dolgozta ki az egészség értékközvetítésének közrendszerét. A mentálhigiéne, a lelki egészség kérdéskörének intézményi hiánya meghatározó módon járul hozzá az előzőekben jelzett folyamat kiteljesedéséhez.

A harmadik tematikus egység a pedagógusokat állítja reflektorfénybe.

HÁBER Judit tanulmányai (*Pedagógusok, 1978 és A pedagógusok helyzete, egy pálya elnőiesedése, 1976*) az 1970-es évek pedagógusvizsgálatának adatbázisán alapulnak. Szociológiai paraméterek mentén ismerhetjük meg a pedagógusok helyzetét alakító előfeltételeket, mindennapi életük és munkájuk jellemzőit, hivatáshoz való viszonyukat, társadalmi közérzetüket. Szembenézhetünk a makrotársadalmi folyamatok pedagógiai következményeivel: az elnőiesedéssel, a presztizscsökkenéssel. Vizsgálhatjuk az egymásba gyűrűző hatásokat, keresve a kiindulópontot, mely a végeredményhez vezet. Elgondolkodhatunk az értékátadás problémáin is. És természetesen a különbözőségek láttán joggal tehető fel a kérdés: létezik-e pedagógusportré.

KUCZI Tibor a tanárszerep egyes vonásainak szociológiai szempontú elemzésére vállalkozik (*A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője, 1984*). A tanulmány megjelenésekor a demográfiai csúcs zsúfoltságérzése gyakorolt hatást a pedagógusszerepre. (Kérdés, hogy a szerepjellemzők hogyan értelmezhetők ma a demográfiai csökkenés állapotában.) A szereptartalommal kapcsolatos kérdések relevanciájához nem fér kétség. A szerep megformálásának problémái több vonatkozásban is észlelhetők. Milyen mértékben veheti igénybe a társadalom az oktatásba fektetett személyes többlet-erőfeszítést? Hogyan viszonyul egymáshoz hivatás és szakmai professzionalizáció, tárgyiasult szakismeret és tanári minőség? Milyen következményei vannak a laikus és szakmai nyelvezet egybeesésének, a pedagógusi hivatás karizmatikus jellegének? Máig megoldatlan problémák, melyekre a válaszkeresés tovább folytatható.

HORVÁTH Attila a társadalmi elismertség, a presztizs összetevőit elemzi tanulmányában (*Orvosok-pedagógusok, 1986*). A pedagógus szakma jellemzőinek számbavételéhez érdemes hozzátenni a kötetben szereplő tanulmányok hasonló korszakra vonatkozó anyagait is, hogy a társadalmi elismertség emelkedésének lehetőségeit még differenciáltabban lehessen értelmezni. A tanulmány elolvasása után nemcsak azt a kérdést tehetjük fel, hogy hogyan látjuk ma a pedagógus pálya presztizsét, hanem azt is: hivatás-e még a pálya.

BORECZKY Ágnes is a tanári szerep átalakulásával foglalkozik (*Egy letűnt világ árnyai, 1993*). Megközelítése azonban eltér az eddig bemutatott tanulmányokétól. A tanárok származásából adódó mentalitásbeli sajátosságok és a szerepformálás együttes vizsgálata a korábbi pedagógusvizsgálatokhoz képest más dimenziókban közelíti meg a kérdést. Kutatásai alapján a szerző úgy látja, hogy a korábbi (1945 előtti) közös szerepjellemzők a politikai befolyásolás következtében új típusú intézményesülést indítottak el, mely egyrészt a szerep szűküléséhez vezetett, másrészt új szerepkonstrukció kiépülését eredményezte. Ezért aztán kérdés, hogy milyen értékeket közvetítenek a pedagógusok, mentalitásbeli sajátosságaik hogyan járulnak hozzá a felnövekvő generációk polgári értéktudatának formálásához.

A szöveggyűjtemény utolsó tematikus egységének tanulmányai már a rendszerváltozás figyelembevételével születtek.

GAZSÓ Ferenc nagy tablója a rendszerváltozás társadalmi hatásait és következményeit az oktatási rendszer szempontjából veszi számba (*A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer, 1997*). Elemzése az állampárti örökségből kiindulva a gondolati kontinuitást teremti meg a szöveggyűjteményben bemutatott tanulmányok és a jelen társadalma között. A fő kérdés továbbra is az, hogy megnövekedtek-e a rendszerváltozás óta a társadalmi eredetű esélykülönbségek. Választ a legfrissebb kutatások adatainak felhasználásával kapunk. (Az olvasók figyelmébe ajánljuk a cikk kapcsán a Századvégben kibontakozó iskola-vitát.)

KOZMA Tamás tanulmánya is a társadalmi és oktatási egyenlőtlenségek kérdéskörében mozog (*Szabadság vagy igazság?*, 1998). Milyen stratégia célravezetőbb: az egyének versenyhelyzetére épülő oktatás vagy az intézményes hátránykompenzáció a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésére. Az esélyek egyenlővé tétele és az emberek közötti egyenlőség ugyanis más-más oktatáspolitikát feltételez: az egyik a liberalizmus, a másik a szocializmus oktatáspolitikája. Szükséges tehát a fogalmak tisztázása ahhoz, hogy az igazságosság, az egyenlőség és az egyéni szabadság filozófiája valamint a minőségi oktatás közötti összefüggést értelmezni tudjuk. Hadd tegyük hozzá, hogy a perspektíva valamennyiünk számára a feltárt összefüggések megismerésére alapozott újra- és újrastrukturált problémakezelésben, a cselekvési alternatívák keresésében van.

A bemutatott tanulmányok diagnózisa és okkeresése további kérdéseket vet fel. A tudományos kutatást tekintve vizsgálható, hogy a korábban megismert teóriák mellett megjelentek-e az oktatásszociológiában a gondolkodásmódra befolyásolt gyakorló más szellemi áramlatok, sokszínűbbé váltak-e a probléma-megközelítések és a válaszadások. Nem tekinthetünk el annak a számbavételétől sem, hogy az alapkutatásokra épültek-e alkalmazott kutatások és azok mit eredményeztek. Felfedezhetjük-e hatásukat az oktatáspolitikai döntésekben? Számunkra azonban az a fő kérdés, hogy az iskolarendszer és a társadalom összefüggéseire figyelő szemléletmód részévé vált-e a pedagógusok gondolkodásmódjának.

E szöveggyűjtemény szerkesztésének időpontjában a nappali tagozaton végző tanárjelöltek intézményes keretek között esetlegesen tanulnak csak oktatásszociológiát. Hogy e társadalmi tudás hiánya mekkora, azt azok a posztgraduális képzésben résztvevő pedagógia szakos hallgatók fogalmazták meg, akik előtt megnyílt egy értelmezhető és folyamatosan újraértelmezhető többdimenziós iskola világa. Köszönettel tartozom jelenlegi és volt hallgatóimnak, akik véleményeikkel, szakdolgozataikkal és mérhetetlen tudásvágyukkal e világ további tágításához járulnak hozzá.

Pécs, 1999 nyara

Meleg Csilla

A 60-80-AS ÉVEK MAGYAR TÁRSADALMA ÉS AZ ISKOLARENDSZER

Ferge Zsuzsa:
A társadalmi struktúra és az iskolarendszer
közötti néhány összefüggés

A társadalmi mobilitás és az iskola

A társadalompolitika célrendszerének, értéktartalmának elemzése kapcsán eljutottunk a hierarchikus jellegű egyenlőtlenségrendszer lebontásának szükségességéhez, s ennek kapcsán a kollektív mobilitás kategóriájához.

A vázolt *kollektív mobilitás* egy, a struktúra fokozatos, folyamatos átalakulását eredményező folyamat, amely tehát társadalmi fejlődésünk közvetlen célja is, kísérőjelensége is, s egyben a teljesebb tartalmú társadalmi egyenlőség felé való közelítés eszköze.

Gyakran felvetődik az a kérdés, hogy miért helyezem a hangsúlyt ilyen mértékben a kollektív mobilitásra, s miért nem emelem ki az egyéni mobilitás fontosságát a fenti, társadalmi átalakulási folyamatokban. A magyarázat kettős: egyfelől véleményem szerint az egyéni mobilitás nem olyan önmagában való „jó”, nem olyan cél, aminek elérését minden további megkötés nélkül kell szorgalmaznunk. *Az egyéni mobilitás társadalmi szerepe*, e szerep meghatározott társadalmi értékek szempontjából történő *megítélése attól függ, hogy hogyan viszonyul a kollektív mobilitáshoz*, a struktúra egészének változásához.

Bizonyos körülmények között az egyéni (vertikális) mobilitás a csoportmobilitástól lényegileg független, mind eredetét, mind következményeit tekintve, s ekkor nem a struktúra változtatásának, hanem konzerválásának eszköze. Marx írja A tőkében: „az uralkodó osztály uralma annál szilárdabb és veszélyesebb, mennél inkább ért ahhoz, hogy az elnyomott osztályok legjelentékenyebb embereit soraiba fogadja”.¹ Erre a mobilitásra az uralkodó osztálynak részben saját sorai feltöltéséhez van szüksége, részben pedig azért, hogy az elnyomott osztályokat megfossza legrátermettebb és ezzel rá nézve esetleg legveszélyesebb elemeitől. Emellett ez a mozgás segít ébren tartani az „érvényesülés társadalmának” ideologikus mítoszát is. Ugyanezt a gondolatot a kapitalista iskolarendszer és társadalom egy mai bírálója így fogalmazza meg: „Az egyének mobilitása távolról sem összeegyeztethetetlen az osztályviszonyok struktúrájának újratermelésével, hanem épp ellenkezőleg, hozzájárulhat e viszonyok konzerválásához, részben azzal, hogy a társadalmi stabilitást korlátozott számú egyén ellenőrzött kiválasztásával biztosítja, ... részben azzal, hogy hihetővé teszi a társadalmi mobilitás ideológiáját, mely legtökéletesebb formáját a Felszabadító iskolára vonatkozó ideológiában találja meg.”²

Az itt leírt folyamat - amin egy önmaga konzerválására törekvő osztálytársadalom aligha léphet túl - tehát *olyan egyéni vertikális mobilitás, ami érintetlenül hagyja a társadalmi csoportviszonyokat*. Megfelelő funkcionálásának egyébként egyik feltétele az, hogy csupán *korlátozott* számú egyén mozogjon, ami lehetővé teszi az újonnan érkezők teljes asszimilálását, és régebbi kapcsolataik hatástalanítását, esetleges felszámolását. Ha ugyanis az egyéni mobilitás tömeges, és nem limitált, akkor szükségképpen vannak a csoportok relatív helyzetére vonatkozó következményei: a teljes asszimilálás lehetetlenné válik, az újonnan érkezők is hatnak a régebbi csoportra, s a csoportok közötti kapcsolatok nagyobb száma önmagában is közeledést jelent.

A szocialista átalakulást követő forradalmi átrendeződésnek egy sor ilyen következménye volt, amit egyébként még erősített a korábbi osztály- és rétegértékek forradalmi átalakulása. De a tömeges (és többlépcsős) egyéni mobilitás az értékek átalakulása nélkül is csökkent (kisebb vagy nagyobb mértékben) a csoportok közötti távolságokat.

A másik oldalról viszont - ez szinte triviálisan igaz - a csoportok közötti távolságok csökkenése könnyíti az egyéni mobilitást, hiszen kisebb (gazdasági, de főleg kulturális-társadalmi) távolságot könnyebb átlépni. Más - és csak hipotetikusán megválaszolható - kérdés az, hogy a társadalmi távolságok csökkenésével szükségszerűen együtt jár-e az egyéni mobilitás erősödése? Feltételes válaszom igenlő: egy erősen differenciált, sokféle munka- és életformalehetőséget kínáló, az egyén képességeit és érdeklődését valóban kibontó társadalomban ugyanis valószínűtlen az, hogy az egyének többsége számára a legkívánatosabb modellt minden vonatkozásban a legszűkebb családi környezet jelentse - noha ennek hatása bizonyos területeken nyilván sokáig érződik.

Végeredményben tehát: a *szórványos* egyéni mobilitás általában ha nem is kifejezetten struktúrakonzerváló, nem lehet lényeges struktúramódosító sem, és ezért *önmagában* nem biztosítja a fenti célokhoz való közelítést. Az olyan tömeges egyéni mobilitás, ami nem a rétegek előzetes közeledésén alapul, hanem ezt következményképpen hozza magával, szinte csak a struktúra teljes, forradalmi átalakulása esetén jöhet létre, és ezért a mai viszonyaink mellett nemkívánatos, de reálisan számításba sem vehető esemény. Végül az a fokozódó ütemű egyéni mobilitás, ami a csoportok előzetes közeledése alapján bontakozik ki (és természetesen ismét vissza is hat ugyanilyen értelemben a csoportokra), kívánatos ugyan, de nem önálló cél, mert hiszen a valóságos cél, a társadalmi távolságokat csökkentő kollektív mobilitás függvénye, természetes velejárója. Vagyis az *alapvető cél valóban a kollektív mobilitás elősegítése; és az egyéni mobilitás annyiban fontos és lényeges, amennyiben ezt segíti, illetve ennek a folyamatnak a sikerét jelzi*. Másként fogalmazva: az egyéni mobilitás csökkenése vagy hiánya kedvezőtlen jel, megléte vagy fokozódása azonban önmagában még nem utal arra, hogy a fejlődés a kívánatos irányban halad.

A másik ok, ami miatt a kollektív mobilitást tartom a társadalmi mozgás elsősorban kívánatos formájának, az, hogy a két folyamat más-más viszonyt tételez fel és vált ki *egyén* és *kollektíva* között. A (felfelé irányuló) egyéni mobilitás az egyén mozgása. Gyökeres, strukturális forradalmi változás esetén az *egyéni momentum lényegtelenre törpül*, az egyén szinte csak követi a történelem fő mozgásirányát, a csoport mozgását. (Ezt fejezem ki úgy, hogy az egyéni mobilitás a csoportmobilitás következménye.) Normális, békés fejlődés és a csoportok közeledése esetén az individuumnak már nagyobb szerep jut, azonban az egyéni mozgás talaja (ami az individuális mozgást könnyíti) ezúttal is társadalmi, kollektív mozgásban gyökerezik. Ekkor az eredeti csoporttól való távolodás - minthogy az egész csoport is „felfelé” mozog - korlátozott mértékű. Ha azonban az egyéni mobilitás olyan körülmények között megy végbe, amikor a csoportok közötti távolság nem csökken, vagy éppen nő, akkor az egyéni mobilitás nem valamilyen (kedvező irányú) csoportmozgás kísérője, kiegészítője, hanem úgy jelenik meg, mint a helyzet javításának egyetlen lehetséges módja. Ez nemcsak azt jelenti, hogy az egyéni mozgás szinte ellentétes a kollektív mozgással, ami az egyén és eredeti közössége közötti távolságot növeli, és ezzel egy sor - egyéni és társadalmi - feszültség forrása. Emellett *individuális kiemelkedés individuális eszközökkel*: a helyzet javítására irányuló kollektív erőfeszítést (ami nyilvánvalóan a csoportszolidaritás erősítője) háttérbe szorítják az individuális törekvések. Ez pedig a kollektív érzés, a közösség iránti elkötelezettség helyett az individualizmust, az egyén önmaga iránti „elkötelezettségét” erősíti. A végeredmény úgy jelenik meg az egyén számára, mint amit nem a társadalom egészének vagy egy csoportjának közreműködésével, hanem pusztán önerejével ért el. Ilyen körülmények között van bizonyos

veszélye a társadalom atomizálódásának, az úgynevezett „privatizálódásnak” vagy „kispolgári tendenciáknak”, annak, hogy az egész társadalmat és egyes csoportokat egyaránt előreívő erők egyének egymás közötti versengésében forgácsolódnak szét. Az *olyan egyéni mobilitás tehát, amely* (békés fejlődés esetén) *nem jár együtt a csoportok közeledésével, a szocialista közösségi tudatot gyengítő tényezővé válhat.* Ezek a megfontolások ismét azt húzzák alá, hogy a kollektív mobilitás az elsődleges társadalmi cél az egyéni mobilitással szemben.

A mai struktúrán belül kétségkívül sok - részben spontán, részben tudatos - mechanizmus van, amelyek nem szolgálják a kívánatosként vázolt kollektív mobilitást, és számos olyan erő és tendencia is létezik, amelyek a kedvezőnek tekintett fejlődést segítik elő.

Az első típusú mechanizmusok közül két mozzanatot emelnék ki. Az egyik - szinte tautologikus módon - a mai struktúra önfenntartó ereje. Igaz, az egyenlőtlenségek *növelése* általában nem jelenik meg mint tudatos szándék. Ám annyi bizonyos, hogy a pillanatnyi helyzet javítására (vagy relatív kedvező helyzetek megtartására) irányuló általános törekvésen belül egyes csoportok kedvezőbb, mások kedvezőtlenebb esélyekkel indulnak. Így például azoknak, akik a tudás és/vagy a hatalom magas szintjén vannak, a döntéseket hozzák vagy azokat közvetlenül befolyásolják, az átlagosnál jobb lehetőségeik vannak arra, hogy csoport- és egyéni érdekeiket is az össztársadalmi érdekeken túl, esetleg azokkal szemben érvényesítsék. A másik mozzanat gazdaságunk viszonylagos elmaradottságával függ össze, ami miatt jelenleg a társadalomnak a gazdasági fejlődés és a gazdasági hatékonyság növelését kiemelten fontos közvetlen célnak kell tartania. *A gyors gazdasági előrehaladás olyan objektív szükségszerűség, ami nélkül nem teremthetők meg a teljesebb társadalmi egyenlőség előfeltételei, ami nélkül nem léphetünk ki egyetlen területen sem a szűkösség okozta kényszerkorlátokból.* Ám, mint tudjuk, a gazdasági és társadalmi racionalitás, legalábbis rövid távon, de általában is, ellentmondásba kerülhetnek. Ennek következményei nemcsak olyan, közvetlenül érzékelhető és sokat emlegetett problémákkal fűgghetnek össze, mint a keresetek vagy jövedelmek elosztása, hanem áttételesen is jelentkeznek.

Így például társadalmunknak igen nagy szüksége van magasan képzett emberekre, de még nem vagyunk elég gazdagok ahhoz, hogy a potenciálisan szinte mindenkiben meglevő adottságokat kibontakoztassuk. Ezért az iskolának, a legfontosabb képző intézménynek - függetlenül attól, hogy milyen egyéni és csoportérdekek hatnak - ki kell választania azokat, akiknek adottságai legkönnyebben, legkevesebb erőfeszítéssel vagy ráfordítással fejleszthetők. Tulajdonképpen két ilyen „csoport” van. Az egyiket azok a gyerekek alkotják, akiknél az otthoni, környezet serkentő hatása már az iskolát megelőzőleg (és azzal egyidejűleg) az átlagosnál jobban kifejlesztette eredeti adottságaikat, amelyek persze lehetnek igen jók vagy gyengébbek. Ezek - nyilvánvalóan - az iskolázottabb, általában kulturáltabb és anyagilag is kedvezőbb helyzetben levők gyerekei. Ez a „csoport” tehát társadalmi meghatározottságú. A másik csoportba azok a gyerekek tartoznak, akiknél az adottságok iskolától független kibontakozását a környezeti hatás ugyan nem biztosította, de ezek mégis az átlagosnál könnyebben fejleszthetők. Itt nem társadalmi, hanem individuális sajátosságról van szó, ezek az úgynevezett „tehetséges” munkás-paraszt gyerekek. A korlátozott anyagi-szervezeti lehetőségek mellett az iskola elsősorban erre a két csoportra épít, hiszen belőlük formálhatók ki azok, akik a legkevesebb energiaráfordítással a legmesszebbre képesek eljutni képességeik kibontakozásában, és az iskola által nyújtott, a társadalomban elfoglalandó helyhez szükséges tudásanyag elsajátításában. A gazdasági kényszer, illetve szűkösség tehát - egyéni és csoportérdektől függetlenül is - előnyös helyzetek átörökítése, és olyan, többé-kevésbé korlátozott egyéni mobilitás felé visz, ami nem szükségképpen párhuzamos a kollektív kulturális mobilitással. Ez a helyzet áll elő akkor, ha nincs elég erő, energia, lehetőség ahhoz, hogy az iskola differenciáltan tudjon foglalkozni azokkal, akiknek adottságai az „élcsoportoknál”

nehezebben fejleszthetők csak ki. Csupán mondanivalóm egyértelműségének biztosítása érdekében húzom alá: a fizikai dolgozók tehetséges gyermekeivel való kiemelt foglalkozás természetesen ebből a nézőpontból is fontos feladat. Gazdasági és kulturális érdekeken túl „tisztán” társadalmi érdekek is emellett szólnak. Azt azonban kihangsúlyozni kell, hogy az egyéni mobilitás ilyen biztosítása nem lehet a kulturális demokratizálás egyetlen vagy akár legfőbb formája sem, s nem szoríthatja háttérbe a kollektív kulturális mobilitást elősegítő általánosabb erőfeszítéseket.

A csoportközelítést segítő mechanizmusok, erők, tendenciák közé tartoznak olyan alapvető tények, mint a szocialista társadalom egész jellege és értékrendszere, aminek kialakulása és érvényesítése ugyancsak objektív gazdasági és társadalmi alapokon nyugszik; ilyen - az előzőhöz kapcsolódó - tény továbbá a munkásosztály sajátos, új szerepe és a korábbinál rugalmasabb (mert magántulajdonosi alaphoz nem kötött) hatalmi struktúra. Hogy ezek az utóbbi tendenciák már eddig is milyen jelentős eredményeket hoztak, az itt elsődleges kérdés, a kollektív mobilitás szempontjából is, arról adatok és tanulmányok egész sora szól. Hangsúlyozni kell azonban, hogy ezek az eredmények mindenkor vagy harcban születtek, mint a forradalmi átalakulás idején, vagy legalábbis tudatos társadalmi beavatkozást igényeltek, mint például a 8 osztályos általános iskola megteremtésekor.

Minthogy - az eddigiek értelmében - ma is megvannak és még igen sokáig meglesznek azok a feltételek, amelyek a kedvezőnek tekintett tendenciákkal szemben ható mechanizmusok alapjai, nyilvánvaló, hogy az eddig is érvényesülő tudatos társadalmi (azaz *nem* egyéni vagy partikuláris, hanem ösztársadalmi érdeket szolgáló) beavatkozásnak továbbra is tere és igen nagy feladatai vannak.

Az eddigiekből következik, hogy az egész további, kívánatos irányú fejlődésben igen nagy szerepe van a tudásnak, ismereteknek, kultúrának, általában a képességek sokoldalú kibontásának. Ez pedig indokoltá teszi, hogy kiemelten foglalkozzunk azzal az intézménnyel, amely sok más intézmény mellett (mint amilyenek a család, a különböző társadalmi szervek, a tömegkommunikációs eszközök, a munkahely) ebben a folyamatban közreműködik, de amelynek a többi intézménytől eltérően - ez az elsődleges, sőt, egyetlen feladata: az *iskolával*.

Az iskola társadalmi intézmény, így azok az ellentétes társadalmi mechanizmusok, amelyeket fentebb vázoltunk, valamennyien szükségképpen hatnak az iskolára (azaz az iskola felépítésére, struktúrájára, módszereire stb.). Kutatásunk tárgya, a szociológiai kérdésfeltevés ezek után szinte nyilvánvalóan adott. Azt kell megvizsgálunk, hogy mennyire érvényesülnek az iskolában (az iskolával összefüggésben) azok a hatások, amelyek a jelenlegi struktúra gazdasági fejletlenségével, erre épülő sajátos (egyenlőtlen) réteg- és csoportviszonyaival kapcsolatosak, és mekkora szerepe, hatása van annak az ugyancsak objektív törvényszerűségeken nyugvó tudatos ráhatásnak, amely a társadalom vallott és vállalt értékrendszerének megfelelően folytonosan módosítani kívánja az adott struktúrát?

E kérdésre hosszabb ideig tartó, igen sok rész kutatásból összeötvöződő vizsgálatsorozat adhat majd választ. Ebben a cikkben a kérdés egy összetevőjét vizsgálom, nevezetesen azt, hogy hogyan jelentkeznek az ellentétes hatások az iskola *szervezeti felépítésében*. Az erre adott válasz azonban nem mellőzhet egy közbülső láncszemet, és pedig azt, hogy hogyan alakulnak az iskola munkáját legközvetlenebbül kifejező tanulmányi eredmények a különböző irányú társadalmi meghatározottságok együttes hatására?

A válasz, amit adunk, bizonyos mértékig aránytalanul súlyozott, és ezért sokak számára „igazságtalannak” tűnhet. Leegyszerűsítve a kérdést: sokkal kevesebbet fogok mondani a kérdés egyik, mint másik felével kapcsolatban, kevesebbet fogok beszélni azokról az eredményekről,

amelyek tudatos társadalmi ráhatásra jöttek létre, mint azokról a problémákról, amelyek az adott struktúra talaján ezzel ellentétesen hatnak. Mentségem e torzításra világos: ami tudatos eredmény, az *egyrészt mindenki előtt ismeretes, másrészt nem igényel további*, az eddigieket lényegében módosító *beavatkozást*, legfeljebb bizonyos korrekciókat. Természetesen ezeket is regisztrálnunk kell itt is, már csak azért is, hogy az eddigi sikerek alapján bizonyíthassuk a tudatos cselekvés óriási lehetőségeit, de azért is, hogy rögzítsük, mi az a bázis, amiről ma indulunk. Elsődleges feladatunk azonban annak feltárásával kapcsolatos, ami nem tudatos, hanem társadalmi szinten spontán, ezen belül esetleg burkolt folyamatok eredménye. A további tudatos társadalmi cselekvés szempontjából ugyanis elsődleges érdek az, hogy közelebbről megismerjük, milyen az a közeg, amire a továbbiakban hatni kell, hogy hol adódhatnak nem várt, nem akart eredmények, tudatos céljainknak ellenálló folyamatok. S bonyolultabb magyarázatot igényel az, hogy miért történt vagy történik valami, amit *nem* akartunk, vagy hogy miért *nem* történt valami, amit akartunk, mint hogy miért történt olyasmi, amit akartunk. Nem arról van tehát szó, hogy „többet beszélünk a hibákról, mint az eredményekről”, hanem hogy a már megtett útról kevesebbet szólunk, mint a még megteendőről - hiszen további feladataink és nehézségeink ezzel kapcsolatosak.

Az iskolarendszer demokratizálásának történelmi alakulása

A szocialista átalakulás első szakaszától kezdve az iskola demokratizálása az egyik kiemelkedő, tudatosan megfogalmazott társadalmi és politikai célkitűzés volt. A demokratizálás követelménye tartalmilag egyfelől azt jelentette, hogy az iskola is segítsen a kulturális monopóliumok felszámolásában, abban, hogy a kultúra „jusson el mindenkihez”. Másfelől az iskolára is jelentős szerep hárult abban, hogy az új rendszer történelmi igazságot szolgáltatson a korábban elnyomott osztályoknak, és lehetővé tegye, hogy ők vagy gyerkeik eljussanak a legmagasabb képzettséget igénylő társadalmi posztokra is. Itt voltaképpen az iskola mindenkor kulturaközvetítő (ismeretet átadó) feladata mellett két *alapvetően új társadalmi funkciója rajzolódott ki*. Az egyik, hogy az iskola, amely korábban a társadalmilag kialakult kulturális különbségeket szinte csak szentesítette és továbbörökítette, most részt vállalt a társadalmi rétegek közötti kulturális különbségek nivellálásában, azaz a kulturális csoportmobilitás elősegítésében. A másik, hogy az iskola, amely korábban sajátos szelekciós mechanizmusaival jelentős segítséget nyújtott abban, hogy a társadalmilag kiváltságos rétegek helyzetüket társadalmilag legitimnek és igazságosnak tűnő formában örökíthessék át utódaikra, most részt vállalt a társadalmi mobilitás elősegítésében, ahol a struktúra-átalakító csoportmozgások, a kollektív mobilitás egyik megjelenési formája az iskolán keresztül történő tömeges egyéni mobilitás volt.

Az új társadalmi funkcióknak megfelelően mindenekelőtt az iskola *struktúrája* alakult át. Az egységes általános iskola létrehozása és a tankötelezettségi korhatár felemelése lehetővé tette, hogy mindenkihez több kultúra jusson társadalmi diszkrimináció nélkül, és hogy minden gyerek eljuthasson a továbbtanulás lehetőségéhez.

E két, lényegében új társadalmi funkció mellett a tudomány és technika általános, fokozatos fejlődésével egyidejűleg a korábbinál egyre nagyobb súlyt kapott az iskola *szakképzési funkciója*, vagyis az, hogy a fiatalokat felkészítse a társadalmi munkamegosztásban elfoglalandó, mind nagyobb követelményeket támasztó helyekre. A korábbinál magasabb szintű iparitanuló-képzés kiépítését és számos más, részben strukturális, részben mennyiségi változtatást - mint pl. a szakközépiskolák létrehozása vagy a közép- és főiskolai keretek bővítése - alapvetően ez a funkció motiválta. Emellett azonban ez utóbbi változtatásoknál is fontos szempont volt a kulturális demokratizálás, azaz a felfelé irányuló társadalmi nivellálás.

Ez magyarázza például azt, hogy az ún. közismereti, azaz nem szakmai, hanem általános kultúrát közvetítő tárgyak az iparitanuló-képzésben is jelentős helyet kaptak. Minden strukturális változtatás, azaz az alapiskolázás *bővítése* és *egységesítése*, továbbá a közép- és felsőfokú iskolázás kereteinek *bővítése* és bizonyos *tartalmi* közelítése jelentős eredményeket hozott. Az egyes rétegek iskolázottsága közötti korábbi szakadékszerű különbségek gyorsan csökkentek. Az első 10-15 év extenzív fejlesztésének számszerű, mennyiségi eredményei valóban impozánsak. A korábbi 4-6 osztály helyett a 8 osztály elvégzése szinte általánossá vált, és a korábban csak csekély kisebbséget felölelő középfokú oktatás fokozatosan egyre szélesebb körre terjedt ki. (Ezt a folyamatot foglalja össze az 1. táblázat.)

1. táblázat

A 7 éves és idősebb népesség százalékos megoszlása
a legmagasabb iskolai végzettség szerint *

Iskolai végzettség	1941	1949	1960	1970
0 (nem ír, nem olvas)	7,2	5,6	4,0	2,3
Az általános iskola 1-5 osztályát végezte	36,3	31,9	27,4	20,3
Az általános iskola 6-7 osztályát végezte	43,6	44,4	39,9	31,3
Az általános iskola 8 osztályát végezte	7,4	11,4	18,4	28,9
A középiskola 1-4 osztályát végezte	2,2	2,2	3,3	4,5
Érettségizett	2,2	3,3	5,1	8,4
Egyetemet (főiskolát végzett)	1,1	1,2	1,9	4,3
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

* *Forrás: 1960. évi Népszámlálás, 13. kötet: Összefoglaló adatok 24. l. és 1970. évi Népszámlálás, 2. kötet: Részletes adatok az 1% képviseleti minta alapján. 101. l.*

Strukturálisan, iskolaszervezetileg tehát kialakultak az előfeltételek a társadalmi csoportok közötti kulturális nivellálásnak, a nagymértékű társadalmi mobilitásnak, és annak is, hogy az iskola a szakképzési funkciót az előző kettővel összhangban, azokra épülve tölthesse be.

Az extenzív fejlődésnek ebben az első szakaszában semmi kétség nem lehetett afelől, hogy a mennyiségi változások egyben minőségiek is, s hogy az iskola szerkezeti változtatása valóságos társadalmi eredményeket hozott magával.

Jelenlegi viszonyaink között - legalábbis egyelőre - *a mennyiségi fejlődés erősen lelassult*, sőt, szinte leállt. Az alapiskolázás további kiterjesztése (a 9 vagy 10 osztályos iskola kiépítése) ma még meglehetősen bizonytalan távlati kérdés, és a távlati tervek nem irányozzák elő a közép- és főiskolai képzés jelentős bővítését sem. Kérdés, hogy ilyen körülmények között hogyan tudja szolgálni az iskola az eredeti három funkciót?

A három közül a képzési, mégpedig elsősorban a szakképzési funkció az, ahol szinte állandóan és közvetlenül ellenőrződik a gyakorlatban az iskola munkája: a minőségileg vagy mennyiségileg nem megfelelő képzés azonnal zavarokat okoz a társadalmi termelés folyamatában. Ez a közvetlen lemérhetőség, a problémák azonnali érzékelése, az iskola működésének rövid távon is megjelenő hatása érthetővé teszi, hogy a szakképzési funkció teljesítésére gyakran felfigyel mind az oktatáspolitikai, mind a gazdaságpolitikai. Az utóbbi évek oktatási reformjai például nagyrészt arra irányultak, hogy a szakképzési funkció jobb, színvonalasabb betöltését, esetleges zavarok elhárítását szolgálják. Ebből azonban nem következik automatikusan a másik két funkció hatékonyabb teljesítése is.

E két, *par excellence* társadalmi funkció közül tulajdonképpen csak az egyéni mobilitás elősegítése az, aminek eredménye viszonylag egyszerűen mérhető, mindenekelőtt a közép- és főiskolai hallgatók társadalmi rétegenkénti arányán keresztül. Érthető tehát, hogy ez a kérdés

viszonylag korán az érdeklődés homlokterébe került szinte valamennyi szocialista országban.³ Magyarországon is részletes vizsgálatok indultak meg,⁴ amelyek rámutattak, hogy az idő-szerűtlenné váló adminisztratív intézkedések eltörlése után lassan csökkenni kezdett, mindenekelőtt a felsőoktatásban, a munkás- és parasztfiatalok aránya. E kutatások nemcsak a tények regisztrálására szorítkoztak, hanem magyarázatot kerestek és részben találtak is a rétegenként eltérő és eltérően változó továbbtanulási arányokra. Röviden a következőképpen lehetne összegezni a többé-kevésbé egybehangzó következtetéseket: a továbbtanulási arányok társadalmilag meghatározott eltérései mögött egyrészt az húzódik meg, hogy a kulturáltabb, iskolázottabb környezetből kikerülő gyerekek jobban tudják teljesíteni az iskolai követelményeket, tehát jobb tanulmányi eredményeket érnek el, és ezzel természetesen nagyobb esélyük van a továbbtanulásra. A jobb iskolai eredményekben bizonyos mértékig területi, anyagi, lakással összefüggő tényezők is közrejátszanak. Másrészt az is kitűnt, hogy a kedvezőbb társadalmi és kulturális helyzetben levő szülők, tudva azt, hogy e kedvező helyzet egyik fontos előfeltétele a magas iskolai végzettség, és nem akarva, hogy gyerekeik náluk „rosszabb” helyzetbe kerüljenek, az átlagosnál nagyobb mértékben ambicionálják rosszabb tanulmányi eredmény esetén is a gyerek továbbtanulását. A továbbtanulási arányok tehát a korábbi iskolai siker és a szülők (gyerekeikbe átlátnált) aspirációs szintjének függvényei. Mindkét tényező szorosan kapcsolódik a szülők anyagi, kulturális, társadalmi helyzetéhez, hátrányos helyzetbe hozva a rosszabb feltételekkel indulókat.

Mindezek a kutatások azonban szinte egységesen megmaradtak *az egyéni mobilitás problematikájánál*. Ennek kedvező vagy kedvezőtlen alakulásából igyekeztek következtetéseket levonni arról, hogy az iskola megfelelően teljesíti-e demokratizálási funkcióit. Ilyen módon nem is jutottunk el ahhoz a kérdéshez, hogy ez az egyéni mobilitás hogyan függ össze a kollektív mobilitással, vagyis hogy mi történik a kulturális nivellálás funkciójával abban a korszakban, amikor az iskolai keretek mennyiségi bővülése lassul. Minthogy a kérdésnek csak egyik felét tettük fel magunknak, a válasz is hiányos maradt: úgy tűnt, hogy a továbbtanulási arányok javítását a „*tehetséges munkás-parasztfiatalok*” kiemelt támogatásával meg lehet oldani.⁵ Ez azonban a demokratizálás funkciójának kettős leszűkítése: egyfelől - noha a „megfelelő” arányokat adminisztratív úton biztosító korszaknál kevésbé fájdalmasan és erőszakosan, de mégis - állandó „beavatkozást” tesz szükségessé. Nem a beavatkozás tudatosságával van baj, hanem azzal, hogy ez mindig „külső” marad, nem építi ki azt a bázist, amelynek fejlődése önműködővé teheti a mechanizmust. Így, minden jó szándék ellenére, sértő lehet éppen azok számára, akik felé irányul - és esetleg azokat is sérti, akiket nem tekint segítettőnek. Másfelől, és ez a tulajdonképpeni alapkérdés, fennáll az a veszély, hogy ha túl sok figyelmet és energiát fordítunk a kiemelt és szelektált egyéni mobilitás biztosítására, akkor még inkább háttérbe szorul az összesség, illetve a relatíve legelmaradottabbak kulturális felemelésére irányuló szándék, s ezzel a többség lemarad a kiemelt kisebbség mögött.

Az előző kutatások ugyanezen korlátjával függ össze az is, hogy a rétegenként azonos eredményt elérők differenciált arányú továbbtanulását (azaz azt, hogy pl. a jeles vagy jó rendű munkásgyerekek kisebb arányban szándékoznak középiskolába és egyetemre menni) a szülők eltérő aspirációs szintjével és a foglalkozások rétegeként eltérő presztízsével magyarázták, és nem jutottak el az egyén és közösség viszonyának, a csoportszolidaritásnak, csoportkohézióknak a kérdéséhez.

A továbbiakban ismertetett részeredmények még nem teszik lehetővé az eddig nyitva hagyott kérdések végleges lezárását, de egy-két vonatkozásban túllépnek az eddigi ismereteken.

Röviden összefoglalva az itt ismertetendő eredményeket:

- Kimutatjuk (és ez nem csupán az eddigi ismeretek bizonyos elmélyítése, bővebb dokumentálása), hogy a tanulmányi eredmények esetében szokatlanul erős, nemcsak országosan, hanem iskoláig, osztályokig lemenően kimutatható a társadalmi meghatározottság.

- Adataink lehetővé teszik az általános iskola 8 éve alatt lezajló folyamatok bizonyos elemzését, noha egyelőre csak korlátozott, mondhatnánk hipotetikus érvénnyel (mert az időbeni összehasonlítás nem ugyanazon, hanem különböző gyerekek különböző életkorban elért tanulmányi eredményeire vonatkozik). Mindenesetre, ezen első, még csak feltételes eredmények szerint úgy tűnik, hogy az általános iskola éve alatt a különböző rétegek gyerekeinek tanulmányi eredményei közötti *különbség növekszik, azaz, hogy a hátránnyal indulók hátránya nő.*

- Végül az elemzés módot ad annak feltárására, hogy az eddig ismert közvetlen társadalmi meghatározottságok hatását és az ezeken alapuló szelekciós mechanizmust felerősíti egy másodlagos szelekciós rendszer. Ez azonos iskolatípusba tartozó különböző iskolák között, és egyazon iskola különböző osztályai között épül ki: a gyerekek tanulmányi eredményeik alapján kerülnek egyik vagy másik osztályba, ez azonban, minthogy szorosan korrelál a társadalmi helyzettel, társadalmi „szétválasztást” is jelent. Így kialakulnak a különböző társadalmi összetételű „jobb” és „rosszabb” csoportok, ahol a fejlődési lehetőség az első típusnál jóval nagyobb, mint a másodikonál. Ez a szelekció már az általános iskolában elkezdődik, és feltehetően egyik oka, illetve összetevője a hátrányok növekedésének.

Ezek az eredmények együttesen arra mutatnak, hogy az iskola extenzív, az iskola felépítését átalakító demokratizálása után nem alakultak még ki azok a mechanizmusok és módszerek, amelyek *az adott kereteken belül* kellő hatékonysággal segíthetnék a demokratizálási funkció továbbfejlődését, most már „intenzív” módon. Az e helyzetből adódó feladatok kidolgozása ismét sokrétű, több tudományág együttműködését igénylő feladat. Magam az eredmények ismertetése és értékelése után csupán néhány következtetés levonására vállalkozhatok.

A tanulmányi eredmények társadalmi meghatározottsága

Az átlagos tanulmányi eredmények⁶

A tanulmányi eredmények társadalmi meghatározottsága legtisztábban az általános iskolánál mutatkozik meg. A középiskolában csökkennek a rétegek közötti különbségek, ami a továbbtanulási arányok eltéréséből természetesen következik: az átlagosan gyengébb tanulmányi eredményű társadalmi rétegekből kevesen tanulnak tovább, s szinte csak a legjobb tanulmányi előmenetelűek.

Az általános iskolai átlagos tanulmányi eredmények alapján a rétegek között kialakuló „rangsor” városban és faluban szinte azonos. Első helyen mindenütt az értelmiségiek, utolsó helyen a segédmunkások gyermekei állnak, és a két szélső réteg között a többiek helye is állandó. Egyetlen esetben van egy csekély „bizonytalanság”. A parasztszármazású gyerekek egyes esetekben a segédmunkások gyerekeivel azonos szinten, máskor valamivel feljebb, a betanított és segédmunkások között helyezkednek el. A rangsor tehát azonos, a különbségek nagyságrendje azonban nem teljesen ugyanakkora. A szélső rétegek közötti távolság (range) Budapesten a legkisebb, s faluban a legnagyobb.

2. táblázat

Átlagos tanulmányi eredmények az általános és középiskolákban

A tanuló apjának társadalmi csoportja	Általános iskola *			Gimnázium			Szakközépiskola		
	Budapest	Város	Község	Budapest	Város	Község	Budapest	Város	Község
Értelmiségiek	4,2	4,3	4,5	3,6	3,7	3,7	3,1	3,1	3,0
Vezető állásúak	4,1	4,2	4,2	3,5	3,4	3,6	3,0	3,1	2,7
Egyéb szellemi dolgozók	3,8	3,8	3,8	3,3	3,3	3,2	3,0	3,2	3,0
Szakmunkások	3,4	3,5	3,5	3,3	3,2	3,1	3,0	3,2	3,0
Betanított munkások	3,2	3,3	3,3	3,2	3,2	3,2	3,1	3,2	3,0
Segédmunkások	3,1	3,0	3,0	3,3	3,2	3,1	3,0	3,3	3,1
Mezőgazdasági fizikai foglalkozásúak	--	3,0	3,2	3,5	3,3	3,1	3,0	3,3	3,1
Együtt **	3,7	3,6	3,3	3,4	3,3	3,2	3,0	3,2	3,0
Értelmiségi és segédmunkás réteg közti különbség	1,1	1,3	1,5	0,3	0,5	0,6	0,1	0,3	0,2

* Az általános iskola átlagát az alsó és felső tagozatban mért átlagok súlyozatlan számtani átlagaként számítottuk, nem mintaátlag alapján. (Ennek magyarázata, hogy a felvételnél az alsó tagozat két, a felső tagozat három osztályát vettük figyelembe, így a mintaátlag valószínűleg jobban torzítana, mint ez az egyszerűbb megoldás.)

** Az átlag tartalmazza a külön nem kiemelt két csoport (a kisiparosok és nyugdíjasok gyermekei) tanulmányi eredményét is.

A gimnáziumban a korábbi rangsor megmarad, de lényegesen szűkebb határok közé szorul. A szakközépiskolában azonban változik a helyzet: ide a vezető állásúak, értelmiségiek gyerekei közül már csak a viszonylag leggyengébbek, a munkások és parasztok gyerekei közül viszont az adott rétegeken belüli jók és közepesek kerülnek. Ennek következtében itt a korábbi különbségek teljesen eltűnnek, sőt, olykor az eredetitől eltérő rangsorok jönnek létre. (Lásd a 2. táblázatot.)

A fenti (általános iskolai és gimnáziumi) „rangsor” a társadalmi rétegződésről eddig alkotott képpel lényegében összhangban van. Tudjuk, hogy a táblázatban szereplő rétegek többek között átlagos iskolázottsági és általános kulturális színvonal szerint is „hierarchizáltak”, ami azt jelenti, hogy egyes rétegeknél jobb, másutt gyengébb az összhang az otthoni és iskolai légkör, érték- és követelményrendszer között, kisebb vagy nagyobb az otthonról kapott közvetlen és közvetett segítség az iskolai munkában is. Mégis figyelemre méltó a rangsor *merevsége, állandósága*. Ha kisebb csoportonként - pl. évfolyamonként - vizsgáljuk az eredményeket, a rangsor azonos marad. S ha az *egyes iskolákig*, sőt esetleg osztályokig megyünk el, akkor is az a helyzet, hogy a két szélső csoport, azaz az értelmiségiek és segédmunkások közötti viszony *teljesen azonos*, és a belső sorrendben is csak az iskolák egy töredékénél találhatók kivételek.

Az egyes rétegek közötti különbségek, rétegen belüli szóródások

Az egyes rétegek gyerekeinek tanulmányi eredményei közötti rangsor tehát szinte konstans. Figyelmet érdemel azonban, hogy mennyire *egyenletes a csökkenés*, hogy az egyes rétegek közötti *távolságok* azonosak vagy különbözők-e?

A rendelkezésünkre álló adatok arra engednek következtetni, hogy a *távolságok nem azonosak*. Részletesen (iskolánként) megvizsgáltuk, hogy a teljes távolság szomszédos csoportok között hogyan alakul. Többféle feldolgozás készült e témáról, s az eredmények nem teljesen egybehangzóak. Egy azonban szinte egyértelmű: a legnagyobb ugrás az *értelmiségi és*

egyéb szellemi csoportok között van. (Az iskolák 50-60%-ában itt a maximális a különbség.) Emellett Budapesten igen jelentős a szak- és segéd munkások közötti különbség is.

A minden esetben megmutatkozó „értelmiségi előny” valójában azt jelenti, hogy az értelmiségi környezetből induló gyerekek szinte természetesen „felkészítődnek” az iskola számára, és könnyűszerrel teljesítik - mindenekelőtt az általános iskolában - a maximális iskolai követelményeket: 80-90%-uk, tehát az abszolút többség 4-es vagy annál jobb tanulmányi eredményt ér el, és szinte senki sincs, aki ne felelne meg az iskolai mércének (azaz aki bukna). A 4-es felettiek aránya rétegről rétegre rohamosan csökken, a segéd munkásoknál 15-30%-ra.

3. táblázat

Az iskolák * megoszlása aszerint, hogy milyen nagyságrendű az eltérés vezető állású és értelmiségi, illetve betanított és segéd munkás gyerekek átlagos tanulmányi eredményei között

Az iskola típusa a tanulók társadalmi összetétele szerint	Az iskolák száma, amelyekben a két átlag közti eltérés			Össz. iskola száma	Ebből	
	0,9 alatt van	1,0 - 1,3	1,4 felett van		0,9 alatti	1,4 feletti
					eltérés %-os aránya	
Budapest						
1. Szellemi foglalkozás dominál, vagy munkással azonos súlyú	7	5	2	14	50	14
2. Munkásszármazás dominál, amellet főleg szellemi						
(a) munkás 50-70%	9	8	--	17	53	--
(b) munkás 70% felett	1	3	1	5	20	20
Együtt	17	16	3	36	47	8
Vidék						
1. Szellemi foglalkozás dominál, vagy munkással azonos súlyú	5	5	2	12	42	17
2. Munkásszármazás dominál, amellet főleg szellemi						
(a) munkás 50-70%	11	22	13	46	24	28
(b) munkás 70% felett	1	1	5	7	14	71
3. Paraszt származás jelentős vagy dominál	11	15	25	51	21	49
Együtt	28	43	45	116	23	40

* 12 iskolánál egyik vagy másik csoport hiánya miatt nem volt a mutató számítható.

A rétegek közötti különbségek természetesen más szempontokra is felhívják a figyelmet. Ezek közül itt csak egy további problémát emelünk ki, és pedig a települések közötti eltéréseket: *a települések urbanizáltságának növekedésével csökken a különbség a szellemiek és fizikaiak, különösen pedig az értelmiségiek és segéd munkások gyerekeinek iskolai eredményei között.* (Az általános iskolai átlagnál Budapesten 1,1, községben 1,5 a különbség értelmiségiek és segéd munkások között stb.)

E jelenség egyik valószínű oka, hogy urbanizáltabb környezetben kisebb a távolság a rétegek között; a városi munkás, a segédmunkás is viszonylag sokat profitál a fejlődésből. Talán, minthogy roppant mobil rétegről van szó, eleve is voltak különbségek területileg mobilak és helyben maradók között. Emellett úgy látszik, hogy azokban az iskolákban, ahol viszonylag több a szellemi származású gyerek, ez bizonyos mértékig „húzó” hatással van az iskola egészére, és javítja a munkásgyerekek, ezen belül a segédmunkások gyerekeinek iskolához és tanuláshoz való viszonyát is. (Ez tükröződik a 3. táblázat azon eredményében, hogy Budapesten és vidéken is a különböző összetételű iskolákban másként alakulnak a különbségek.)

Mi történik az iskolai pályafutás folyamán - a tanulmányi eredmények időbeni alakulása

A „társadalmi hátrány” tényét - ha nem is ilyen mélységig - régóta ismerjük, és nyolc-tíz év óta tudatosan próbáljuk az iskolán belül, legalább az iskola eszközeivel ellensúlyozni. Épp ezért vizsgálatra érdemes kérdés, hogy mi ennek a folyamatnak az eredménye, mi történik az általános- és középiskolában a rétegek közötti különbségekkel?

Az osztályzatok alakulásának elemzésénél az első szembetűnő - egyébként mindenki által ismert - tény, hogy az eredmények szinte évről évre romlanak: az alsó tagozaton jobbak, mint a felsőn, és itt még mindig jobbak, mint az egyébként erősen szelektált középiskolában (lásd a 2. táblázatot). Emellett az is igaz, hogy e folyamat jobban érinti a hátrányosabb, mint a kedvezőbb feltételekkel indulókat (lásd a 4. táblázatot).

Mondottuk, hogy ezeket az eredményeket egyelőre bizonyos fenntartással kell kezelnünk, noha valószínűtlen, hogy az általunk leírtakkal ellentétes vagy ellentétesen értelmezhető legyen a valóságos folyamat. Ez utóbbi azt jelentené, hogy az általunk tapasztalt „különbség-növekedés” valójában vagy olyan típusú javulást takar, hogy a kisebbeknél már jobb módszerekkel dolgoznak a pedagógusok, vagy olyant, hogy a ma 8 évesek között már kisebbek a társadalmi különbségek, mint a ma 10 vagy 12 évesek között. Egyik feltételezés sem egészen realisztikus, és a rendelkezésre álló kevés összehasonlító tény is az eredeti értelmezést támasztja alá. (Az 1963. évi rétegződési vizsgálatnál, ahol azonban a mérés módszere eltérő volt, a rétegek közötti különbségek mind az alsó, mind a felső tagozatnál kisebbnek tűnnek a jelenleg mérténél. Hasonló a helyzet az Erdészné - Timár-féle vizsgálattal, ami a 8. osztályosokra vonatkozik csak.)

Ha viszont eredeti értelmezésünk csak közelítően is igaz, ez azt jelenti, hogy az általános iskola, ami elvben általános népművelő funkciót betöltő, általánosan képző intézmény, igen erős szelektáló funkciót is betölt: a továbbtanulást lehetővé tevő magas követelményeket egyre kevesebben tudják teljesíteni, és e szelekcióban egyre hátrább kerülnek a nem értelmiségi, különösen a fizikai dolgozó szülők gyermekei. Ugyanakkor igen magas, a 7. osztályban a segédmunkások között *több mint 20% a bukottak aránya*.

4. táblázat

Az átlagos tanulmányi eredmények és a „jó tanulók” arányának alakulása a főbb rétegek gyerekeinél, évfolyamonként

Általános iskolai évfolyamok	Átlagos tanulmányi eredmény				A 4-es fölötti átlagú tanulók %-os aránya			
	értelmisségi	egyéb szellemi	szakmunkás	segédmunkás	értelmisségi	egyéb szellemi	szakmunkás	segédmunkás
	származású gyerekeknél				származású gyerekeknél			
Budapest								
2. osztály	4,4	4,0	3,7	3,3	86	65	47	31
4. osztály	4,2	3,9	3,6	3,1	78	60	40	19
5. osztály	4,2	3,7	3,4	3,0	75	43	29	18
7. osztály	4,1	3,5	3,2	2,7	70	44	24	9
8. osztály	4,2	3,8	3,4	3,2	73	46	29	17
Az átlag abszolút csökkenése és az arány %-os változása * a 2. és 7. osztály között	0,3	0,5	0,5	0,6	81	68	51	29
Vidéki városok								
2. osztály	4,5	4,2	3,8	3,2	90	73	57	32
4. osztály	4,4	3,9	3,7	3,2	81	63	46	27
5. osztály	4,3	3,9	3,4	3,1	84	56	35	18
7. osztály	4,1	3,5	3,1	2,7	72	42	23	14
8. osztály	4,2	3,7	3,2	3,0	73	46	27	17
Az átlag abszolút csökkenése és az arány %-os változása * a 2. és 7. osztály között	0,4	0,7	0,7	0,5	80	58	40	44
Községek								
2. osztály	4,6	4,2	3,9	3,2	95	76	58	34
4. osztály	4,4	4,0	3,7	3,2	84	68	48	27
5. osztály	4,5	3,7	3,4	2,8	85	52	33	16
7. osztály	4,5	3,4	3,1	2,7	88	39	28	14
8. osztály	4,4	2,5	3,2	2,9	80	44	29	19
Az átlag abszolút csökkenése és az arány %-os változása * a 2. és 7. osztály között	0,1	0,8	0,8	0,5	92	51	48	41

* A 7. osztálybeli arány osztva a 2. osztálybeli aránnyal

Ez viszont azt jelenti, hogy nő - és társadalmi rétegek szerint differenciáltan nő - azoknak a száma, akik ugyan járnak iskolába, de ebből alig profitálnak (sőt, írásos igazolást is kapnak arról, hogy egyre kevésbé tudtak megfelelni egy általános érvényűnek látszó társadalmi normának). Önmagában ez a tény pedig - tehát a „rossz” tanulók nagy aránya a felső osztályokban - mindenképpen arra utal, hogy a kulturális nivellálás lehetőségeinek kihasználása hiányos.

Összefoglalva az eddigiekből a legfontosabb mondanivalókat:

- Adataink az eddigi ismereteknél mélyrehatóbban mutatják, hogy az iskola, különösen az általános iskola milyen közel áll az értelmiségi környezetből indulókhöz, és milyen nagyon távol a munkás, különösen a nem szakmunkás rétegekhez. A társadalmi indulás és a tanulmányi eredmény összefüggése rendkívül erős, és még a legkisebb közösségek, az iskolai osztályok szintjén is érvényesül.

- *A társadalmi réteghez tartozás adta determináltságot némileg enyhíti a környezethatás. Ha az iskola urbanusabb környezetben van, és az iskolán - illetve lakóhelyen - belül jelentős arányt képviselnek az iskolai kultúrához közelebb álló rétegek gyerekei, ez kedvezően hat a többi gyerek tanulmányi munkájára is. (Ebben egyébként az eddig említett okokon kívül az is közrejátszik, hogy maguk az iskolák különböznek területileg.)*

- Nem látszik elégségesnek az a szokásos csoportosítás, amely csak a „szellemi” és „fizikai” dolgozókat különíti el: a „szellemieken” belül és a „fizikaiakon” belül gyakran lényegesen nagyobbak a különbségek, mint a kevésbé iskolázott szellemi és a magasan kvalifikált fizikai dolgozók között.

- Külön kiemelendő az a tény, hogy valójában *minden nem értelmiségi réteg „hátrányban” van* az iskolával szemben. A felső tagozaton a jók aránya egyik nem értelmiségi csoportban sem éri el az 50%-ot.

- Végül az adatok arra figyelmeztetnek - és ez eddig nem volt ismert tény -, hogy *a szocialista iskola egyik speciális funkciójának a társadalmi rétegek közötti kulturális nivellálás funkciójának teljesítését külső keretek ugyan lehetővé tennék, de az iskolán belüli feltételek még nem alakultak ki.* A rétegek között induló különbségek nem csökkennek, sőt, inkább nőnek. Az iskolai normáknak jól megfelelők (4-es, 5-ös tanulók) aránya az értelmiségieknél 10-20%-kal, a munkásgyerekeknél 40-50%-kal csökken. Nemcsak arról van szó, hogy az iskola a követelményeket általában emeli, hanem hogy nem teremti meg az iskolán belül a feltételeket arra, hogy *csak* az iskola segítségével valaki felkészülhessen a nagyobb feladatokra.

Az iskolák összetételére ható társadalmi tényezők, az iskolák belső struktúrája és a továbbtanulás alakulása

Konkréten két részkérdésre keresünk ebben a részben választ: az egyik az, hogy van-e olyan mechanizmus, amelyik az adott iskolatípuson vagy iskolán belül alakítaná ki az iskola társadalmi nivelláló funkcióját gátló szervezeti kereteket? Adatainkból az tűnik ki, hogy az „elit” és „nem elit” iskolák, illetve eltérő összetételű párhuzamos osztályok léte - esetleges pedagógiai indokoltsága mellett, amire itt nem térhetünk ki - erősíti az iskola társadalmi szelekciós funkcióját, és egyik magyarázata annak, hogy az iskolai évek alatt az induló hátrányok nőnek.

A másik kérdés már csak a következményekre vonatkozik: bemutatjuk, hogy az általános iskolában meginduló szelekciót milyen típusú differenciáltság követi a középiskola szintjén, s a középiskolai differenciáltság és szelekció után mi a helyzet a főiskolai szintű továbbtanulásnál.

Az iskolák és osztályok összetétele

Ha igaz az, hogy a környezet - az iskola és az osztály társadalmi összetétele - bizonyos mértékig befolyásolja a gyerekek tanuláshoz való viszonyát, és hat az eredményekre is, akkor társadalmi szempontból, legalábbis az iskola általános kulturális nivelláló funkciója szempontjából, kedvezőnek tekinthetjük a heterogén összetételű iskolákat, osztályokat.

Az iskola egésze heterogenitásának korlátokat szab a lakóhely, illetve körzet társadalmi összetétele, és bizonyos befolyást gyakorol nagyobb, több iskolával rendelkező településeken az iskola színvonala. A vidéki, főleg falusi kis iskolákban meglehetősen homogén az

összetétel, de ide - noha ez az iskolák többsége - a tanulók kisebb hányada jár. Emellett tudunk olyan, különösen „jó hírű” kísérleti, gyakorló, stb. iskolákról, amelyek nagy erővel vonzzák, a körzethatáron túlról is, azokat a szülőket, akik különösen fontosnak tartják, hogy gyerekük jó iskolába kerüljön. Ezekben az iskolákban (Budapesten a Cukor utcai, a Gorkij fasori, a Lorántffy utcai és az Ady Endre utcai, Kecskeméten a Kodály Zoltán iskola stb.) igen magas az értelmiségi származásúak aránya. Ez azonban az iskolák egészen csekély kisebbsége. A tanulók jelentős része az iskolán belül nyitott, sokszínű világot talál. A tanulást közvetlenül azonban nem annyira az iskola, mint az osztály összetétele befolyásolja. A kérdés az, mennyire sikerül kiaknázni az iskolák jelentős részénél meglevő társadalmi heterogenitás pozitív hatását az egyes osztályokon belül.

A párhuzamos osztályok kérdésével a közoktatáspolitikai alig foglalkozik, holott a gyerekek többsége (középiskolában szinte mindenki, általános iskolában Budapesten több mint 90%, vidéken mintegy 80%) párhuzamos osztályokba jár. Külön ilyen irányú utasítások vagy törekvések nélkül az új iskola létrehozásának első szakaszában a spontánul kialakuló megoldás a heterogenitás maximális megtartása volt; az iskolák semmilyen módszerrel nem törekedtek homogenizálásra. Fokozatosan azonban különböző szervezési elvek (napközis osztályok, tagozatos osztályok kialakulása stb.) egy, a korábbi törekvésekkel ellentétes folyamatot indítottak el.

Vizsgálatunk egyik célja az volt, hogy feltárjuk, milyen mértékű és milyen típusú homogenizálással találkozunk ma.

Az alábbi eredmények még csak közelítő jellegűek, a precízebb vizsgálati módszer kialakításán még dolgozunk. Jelenleg a következőkből indultunk ki: *fogalmilag kétféle homogenizálást* különböztetünk meg. Az egyik a *tisztán tanulmányi eredmények szerinti homogenizálás*, amikor két (vagy több) párhuzamos osztály átlageredményei szignifikánsan különböznek anélkül, hogy a társadalmi származás szerinti összetétel is különbözne. A másik ennek ellentéte, a *társadalmi származás szerinti homogenizálás*, amikor az osztályok átlageredményei egymáshoz közel esnek, de társadalmi összetételük szignifikáns eltérést mutat.

A kérdés az, hogy milyen gyakran találkozunk egyik vagy másik fajta homogenizálással, illetve milyen gyakran kombinálódik e két szempont, milyen gyakran jelent a *deklarált céljaiban „képessegek” szerinti homogenizálás társadalmi homogenizálást is*.

A tanulmányi teljesítmény szerinti homogenizálás kritériuma az volt, hogy előfordult-e, egy iskolán belül többször, két párhuzamos osztály között nyolc tizednél nagyobb átlageredmény-különbség.⁷

A táblázatból elhagytuk a szakközépiskolákat, amelyekben az osztályok közötti tanulmányi eredmény szerinti homogenizálással nem találkoztunk. (A szakközépiskolák összetételének speciális kérdésére még visszatérünk.) A vizsgált iskoláknál tehát az a helyzet, hogy az osztályzatok szerinti homogenizálás gyakorisága szempontjából, pontosabban abból a szempontból, hogy a gyerekek mekkora arányát érintheti a homogenizálás, a „rangsor” a következő:

Budapesti gimnáziumok (leggyakoribb)
Vidéki gimnáziumok
Budapesti általános iskolák
Vidéki általános iskolák
Szakközépiskolák (legritkébb)

A részletes elemzés szerint *az osztályzatok szerinti homogenizálás az iskolák túlnyomó többségében, pontosabban 1-2 ritka kivétellel társadalmi homogenizálást is jelent; a párhuzamos osztályok közül a jobbakban többnyire szignifikánsan nagyobb az értelmiségi és egyéb szellemi dolgozók gyerekeinek aránya.* Pontosabban: egyetlen olyan vidéki általános iskola és egyetlen olyan budapesti gimnázium volt, amelyben a tanulmányi eredmény szerinti homogenizálás *nem* párosult a társadalmi homogenizálással.

Az esetek többségében kétségtelen, hogy az alaptörekvés a „kéességek” szerinti homogenizálás, a nagyobb pedagógiai hatékonyságra törekvés. *A pedagógiai hatékonyságra törekvés azonban szinte óhatatlanul együtt jár bizonyos társadalmi szelekcióval.* Ez az általános iskolákban is, a gimnáziumokban is érvényesül. *Am minél határozottabb az iskolatípus továbbtanulásra szelektáló funkciója, annál gyakoribb a kétféle homogenizálás együttes jelenléte.*

Ez az előbbi „rangsorból” világos: a szakközépiskolákból elvben ugyan tovább lehet menni az egyetem felé, az ide iratkozók nagy többsége azonban nem ezzel a törekvéssel indul, illetve az iskolatípus maga nem ezt tekinti fő feladatának. (A mégis meglevő társadalmi homogenizálást nem a továbbtanulási verseny motiválja, s ezért kerülhető el a teljesítmény szerinti szétválasztás.) A vidéki általános iskolákban ugyancsak viszonylag alacsony az aspirációs szint, mindenestre alacsonyabb, mint Budapesten. A verseny és tét pedig a budapesti gimnáziumokban a legnagyobb.

Ha ez igaz, akkor a kétféle homogenizálás együttes jelenléte valószínűleg nem egyedül az iskolán múlik, hanem ezt a szülők törekvései, aspirációi is befolyásolják: ahol ezek magasabb szintűek, ott szinte nyomást gyakorolnak az iskolára, hogy gyerekeiket jól készítsék fel a továbbtanulásra. Hogy ez a „nyomás” pontosan hogyan érvényesül, azt legalábbis statisztikailag nem tudjuk leírni. Jelenlétére azonban kétféle tény utal. Az egyik az, hogy a homogenizálás nem véletlenszerűen bukkan fel az iskolában, hanem elég jól kivehető összefüggés van a homogenizálás ténye és a szellemi dolgozók gyerekeinek iskolán belüli aránya között.

A másik jelzés még meggyőzőbb és társadalmilag problematikusabb. Ismeretes, hogy a gimnáziumi tagozatos osztályokban általában magasabb szintű az oktatás, mint az általános tantervűekben, tehát itt nagyobb a gyerekek esélye a továbbtanulásra, különösen valamely meghatározott szakirányban (pl. nyelv, matematika). Nos, eléggé világosan kivehető az a tendencia, hogy a vezető állású és értelmiségi szülők a tagozatos osztályok felé orientálják gyerekeiket.

Itt már világos a külső nyomás mechanizmusa: a gimnáziumok többnyire nem képességvizsgálat, hanem a gyerek, illetve a szülő óhaja szerint osztják szét a gyerekeket a tagozatos osztályok között.⁸ És ha bizonyos osztályoknál nagy a spontán jelentkezés, akkor ez automatikusan befolyásolja azok elhelyezését is, akiknél nincsenek határozott igények: ők kerülnek az általános tantervű osztályokba.

5. táblázat

A tanulmányi eredmények szerinti homogenizálás alakulása

	Iskolák száma				Az iskolába járó tanulók száma			
	amelyekben osztályzat szerinti homogenizálás							
	nem lehet (nincs pár- huzamos osztály)	lehetne, de nincs	van	együtt	nem lehet (nincs pár- huzamos osztály)	lehetne, de nincs	van	együtt
Általános isk.								
Budapest	9	25	11	45	870	6.029	3.991	10.890
Vidék		71	14	184	8.444	18.508	5.998	32.950
Gimnáziumok								
Budapest	--	8	9	17	--	3.358	5.159	8.517
Vidék	6	16	14	36	655	5.415	5.662	11.732
Százalékos megoszlás (csak a homogenizált és nem homogenizált iskolák között)								
Általános isk.								
Budapest	--	69,4	30,6	100,0	--	60,1	39,9	100,0
Vidék	--	83,5	16,5	100,0	--	75,5	24,5	100,0
Gimnáziumok								
Budapest	--	47,0	53,0	100,0	--	39,4	60,6	100,0
Vidék	--	44,4	55,6	100,0	--	47,2	52,8	100,0

A szakközépiskolákban található társadalmi homogenizálás indítéka, mint említettük, nem a továbbtanulási verseny feltételeinek biztosítása. A homogenizálás ott található meg, ahol a párhuzamos osztályok különböző szakmákra képeznek ki. Itt a kedvezőbb társadalmi helyzetű szülők nyomását a szakmák közötti „presztízs”-különbség, kereseti lehetőség különbség stb. befolyásolják, és általában igaz az, hogy a „jobb” szakmára képző osztályokban nagyobb a szellemi-értelmiségi gyerekek aránya. (A szakmai presztízskülönbség egyébként elsősorban az iskolák között hoz szelekciót. Így pl. a Puskás Tivadar Távközlési Szakközépiskolában 64%, a XX. kerületi Közgazdasági Szakközépiskolában 33% a szellemi származásúak aránya.)

Végeredményben az iskolák közötti vagy azon belüli homogenizálás valamilyen formája minden iskolatípusunkban megtalálható, az általános iskolától a szakközépiskoláig. Célja alapvetően az iskolát követő pályára való szelektálás. Ahol a sikeres továbbjutáshoz jobb teljesítmények szükségesek, ott a homogenizálás alapszempontja a tanulmányi eredmény szerinti elosztás, ami azonban közvetlenül kapcsolódik a társadalmi rétegek szerinti homogenizáláshoz. Ahol a tét nem az iskolai továbbjutás, hanem a megfelelő szakma, ott a homogenizálás csak társadalmi erővonakat követ.

A kétféle homogenizálás közvetlen hatása világos: az adott iskolatípust követő iskolai vagy szakmai pályafutás esélyeit javítja. Ez, legalábbis részben, tudatos szándék: a gimnáziumi tagozatos osztályokkal szemben például kifejezett igény, hogy a „jobb képességűeket” megfelelően készítsék fel a továbbtanulásra. Ugyanakkor az a feltételezésünk, hogy e törekvés nem akart, de mégis létező másik következménye az, hogy a nem kiemelt osztályokban a gyerekek fejlődése lelassul.⁹ Mindez együttesen azt eredményezi, hogy a „kiemelt” osztályokban a teljesítmények felülmúlhatják a „képességeket” is, a nem kiemelt osztályokban pedig a meglevő képességek sem fejlődnek ki. Ez pedig végső soron nemcsak az egyes rétegeket érintő probléma, hanem az egész társadalom vesztesége: gyerekeink egy részénél az iskola belső struktúrája a gátló tényező abban, hogy képességeik sokoldalú kibontakoztatására törekedjenek.

Mindemellett az így szervezett párhuzamos osztályok esetén számolni lehet egy hosszabb távra is ható társadalmi mellékhatással: ez a szervezés korán és mélyrehatóan megalapoz egy olyan (többé-kevésbé tudatosodó) társadalomképet, melynek szerves alkotóeleme a képességek és társadalmi helyzet szerinti egyenlőtlenség. Ez az iskolai osztályok s később a társadalmi rétegek közé „pótlólagos” válaszfalat emelhet, s már az iskolában is „társadalmi” eredetű feszültségeket okozhat.¹⁰

Továbbtanulás

Az iskola egyik lényeges társadalmi funkciójaként említettük azt, hogy részt kell vennie a megfelelő mértékű társadalmi mobilitás biztosításában, a kollektív mobilitáson alapuló egyéni mobilitás feltételeinek biztosítása révén. Utaltunk arra is, hogy az utóbbi időszakban e funkció zavartalan teljesítése nem látszik biztosítottnak, amire közvetlenül a közép- és főiskolai felvételi arányok alakulása, a munkás-paraszt hallgatók arányának csökkenése utal. Ez a csökkenés az eddigiek alapján könnyen érthető: a fizikai dolgozók gyermekeinek jelentős része nehezen tud a kötelező iskolázás idején olyan szintet elérni, ami őt magát ösztönözné továbbtanulásra (hiszen sikerélmények hiányában egyre inkább eltávolodik az iskolától), és aminek alapján az iskola alkalmasnak találná erre. Emellett - egyelőre csak feltételezésként - az is lehetséges, hogy a munkásság hagyományos csoportszolidaritása is szerepet kap a csoporttól esetleg eltávolító egyéni „kiemelkedés” elutasításában. Anyagi meggondolások, a hosszú távra szóló előregondolkodás részleges hiánya stb., a gyorsabb keresetet jelentő megoldások felé vonzanak. Továbbá: a közép- és főiskolai helyek száma korlátozott és csak lassan növekszik, a vezető, értelmiségi és egyéb szellemi dolgozók rétege pedig folyamatosan bővül. A meghatározott számú helyre egyre több gyerek jelentkezik azokból a rétegekből, ahol egyszerre vannak meg a tanulmányi siker feltételei és a továbbtanulás iránti igények.

Az iskola nem tehet mást, minthogy kielégíti a jogos társadalmi igényt: azok számára biztosítja a továbbtanulást, akik akarnak továbbtanulni, és korábbi iskolai eredményeik alapján alkalmasak erre. Ez az egyetlen lehetségesnek és racionálisnak tűnő eljárás azonban, ha hosszú távon fennmarad, szükségképpen a társadalmi mobilitás csökkenéséhez és a társadalmi rétegek közötti távolságok növekedéséhez vezet. Ez az eredmény társadalmilag bizonyosan nemkívánatos, sőt ellentétes a szocializmus értékrendszerével. Ez magyarázza a kérdéssel kapcsolatos élénkülő érdeklődést.

A folyamat „végeredménye” az egyetemek, főiskolák szintjén csapódik le, ide azonban a középiskolán keresztül vezet az út. Épp ezért a középiskola is megkülönböztetett figyelmet érdemel. A középiskola egészét tekintve - mint mondtuk - a fizikai származású gyerekek aránya csökkent, azonban a jelenlegi 50% körüli arány sem nyugtalanítóan alacsony, sőt nemzetközi viszonylatban (mindenekelőtt a tőkés országokkal összehasonlítva) inkább magas. Az átlagos középiskolai arány mögött meghúzódó részletes adatok azonban arra figyelmeztetnek, hogy a relatíve kedvező összkép mögött számos, még messze megoldatlan társadalmi probléma húzódik meg.

6. táblázat

A középiskolai tanulók származás szerinti megoszlása százalékban

A tanulók apjának társadalmi csoportja	Budapest		Városok		Községek	
	Gimnázium	Szak-közép-iskola	Gimnázium	Szak-közép-iskola	Gimnázium	Szak-közép-iskola
Vezető állásúak	12	10	8	6	6	4
Értelmiségiek	24	8	13	5	9	2
Egyéb szellemi dolgozók	33	34	31	26	24	18
Együtt	69	52	52	37	39	24
Szaktanácsadók (kisiparosok)	20	28	22	25	26	29
Betanított munkások	5	9	6	8	6	6
Segédmunkások	2	3	6	9	9	13
Mezőgazdasági fizikai dolgozók	0	1	9	15	15	20
Együtt	27	41	43	57	56	68
Nyugdíjasok, ismeretlen foglalk.	4	7	5	6	5	8
Összesen	100	100	100	100	100	100

E problémák korábbi vizsgálatokból nagyrészt ismeretesek. Ezekhez az ismeretekhez jelenlegi vizsgálatunk csak néhány kiegészítéssel járul hozzá, hiszen elsődleges célunk a tanulmányi eredmények elemzése volt. Az egyik figyelemre méltó kérdés *a gimnáziumok és szakközépiskolák összetétele közötti különbség. A fizikai dolgozók gyerekei a gimnáziumokban a középiskolai átlagnál (50%) jóval kisebb, a szakközépiskolákban jóval nagyobb arányban találhatók.*

Végeredményben a középiskola szintjén az iskolatípusok szerinti szétválás, ami elvileg - mint minden eddig említett szelekció - a „képességek” különbségére épít, alapjában a korábbi társadalmi különbségek vonulatait követi, s végül az a középiskola-típus, ahová a gyerek kerül, legalább olyan mértékig függ a társadalmi indulástól, mint a képességtől. (Ha az iparitanuló-képzést is figyelembe vennénk, ez a meghatározottság természetesen még erősebben bontakozna ki.)

7. táblázat

Főiskolán (egyetemen) felvételizők aránya a gimnáziumokban *

Lakóhely és a fizikai származásuk aránya a dolgozó szülőktől származó vizsgázók között **	Vizsgázók	Felvettek ***	Felvettek a vizsgázók %-ában
	az érettségizők %-ában		
Budapest			
0-19%	84	59	71
20-39%	58	34	60
40-59%	47	26	54
60% felett	--	--	--
Együtt	65	42	64
Városok			
0-19%	--	--	--
20-39%	65	37	58
40-59%	59	35	59
60% felett	49	27	55
Együtt	60	35	58
Községek			
0-19%	--	--	--
20-39%	--	--	--
40-59%	40	23	57
60% felett	38	23	62
Együtt	39	23	60

* Ezeket az adatokat a Művelődésügyi Minisztérium kiadványából (Felvételi vizsgák a felsőoktatási intézményekben, 1968) állítottuk össze. Az adatok tehát 1968-ra vonatkoznak, amit csak az indokol, hogy ez volt az utolsó év, amelyről rendelkezésünkre álltak az iskolánkénti felvételi lapok.

** A kötet nem tartalmazza az összes tanuló vagy összes érettségiző közötti arányt, de ezek az adatok is alkalmasak a tendencia jelzésére.

*** A „felvettek” között együtt szerepeltetjük a „felvetteket” és a „helyhiány miatt elutasítottak”-at.

A gimnázium, elsősorban Budapesten, de általában is, főként a szellemi dolgozók gyerekeinek iskolája. A munkások - mindenekelőtt a betanított és segédmunkások - erről az iskolatípusról jórészt lemondanak. (A magyarázat eléggé nyilvánvaló: a gimnázium szakmát nem ad, de nem biztosítja a rendkívül éles versenyben a továbbtanulást sem, a kockázat tehát igen nagy, a kockázatvállalás motivációja pedig ismert okok miatt hiányzik.) Mindemelllett az nem állítható, hogy a szakközépiskola a fizikai dolgozók gyerekeinek iskolája lenne: arányuk ugyan magasabb itt, mint a gimnáziumban, de főként ismét Budapesten - elmarad tényleges arányuk mögött. A munkásgyerekek többsége számára az itt nem vizsgált iparitanuló-képzés az elsődleges továbbtanulási forma.

Az iskola típusa szerinti elsődleges szelekciót a korábban leírt másodlagos szelekciós mechanizmusok egészítik ki, amelyek azonos iskolatípuson belül iskolák között, egy iskolán belül osztályok között hoznak létre „hierarchiát”.

Az iskolatípusok közötti és iskolákon belüli előzetes szelektálás természetesen nem marad hatástalan. Az eredeti szándéknak megfelelően jóval nagyobb arányban jelentkeznek a felsőoktatásba (különösen az egyetemre) a gimnáziumokból, mint a szakközépiskolákból.

Emellett egy sor társadalmi és helyi körülmény együttes hatására jelentős a különbség a budapesti és vidéki továbbtanulási szándékokban. Végül azonos iskolatípusok és azonos lakóhelyen belül is igen nagyok a különbségek aszerint, hogy milyen összetételű az iskola (illetve osztály): ahol a fizikai származásuk aránya alacsonyabb, ott nagyobb a jelentkezők aránya, és nagyobb a sikeres felvételi esélye is. (E tendenciákat - a gimnázium esetében - a 7. táblázatban mutatjuk be.)

Végszó

Az elemzés során általában levontam a következtetéseket, amelyek a tények értelmezését, értékelését segítik. Itt csupán egy-két olyan megjegyzést szeretnék elmondani, amelyek tulajdonképpen témámon túlmennek, s már a problémák megoldását keresik (vagy éppen a megoldás nehézségeit hangsúlyozzák).

Egész elemzésünk tulajdonképpen azt dokumentálja, hogy ellentmondás van az iskola sajátosan pedagógiai és kultúraátadó szerepe és társadalmi feladatai között. Az iskolának mint képző, nevelő, kultúráközvetítő intézménynek a tehetségeket, képességeket kell kibontania. Az adott körülmények között érthetően különösen fontosak számára a „jó képességű”, könnyen fejleszthető gyerekek, akiknek elsősorban van esélyük arra, hogy a társadalom felhalmozott kultúrkincsének megőrzőivé, továbbadóivá, fejlesztőivé váljanak. S ha igaz is, hogy az iskolának segítenie kell a kulturális nivellálás felé közelítésben, az nyilvánvaló, hogy ez nem lehet „lefelé nivellálás”, ahol a közelítést a jók gyengítésével, visszahúzásával érjük el, hanem csak felfelé közelítés, ahol a gyengék indulnak el a többiek felé.

Adataink világosan mutatják, hogy e két feladatot a mai keretek, módszerek stb. mellett nehéz összehangolni: minden olyan módszer, amely a képességek fejlesztéséhez próbál kiemelt kereteket teremteni, akaratlanul és észrevétlenül kettős eredményre vezet. Egyfelől arra, hogy a *nem tehetségesekről*, a nehezebben fejleszthetőkről, akiknél az adottságok kibontása igen sok erőfeszítést igényelne, *lemond az iskola*, beletörődik abba, hogy ezek a gyerekek keveset profitálnak tanulmányaik során. Másfelől olyan helyzet alakul ki, hogy a jobb és rosszabb adottságúak szétválasztásánál a gyerek társadalmi helyzete is szerepet játszik, s belekerülünk abba a circulus vitiosusba, ahol a társadalmiból tanulmányi, majd ebből ismét társadalmi hátrány alakul ki. Ennek az ellentmondásnak a feloldása szempontjából nem tekinthető szerencsésnek az a törekvés, mely mind előbbre kívánja hozni (az általános iskola első periódusáig) a kiemelt tagozatos osztályok szervezését.

A fenti dilemma feloldására erősödik az utóbbi években a „fizikai származású gyerekek” segítésére irányuló szándék. A korábbiakban részletesebben kifejtettük, hogy ez a szándék, noha önmagában fontos és szükséges törekvést jelez, bizonyos mértékig külsődleges kell hogy maradjon, mert nem az alapvető cél, a kollektív mobilitás oldaláról közelít a kérdéshez, hanem kiemelten az egyéni mobilitásra helyezi a súlyt. Emellett - illetve ezzel összefüggésben - az iskolában szerzett tapasztalatok arra mutatnak, hogy a közoktatás-politika helyes központi szándékának érvényesítésénél baj van a megvalósítás *idejével és módjával*.

A „fizikai származásúak segítése” ma teljesen az egyes iskolákra hárul, eszközei formálisak és sokszor adminisztratív jellegűek: az osztálykönyv F betűvel jelöli őket, és ez az F betű kell ahhoz, hogy valaki ingyen színházjegyet kapjon, előkészítő tanfolyamon részt vehessen, előnyt kapjon egyik-másik területen. A megkülönböztetés a *gyerekek nagy nyilvánossága előtt zajlik*, és igen sok, az eredeti szándékkal ellentétes eredményt szül: gyakran sérti az „F-betűseket”, ok nélkül bántja meg azokat a gyerekeket, akik nem felelősek egy társadalom örökölt hibáiért vagy adott körülményeiért; éppen a kevésbé tehetségesek (és szüleik) tőkét

igyekeznek kovácsolni a megkülönböztetésből; olyan merev elkülönülést hoznak létre a két gyerekcsoport között, melynek távolabbi következményei biztosan rosszak; a sokszor formális kategorizálás nem veszi figyelembe azt, amit már elmondottunk, hogy valójában szinte minden nem értelmiségi „hátrányban” van.

Az alapvető baj azonban az, hogy a fokozott erőfeszítés későn kezdődik, a középiskolában, amikor már egyfelől az első nagy lemaradás, az első szelekció megtörtént (az általános iskola végén), s másfelől sok „hátrány” szinte behozhatatlanná vagy nagyon nehezen leküzdhetővé vált. *A középiskolában kezdünk harcolni azokért a százalékokért, amelyeket már az általános iskolában elvesztettünk, és amelyeket itt csak látszólag nyerhetünk vissza.* Számot kell vetnünk mindemellett azzal, hogy a demokratizálás rendkívül hosszú folyamat, ahol csak hosszú távon, fokozatosan lehet eredményeket elérni, ahol ad hoc, kampányszerű beavatkozás sokat nem segíthet.

Végeredményben az iskolai problémák zömének gyökerét az általános iskolára vezethetjük vissza, és pedig nem elsősorban az általános iskola egész szerkezetére, hanem az ott érvényesülő módszerekre, belső mechanizmusokra. Úgy véljük, alig lehet a közoktatás-politikának fontosabb törekvése, mint azoknak a legkülönbözőbb pedagógiai, didaktikai, szervezeti lehetőségeknek a kikísérletezése, amelyek segíthetnek a mai helyzet megváltoztatásában az iskolai munka hatékonyságának *általános* javításával, a pedagógiai munka intenzitásának növelésével. Ennek nyilván számos eszköze van: azok a tervezetek, amelyek az óvodai oktatás és az egész napos iskola kiterjesztésére, esetleg az általános iskola utolsó osztályainak átszervezésére és a kötelező, egységes (de differenciált) oktatás korhatárának felemelésére vonatkoznak, valamennyien kedvezőnek tűnnek az itt vizsgált szempontból. Hasonlóképpen fontos eszköz lehet az iskola társadalmilag differenciált fejlesztése, a főként munkáskörzetek vagy elmaradott területek kiemelése, fokozott kedvezményezése. Minthogy a területi és társadalmi hátrány összefügg, a területi prioritás társadalmi hatása is kedvező lehet. A konkrét eszközök itt megint igen változatosak, a már kialakult formák, pl. tanyai kollégiumok vagy körzeti iskolák mellett új megoldások is elképzelhetők - akár a pedagógusok erősen differenciált bérezéséig. Emellett mindazok a pedagógiai, pszichológiai, didaktikai, szocio-lingvisztikai kutatások, amelyek egyfelől segítenek feltárni a társadalmi-kulturális hátrány konkrét összetevőit, másfelől segítenek a mainál hatékonyabb módszereket találni ezek leküzdésére, feltétlenül kíváncsúnak látszanak.

Jegyzetek

- ¹ Marx: *A tőke*. III., Budapest, 1951., 662. 1.
- ² P. Bourdieu - J. C. Passeron: *La reproduction*. Párizs, 1970., 206. 1.
- ³ Lásd többek között V. N. Subkin: Mologyozs vsztupaet v zsziny. *Voproszi filozsófii*, 1965. 5. és V. V. Vodzinszkaja: K voproszu o szociálnoj obusztovlennoszti vübora professzii. *Cselovek i obszsesztvo*. II. 1967. Leningrád, a Szovjetunióról; J. Szczepanski: *Socjologiczne zagadnienia wykształtszenia*. PWN, 1963. - H. Kubiak: - W. Kwasniewizs: Niektore aspektu procesu demokratizacji szkółnictwa wyzsengo. *Studia Socjologiczne*, 1967. 4. Lengyelországról; L. Machacek: Sociálna struktura, sociálna mobilita a selectivno-rozmiestnovacia funkcia školy. *Sociologia*, 1970. 1. Csehszlovákiáról.
- ⁴ Lásd pl. Ferge Sándorné: A gyerekekkel kapcsolatos néhány kérdés a statisztika tükrében. *Statisztikai Szemle*. 1962., 10. sz. - Sántha Pál: A dolgozó szülő és a gyermek. *Valóság*, 1965. 5. sz. - *Társadalmi rétegződés Magyarországon*. KSH Statisztikai Időszaki Közlemények, 1966. 11. sz. - Erdész Tiborné - Timár János: Családi-társadalmi környezet, pályaválasztás, továbbtanulás. *Valóság*, 1967. 8. Részletesebben a *Neveléstudományi tanulmányok* című kötetben. 1966.
- ⁵ Lásd pl. A Művelődésügyi Minisztérium Közoktatási Főosztályának útmutatója. *Köznevelés*, 1964. július 3.
- ⁶ Az 1969/70. tanév I. félévi tanulmányi eredményeit gyűjtöttük össze, területi rétegezéssel, véletlenszerűen kiválasztott 320 iskola kb. 2000 osztályában. Az általános iskola 2., 4., 5., 7. és 8. osztályát, a gimnázium és szakközépiskola valamennyi osztályát megfigyeltük.
- ⁷ A 8 tizedes küszöböt az osztályok átlageredményei közötti különbségek eloszlásának ismeretében fogadtuk el szignifikánsnak. A teljes matematikai apparátust itt nem ismertetjük, de tájékoztatásul megemlítjük, hogy ha a párhuzamos osztályok közötti összes lehetséges páros különbségeket tekintjük, akkor ezek az iskolatípustól függően mindössze az esetek 15-20%-ában haladják meg a 0,8-et.
- ⁸ Ismeretes, hogy minden képességvizsgáló teszt társadalmilag torzít (azaz ugyancsak nem valamilyen „adottságokról”, hanem már kialakult és társadalmilag differenciáltan kialakult képességről ad számot). Ezért nem sokkal „társadalom-függetlenebb” mérce, mint az iskolai osztályzat, és mindkét mérce felhasználásánál az lenne a helyzet, hogy a formailag „képesség” szerinti szelekció egyben társadalmi szelekció is lenne - de esetleg (főként megfelelő, speciális képességeket feltáró tesztek esetén) kevésbé, mint a mostani megoldásnál.
- ⁹ Erről igen jelentős, főleg angol irodalom áll rendelkezésre, pl. J. W. B. Douglas: *The Home and the School*. Mac Gibbon and Veal, 1964; vagy B. Jackson: *Streaming: an education system in miniature*. London, 1964.
- ¹⁰ Hogy milyen társadalmilag színezett szubkultúrák és milyen iskolai osztályok közötti feszültségek jönnek létre az angol párhuzamos osztályokra bontás, a „streaming” során, ennek kitűnő leírását adja D. H. Hargraeves *Social relations in a secondary school* című könyvében. (London, 1967.)

[Szociológia, 1972/I. sz.]

Gazsó Ferenc:

Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer

A társadalmi egyenlőség-egyenlőtlenség kérdése a leggyakrabban vitatott témák egyike társadalmunkban. A felfokozott érdeklődés mögött valóságos társadalmi problémák rejlenek. Gyakorta felmerül a kérdés: társadalmi fejlődésünk mai szakaszában voltaképpen milyen természetűek és hogyan értékelhetők a még fennálló egyenlőtlenségek? Egyáltalán: mi az oka az egyenlőtlenségek létezésének és részleges újratermelődésének? Vajon az egyenlőtlenségek hogyan férhetnek össze a szocializmus alapeszméivel, avagy éppenséggel keresztezik-e a távlati társadalmi célok megvalósulását? Mifajta egyenlősítési törekvések járulhatnak hozzá társadalmunk további fejlődéséhez, s melyek gátolják azt? Megannyi kérdés, melyekhez sokféle, egymásnak gyakorta ellentmondó vélekedés tapad.

Már maguk a kérdések is jelzik, hogy a szocializmusbeli egyenlőség-egyenlőtlenség kérdéskörének kielégítő tisztázása jórészt még előttünk álló feladat. Ebben az írásban elsősorban az ún. esélyegyenlőtlenségek jelenségkörét vesszük szemügyre, s egyúttal érintjük az egyenlőtlenség néhány általánosabb kérdését is.

Az esélyegyenlőtlenségek mélyreható vizsgálatát elsősorban az indokolja, hogy a felnövekvő nemzedékeket talán ez az egyenlőtlenségi dimenzió érinti a leginkább közvetlenül. Kétségtelen, hogy a társadalmunkban még meglevő és a társadalom strukturális viszonyaiba mélyen beágyazott szakmaszerzési, mobilitási esélyegyenlőtlenségek alapvetően befolyásolják a felnövekvő generációk egész életútjának alakulását, körülhatárolják a majdan elérhető társadalmi funkciót, a társadalmi munkamegosztás rendszerében betöltendő helyet, a személyes adottságok és képességek kifejlesztésének lehetőségeit, továbbá az anyagi és szellemi javak elsajátításának módját és mértékét. Mivel az esélyegyenlőtlenség rendszerint nem egyedül jelenik meg, hanem sokféle (anyagi, regionális, kulturális, nemek szerinti stb.) egyenlőtlenség hatásainak megnyilatkozása, e jelenség vizsgálata a társadalmi egyenlőtlenségek átfogó rendszerének sajátosságaiba is bepillantást enged.

Az esélyegyenlőségek változási tendenciái társadalmunkban

A szocialista társadalom állandó törekvése, hogy fokozatosan csökkentse; történelmi perspektívában pedig véglegesen felszámolja az emberek életútjának, az egyéni képességek kifejlesztésének szociális eredetű esélyegyenlőtlenségeit. E folyamat sikeresen, de nem töretlenül, nem ellentmondásmentesen halad előre. A felszabadulást követő nagy társadalmi átalakulás teljesen felszámolta az esélyegyenlőtlenségek vagyoni és osztálykiváltságokhoz kötött nyílt formáit, s lényegesen csökkentette a különböző társadalmi rétegekhez tartozó egyének, továbbá a nemek közötti esélykülönbségeket. Például a felszabadulás előtt egy szakmunkás gyermekének hússzor kisebb esélye volt az értelmiségbe kerülésre, mint egy értelmiségi származásúnak; a hatvanas évek elejére viszont az említettek közötti esélykülönbség ötödére mérséklődött. Az elmúlt másfél évtizedben igen nagy változás történt a nők társadalmi mobilitásában. A nők körében a mobilitási esélyegyenlőtlenségek - amelyek korábban sokkal nagyobbak voltak, mint a férfiak között - lényegesen csökkentek.

Mindezek a pozitív változások azonban nem úgy értelmezendők, hogy az esélyegyenlőtlenségeket társadalmunkban már lényegében leküzdöttük. Valójában bizonyos egyenlőtlenségek ma is újratermelődnek. A rendelkezésre álló kutatási eredmények egyértelműen jelzik, hogy a

társadalmi hovatartozás ma is erőteljesen differenciálja a fiatalok továbbtanulási, szakmaszerzési, mobilitási esélyeit. Mindezt tovább bonyolítja a településföldrajzi különbségek hatása, továbbá a két nem szakmaszerzési lehetőségeiben még mindig megnyilatkozó különbségek.

Egyes társadalmi egyenlőtlenségek súlyosabban érintik az ifjúságot, mint más korosztályokat. Ilyenek mindenekelőtt a többszörösen hátrányos környezet nyújtotta kedvezőtlen életesélyek, az iskola által közvetített esélyegyenlőtlenségek, az egyes pályákon jelentkező kedvezőtlen munkába állítási és előrelépési lehetőségek, a családalapítás során és mindenekelőtt a lakáshoz jutásban jelentkező egyenlőtlenségek.

A társadalmi szerkezet átalakulásából és konszolidációjából adódó egyes jelenségek is sajátosan érintik az ifjúság meghatározott rétegeit. A társadalmi szerkezet átalakulásával összefonódó változások lezárulásával Magyarországon úgy maradt fenn a nagy volumenű mobilitás, hogy a társadalmi rétegződés középső szféráiban az egylépcsős helyzetváltogatások növekedtek, viszont a legjobb és legkedvezőtlenebb rétegek a korábbinál zártabbá váltak. A társadalom szerkezetében és a mobilitásban bekövetkező változások különösen hátrányosan érintik azokat a fiatalokat, akiknek legfeljebb általános iskolai végzettségük van, s rendszerint alacsony iskolázottságú, szakképzetlen fizikai dolgozó rétegekhez tartoznak. E fiatalok társadalmi helyzete és alacsony iskolázottsága minimálisra korlátozza a mobilitás lehetőségeit. Ez jelentős társadalmi probléma, hiszen a felnövekvő nemzedékek egy-egy korosztályának mintegy 20 százaléka tartozik az alacsony iskolázottságúak csoportjához.

A fiatalok szakmai és munkaköri előrehaladásának különböző lehetőségei nagy szerepet játszanak az életúttal kapcsolatos esélykülönbségek alakulásában. Ebből a szempontból a szakmaszerzés sikere vagy sikertelensége teremti a legnagyobb különbséget az életutakban. A szakképzettség hiánya nagymértékben szűkíti a munkavállalás lehetséges körét, és nagy valószínűséggel körülhatárolja, rendkívül kedvezőtlené teszi az egzisztenciateremtés, a kultúrálódás lehetőségeit. Ez a dolgozó fiataloknak csaknem egyharmadát érinti. Bár az általános iskolát a tanulóknak mintegy 90 százaléka elvégzi, és a végzettek majdnem mind továbbtanulnak, a fiatal keresők egyharmada szakképzettség nélkül dolgozik.

E téren különösen nagy a fiatal nők hátránya. A fiatal kereső férfiaknak csaknem egyharmada, a nőknek viszont mintegy kétharmada végez szakképzettséget nem igénylő munkát. Az elmúlt évtizedben a fiatal nők között a segédmunkások arányának csökkenése elsősorban a szakképzettséget szintén nem igénylő ügyviteli-irodai munka arányának gyors növekedésével párosult. A probléma háttere az, hogy a legtöbb, nem kifejezetten női szakmában még mindig sokféle tényező szabályozza a nők beáramlását. Minden foglalkozási csoportban megfigyelhető, hogy a magasabb jövedelemszintet nyújtó munkakörökbe nehéz a nők bejutása, az alacsonyabb szintet követelő munkakörök pedig elnőiesednek. E tendencia a fizikai és a szellemi pályákon egyaránt érvényesül. A nagyobb presztízzsel bíró vezetői munkakörökben, még a teljesen elnőiesedett munkakörökben is, jelentős a férfiak túlsúlya.

Vegyük most szemügyre, miként festenek jelenleg a különböző társadalmi rétegekhez tartozó fiatalok társadalmilag meghatározott esélykülönbségei, amelyek a legkorábbi gyermekkortól megnyilvánulnak, és nyomon követhetők az iskolázás, a szakmaszerzés különböző lépcsőfokain. Az esélyegyenlőtlenség mértékét a legegyszerűbben oly módon fejezhetjük ki, ha összehasonlítjuk a különböző társadalmi helyzetű rétegekhez tartozó fiatalok esélyét arra, hogy valamilyen más társadalmi rétegbe kerüljenek.

Az esélyegyenlőtlenségek megítélése szempontjából különösen nagy figyelmet érdemel, hogy hányszor nagyobb esélye van az értelmiségi-vezető réteghez tartozó fiataloknak a saját rétegükben maradáshoz, mint a többi társadalmi rétegekhez tartozóknak ahhoz, hogy az értelmiségi rétegbe kerüljenek. A vezető és értelmiségi származású fiataloknak mintegy 17-szer akkora esélyük van az említett rétegbe való bejutáshoz, mint a betanított és segédmunkás szülők gyermekeinek. Az esélykülönbség a szakmunkások és az értelmiségiek gyermekei között is igen jelentős. (Figyelembe kell azonban venni, hogy három évtizeddel ezelőtt a különböző források 40-60-szoros, illetve ennél is nagyobb esélykülönbségeket mutattak.) Néhány ide vonatkozó adat (1. táblázat):

1. táblázat

Szülők társadalmi csoportja	Az értelmiségbe jutás esélykülönbségei az értelmiségi származásúakhoz képest
Közép- és alsósztintú szellemi dolgozók	3,6
Szakmunkások	8,5
Betanított és segédmunkások	17,4
Mezőgazdasági fizikaiak	15,7

Ezek a különbségek arra figyelmeztetnek, hogy a vezető-szakértelmiségi réteg nyitottságának megőrzésére, a fizikai dolgozó rétegekhez tanuló fiatalok beáramlására igen nagy figyelmet kell fordítani. Az esélykülönbségek az elmúlt másfél évtizedben ugyan tovább mérséklődtek, de további automatikus leépülésben nem reménykedhetünk.

Az elmondottakból tévedés lenne azt a következtetést levonni, hogy az értelmiség valamiféle mereven zárt réteggé vált Magyarországon, s az értelmiségi származású fiatalok mintegy automatikusan saját társadalmi rétegükben maradnak. Valójában az e réteghez tartozók mintegy 40 százaléka kilép társadalmi csoportjából: mintegy 25 százalék felsőfokú képzettséget nem igénylő szellemi munkát végez, mintegy 15 százalék pedig fizikai munkás (elsősorban szakmunkás) lesz.

Összességében a rendelkezésre álló adatok azt tükrözik, hogy - a felsőfokú képzettségű szülők gyermekeit kivéve - a pályakezdő fiatalok képzettsége magasabb, mint szüleiké. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a szakképzetlen szülők gyermekei mindannyian szakképzett fizikai vagy szellemi munkakörben helyezkednek el. Valójában a szakképzetlen fizikai munkások (segédmunkások) pályakezdő gyermekeinek mintegy 40 százaléka segédmunkásként kapcsolódik be a társadalmi munkamegosztásba, sőt a szakmunkások gyermekeinek csaknem egyötöde is segédmunkásként kezdi kereső foglalkozását.

A pályakezdő fiatalok elhelyezkedését tehát erőteljesen befolyásolja a szülők társadalmi helyzete, s a mobilitás esélyeiben jelentős egyenlőtlenségek mutatkoznak. Végeredményben a különböző társadalmi rétegekhez tartozó fiatalok mobilitási esélykülönbségei bizonyos - bár nem kiélezett - társadalmi feszültségeket jeleznek. Ennek lényege, hogy egyes értelmiségi-szellemi munkát végző csoportok belső újratermelődése igen magas, illetve az alacsony iskolázottságú és szakképzetlen fizikai dolgozó rétegek gyermekeinek mobilitása a korábbinál nagyobb akadályokba ütközik. Természetesen a társadalmi munkamegosztás mai körülményei között az esélyek egyenlőségét nem lehet megvalósítani. Az esélykülönbségek fokozatos csökkentését azonban fontos társadalmi feladatként kell kezelni. Ennek jelentősége minden bizonnyal megnövekszik a nyolcvanas években.

Meglehetősen nehéz kielégítő képet alkotni arról, hogy a nyolcvanas években milyen fejlemények várhatók a társadalmi szerkezet fejlődésében és a társadalmi mobilitásban. Ezt nyilvánvalóan alapvetően befolyásolják a gazdasági szféra történései. Ha felgyorsul a gazdaság

intenzív fejlődése, felerősödhet a strukturális mobilitás is, hiszen az intenzív fejlődés sokoldalúan érinti a társadalom foglalkozási szerkezetét, s lényeges változáshoz vezethet a munkamegosztási viszonyokban. Természetesen számot kell vetni azzal is, hogy a gazdaság fejlődésének mai, mérsékelt üteme huzamosabb ideig fennmarad, s ez esetben a hetvenes évekhez képest is lelassulhat a strukturális változás.

Várható és prognosztizálható, hogy a társadalmi szerkezetben tovább folytatódnak a hetvenes években kialakult tendenciális változások: bizonyos réteghatárok elmosódnak, ugyanakkor tovább növekszik a rétegek belső differenciálódása. Mindez átmetszi a korábbi réteghatárokat, és módosítja a társadalmi rétegek egymáshoz való viszonyát. Minden bizonnyal tovább növekszik az olyan struktúráképzők szerepe, mint az anyagi-elosztási viszonyok, s az e területen kibontakozó, növekvő differenciálódás kevésbé kötődik a munkamegosztásban elfoglalt hely formális pozíciójához, mint jelenleg.

Számolni kell továbbá az ún. második gazdaság struktúráját módosító hatásaival is. Ennek nyomán az emberek jelentős részének társadalmi pozíciója megkettőződik, növekszik a vegyes társadalmi összetételű családok aránya. E folyamatok máris megfigyelhetők a társadalomszerkezetben, és az utóbbi évek kutatásai e tendenciák számos mozzanatára fényt vetettek.

Bárhogy alakuljanak is a társadalmi-gazdasági folyamatok, valószínű, hogy a hetvenes években tapasztalt tömeges méretű átáramlás - a szakképzetlen fizikai munkából a szakképzett fizikai munkába, illetve a fizikai munkaterületekről a szellemi tevékenységek szférájába - nem folytatódik változatlan intenzitással. A jelek a hetvenes évek közepétől azt mutatják, hogy a foglalkozási szerkezet szakmunkásszférájának befogadóképessége erőteljesen csökken, és a szakmai képzésben részesülő fiatalok egy része betanított munkásként helyezkedik el.

A foglalkozási szerkezetnek a változása tehát már a hetvenes évek második felében sem volt szinkronban a munkába lépő ifjúság képzettségének szerkezetével. Várható és prognosztizálható, hogy ezek az eltérések a nyolcvanas években felerősödnek. Hasonló a helyzet a szellemi foglalkozási csoportokba való beáramlásnál is. Az utóbbi években e foglalkozási csoportok arányának növekedése szembeötlően lelassult, s e tendencia minden bizonnyal folytatódik a nyolcvanas években.

Felfogásom szerint mindebből nem következik szükségképpen, hogy a nyolcvanas években pályát kezdő ifjúság mobilitási-képzési esélyei drasztikusan romlanak. Részint tovább növekszik az ún. cirkuláris mobilitás, másrészt a réteghatárokat átszelő és átrendező szerkezeti változások a mobilitás új útjait nyithatják meg. Mindehhez hozzá kell tenni, hogy a mobilitás korábban jellemző volumenének változatlansága nem feltétele a társadalom normális működésének, hiszen a mobilitás sem a társadalom, sem az egyének szempontjából nem cél, hanem eszköz. A konszolidált társadalomszerkezetre általában is az jellemző, hogy a rendkívül nagymérvű és a rétegek összetételét alapvetően módosító átrétegződési folyamatok lelassulnak, s a társadalmi rétegek a maguk utánpótlását jelentős mértékben saját soraikból, illetve a hasonló helyzetű rétegek köréből merítik.

A vázolt strukturális folyamatok szükségképpen megnövelik a mobilitási-szakmaszerzési esélyegyenlőtlenségek mérséklésének jelentőségét. Ha ugyanis az anyagi-jövedelmi viszonyokban kibontakozó differenciálódás az esélyegyenlőtlenségek növekedésével is társul, a társadalmi szerkezetben nemkívánatos tendenciák erősödhetnek fel, növekedhet bizonyos társadalmi rétegek bezárulásának veszélye.

A mobilitási esélyeknek az alakulása nagyban befolyásolhatja ezt a folyamatot, hiszen ezek az esélyek nem egyszerűen az anyagi-jövedelmi viszonyok által meghatározottak. A mobilitási esélyeket - bizonyos határok között - a társadalom tudatosan befolyásolhatja, s ezáltal gátat vethet bizonyos negatívnak ítélt tendenciák spontán érvényesülésének. E tekintetben különösen jelentős szerep hárul az oktatási rendszerre, amely a mobilitási-szakmaszerzési esélyek tudatos befolyásolásának legfontosabb intézményes lehetőségét kínálja.

Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolázottság szerkezete

Miként az eddigi kutatások egyértelműen igazolják, a mobilitási esélyek alakulása rendkívül szorosan összefügg az átrétegződés közvetítő mechanizmusainak működésével, mindenekelőtt az oktatási rendszerben zajló folyamatokkal. Jóllehet az iskolarendszer csak közvetíti a társadalmi mobilitást, de nem határozza meg azt, erőteljesen befolyásolja az egyének mozgáslehetőségeit a társadalmi szerkezetben. Ez azzal függ össze, hogy ma a társadalomban az objektíve is magasabb társadalmi pozíciók elérésének egyik legfontosabb feltétele a megfelelő iskolai végzettség (szakképzettség) megszerzése.

Az egyének mobilitási esélyei tehát az iskolában elért eredménytől nagymértékben függenek. Ha az iskolarendszer olyképpen működik, hogy konzerválja az objektív gyökerű esélyegyenlőtlenségeket, illetve fokozza a kedvezőbb starthelyzetből indulók előnyét, a társadalmi struktúra zártabbá válásának tendenciáját erősíti fel. Az iskola azonban olyan módon is működhet, hogy korlátozza a mobilitási esélyegyenlőtlenségek szabad érvényesülését, s elősegíti, hogy a társadalmi származás egyre kevésbé határozhassa meg az egyének mobilitási lehetőségeit.

A szocialista társadalomban alapvető érdekek fűződnek ahhoz, hogy az iskolarendszer ne az esélyegyenlőtlenségeket növelő, hanem azokat enyhítő intézményként funkcionáljon.

E feladat teljesítése a felnövekvő generációk iskolázottsági-műveltségi színvonalának emelésével fonódik elsősorban egybe. Jóllehet az azonos iskolázottsági szint sem szünteti meg teljesen a társadalmi rétegek közötti esélykülönbségeket, bizonyos, hogy az iskolázottsági különbségek szélsőséges formájának felszámolása, továbbá a középfokú oktatás egyre általánosabbá válása érezhetően enyhíti az iskoláztatási esélyegyenlőtlenségeket. Ily módon tehát az oktatási rendszer alapvető társadalmi feladata így körvonalazható: segítse elő, hogy a különböző társadalmi osztályokhoz és rétegekhez tartozó generációk körében az iskolázottsági különbségek csökkenő mértékben termelődjenek újra, s ezáltal a társadalmi esélyegyenlőtlenségek mérséklődjenek.

Mindez szorosan összefonódik ebben az évtizedben az oktatás további demokratizálásával, elsősorban a teljes értékű középfokú képzés kiterjesztésével, perspektívában általánossá tételével. Közismert, hogy jelenleg egy-egy generációnak nagyjából egyharmada szerez befejezett középfokú végzettséget. A középfokon továbbtanuló fiataloknak mintegy fele jelenleg a hároméves szakmunkásképző iskolát végzi el. Az iskoláztatás ilyen szerkezete önmagában is kedvezőtlenül befolyásolja a mobilitási esélyek alakulását.

Az oktatási rendszer fejlesztésére vonatkozó 1982. évi központi bizottsági irányelvek kimondják az érettségivel záruló középfokú képzés általánossá tételének fontosságát, a gimnáziumi és a szakközépiskolai oktatás kiterjesztésének szükségességét. Ez teljességgel indokolt, hiszen a hetvenes évek végén a különböző társadalmi réteghez tartozó fiatalok középfokú iskoláztatásában igen nagy rétegspecifikus különbségek tapasztalhatók, annak ellenére, hogy egy-egy korosztály 70 százaléka ma már középfokú képzésben részesül. A vezető állású és

értelmiségi réteghez tartozó fiatalok 81 százalékának van befejezett középfokú végzettsége, viszont ez az arány a segéd- és betanított munkás fiatalok körében mindössze 23 százalék, és a szakmunkásréteghez tartozó fiatalok esetében is csupán 45 százalék.

Az általános iskolai végzettség a ma felnövekvő generációknál alacsony végzettségnek számít, amely úgyszólván semmiféle esélyt nem nyújt a társadalmi mobilitásra. Ezért érdemel megkülönböztetett figyelmet, hogy a szakképzetlen fizikai dolgozó rétegek gyermekeinek több mint 41 százaléka legfeljebb általános iskolai képzettségre tesz szert; ez az arány a szellemi dolgozó rétegeknél 4-8 százalék.

Az iskolázottságban meglevő rétegspecifikus különbségek csökkentése a következő évtized egyik alapvető társadalmi feladata. Ha ez megvalósul, feltétlenül kedvezően befolyásolja a mobilitási esélyek alakulását, megnöveli a cirkuláris mobilitás lehetőségét, hiszen a magasabb iskolai végzettséget igénylő társadalmi pozíciók elérése kisebb mértékben függ majd a társadalmi származástól, nagyobb súlyt kapnak az egyéni adottságok, képességek.

Ma már kielégítő tudományos információk alapján alkothatunk képet arról, hogy a népesség iskolázottsági szerkezetében az elmúlt évtizedekben végbement lényeges változások hogyan befolyásolták a mobilitási esélyek alakulását. Elsőként azt vesszük szemügyre, hogy miként alakultak az ún. indulási különbségek az iskolai tanulmányok kezdetén. E különbségek a társadalmi-művelődési viszonyok differenciáló hatásait, az objektív eredetű esélyegyenlőtlenségek mértékét jelenítik meg (2. táblázat).

2. táblázat

Átlagos tanulmányi eredmények az általános iskola 2. osztályában
társadalmi rétegek szerint (1970-1980)

	1970	1980
Vezetők	4,4	4,5
Értelmiségiek	4,5	4,0
Egyéb szellemi dolgozók	4,1	4,0
Szakmunkások	3,8	4,1
Betanított munkások	3,6	3,9
Segédmunkások	3,2	3,6
Mezőgazdasági fizikaiak	3,4	3,7
Az értelmiségi és a segédmunkásréteg közötti különbség	1,3	1,0

Az adatok egyrészt a társadalmi hovatartozás változatlanul erőteljes - bár a hetvenes évek elejéhez képest csökkenő mérvű - differenciáló hatásait tükrözik. A társadalmi-művelődési szempontból leginkább kedvező (értelmiségi, vezető), illetve a legkedvezőtlenebb (segédmunkás) környezetből indulók tanulmányi eredményében - mindkét vizsgált időpontban - igen nagyok a különbségek. Ugyanakkor megállapítható az is, hogy a fizikai dolgozó rétegek - elsősorban a szakmunkásréteg - esélyhátránya érezhetően csökkent az elmúlt évtizedben.

A pozitív fejlemények elsősorban az említett munkásrétegek iskolázottsági színvonalának határozott javulásával magyarázhatók. Egy évtizeddel korábban a szakmunkásoknak még mintegy negyede, a betanított munkásoknak pedig jóval több mint a fele (25, illetve 67 százalék) nem rendelkezett befejezett általános iskolai végzettséggel sem. Ez az arány a hetvenes években a szakmunkások körében 8 százalékra, a betanított munkások csoportjában 31 százalékra, a segédmunkások között pedig 48 százalékra csökkent. A két utóbbi csoportban még mindig szembetűnően magas a nagyon alacsony iskolai végzettségűek aránya. Ezeknek többsége azonban az idősebb generációkhoz tartozik, amelyeknek gyermekei jórészt már

befejezték iskolai tanulmányaikat. 1980-ban az általános iskola tanulóinak mintegy 18 százaléka tartozott a legkedvezőtlenebb iskolai végzettségű társadalmi csoportokhoz.

A rendelkezésre álló - e helyütt nem részletezhető - kutatási eredményekből kitűnik az is, hogy az esélyegyenlőtlenségek kiélezett formái jelenleg elsősorban a szülők alacsony iskolai végzettségéhez, nem pedig a szülők munkamegosztásban betöltött pozíciójához kötődnek. Az általános iskolai végzettséggel sem rendelkező szülők - többségük segéd- vagy betanított munkás - gyermekeinek iskoláztatási-továbbtanulási esélyei relatíve romlottak az elmúlt évtizedben. Körükben igen magas, mintegy 12 százalék az általános iskolát el nem végzők aránya, a kötelező iskolázást sikeresen befejezők közül pedig mindössze 23 százalék ér el olyan tanulmányi eredményt, amely lehetővé teszi a középiskolák közötti választást, illetve a sikeres középfokú továbbtanulást. Ráadásul e fiatalok indulási esélyhátránya erőteljesen nő az iskolázás ideje alatt: a legmagasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeihez viszonyított ún. indulási esélyhátrány mintegy másfélszeresére növekedett az általános iskolai tanulmányok idején. A művelődési esélyegyenlőtlenségek kiélezett formái tehát jelenleg ennél a - halmozottan hátrányos helyzetűnek tekinthető - csoportnál sűrűsödnek. Mindezt az oktatáspolitikai és pedagógiai tennivalók meghatározásánál messzemenően tekintetbe kellene venni.

Ugyanakkor a fizikai dolgozók legnagyobb csoportját alkotó szakmunkásréteg lényegében felzárkózott az elmúlt évtizedben, s jórészt „ledolgozta” korábbi esélyhátrányát a szellemi dolgozók középső és alsó csoportjaival szemben. Tartós tendenciáról van szó, hiszen a szakmunkásrétegbe az elmúlt évtizedben beáramló fiataloknak csaknem egyharmada befejezett középfokú végzettséggel rendelkezik. E réteg fiatal utánpótlásának tipikus iskolai végzettsége egyre inkább a középiskola lesz. Jelenleg a szakmunkásréteg 40 százaléka a 30 éven aluliak csoportjához tartozik. Ezeknek hamarosan iskolába lépő utódnemzedéke jóval kedvezőbb starthelyzetből indul, mint a korábbi generációk.

E folyamatok fényében korrekcióra szorul az a korábban kialakult, de a közoktatásban ma is uralkodó felfogás, amely szerint a fizikai dolgozó rétegek gyermekei egyöntetűen a hátrányos helyzetűek kategóriájába tartoznak. E nézet figyelmen kívül hagyja a társadalmi szerkezetben bekövetkezett változásokat, a réteghatárok erőteljes módosulását és a rétegek helyzetének változásait, s egyre érezhetőbben gátolja egy olyan közoktatás-politikai és pedagógiai stratégia kialakulását, amely a mobilizálható anyagi és pedagógiai eszközöket valóban oda koncentrálja, ahol a társadalmi eredetű iskoláztatási hátrányok leginkább halmozódnak. Bizonyára ezzel is összefügg, hogy oktatási rendszerünk igen mérsékeltten tud eleget tenni az esélyhátrányok kiélezett formáinak enyhítésével összefüggő feladatainak.

Esélyek, képességek és az iskolarendszer

Állandó vita tárgya társadalmunkban, hogy az iskolarendszer mennyiben teljesíti a társadalmi-művelődési egyenlőtlenségek hatásainak korlátozásával összefüggő feladatait. Rendkívül elterjedt az a sommásan elmarasztaló ítélet, hogy az oktatási rendszer egyértelműen diszfunkcionálisan működik, voltaképpen semmi mást nem tesz, mint változatlan formában leképezi és újratermeli a strukturális eredetű esélyegyenlőtlenségeket, sőt maga is növeli azokat. A legújabb kutatási eredmények fényében az idézett felfogás egyoldalúnak tűnik. A tények azt mutatják, hogy az iskolázás lehetőségeinek további kiterjesztése s a fizikai dolgozó rétegek iskolázottsági színvonalának általános emelkedése a továbbtanulási-szakmaszerzési esélyegyenlőtlenségek bizonyos mérséklését eredményezte. E pozitív tendencia semmiképpen sem általános; miként az elmondottakból is kitűnik, nem terjed ki a halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok csoportjaira.

A kialakult helyzet árnyaltabb megítélése érdekében érdemes áttekinteni, hogy az elmúlt évtizedben miként módosult a különböző társadalmi rétegekhez tartozó fiatalok körében a továbbtanulásra leginkább esélyes (négyes, ötös) tanulmányi átlagot produkálók aránya az általános iskolai tanulmányok idején. Az iskola esélyeket befolyásoló tevékenységének megítélésében elsősorban ezek az információk lehetnek mérvadóak (3. táblázat).

3. táblázat

A legjobb tanulók aránya társadalmi rétegek szerint az
általános iskola 8. osztályában

Társadalmi csoportok	1970	1980
Vezetők	67,0	80,0
Értelmiségiek	76,0	87,8
Egyéb dolgozók	45,0	50,0
Szakmunkások	28,0	54,2
Betanított munkások	26,0	39,2
Segédmunkások	18,0	28,1
Mezőgazdasági fizikai dolgozók	19,0	31,1

Miként látható, a legjobb továbbtanulási esélyekkel rendelkezők aránya valamennyi társadalmi rétegnél növekedett az elmúlt években. A szélső pólusokon (az értelmiségiek és a segédmunkások csoportjai között) az esélykülönbségekben nem következett be lényeges változás, annak ellenére sem, hogy az utóbbi réteghez tartozó gyermekek körében az elmúlt évtizedben számottevően nőtt a legjobb tanulmányi csoportokba tartozók aránya. Ezáltal abszolút helyzetük javult, esélyhátrányuk azonban - az értelmiséghez képest - lényegében változatlan maradt.

Az egyértelműen pozitív változások ezúttal is a szakmunkásréteghez tartozóknál figyelhetők meg. E réteg esélyhátránya az értelmiséghez képest is határozottan csökkent, hiszen az egy évtizeddel korábbihoz képest csaknem megduplázódott (28 százalékról 54 százalékra növekedett) a legjobb tanulmányi kategóriákba tartozók aránya. Ennek társadalmi jelentőségét akkor tudjuk igazán megítélni, ha figyelembe vesszük a szakmunkásréteg számának és arányának az elmúlt évtizedben bekövetkezett gyors növekedését, továbbá azt, hogy jelenleg minden 100 általános iskolás tanuló közül 40 szakmunkáscsaládban nevelkedik. E réteg iskoláztatási esélyeinek határozott javulása aligha hagyható figyelmen kívül az oktatási rendszer társadalmi funkcionálásának megítélésénél.

Az elmondottakból semmiképpen sem következik, hogy az oktatási rendszer ma már minden tekintetben kielégítően teljesíti az esélyegyenlőtlenségek enyhítésével összefüggő feladatait. Valójában működése - miként ez az itt közölt adatokból is kitűnik - ma is fölöttébb ellentmondásos. Iskolarendszerünk társadalmi funkcionálásának egyik legnagyobb mai feszültsége, hogy a lehetségesnél és elvárhatónál jóval kevesebb segítséget tud nyújtani azoknak, akiknél a képességek fejlődését, az iskola által közvetített ismeretek és értékek elsajátítását halmozott hátrányok nehezítik.

Ennek szembevető és nyugtalanító következménye, hogy a leginkább hátrányos helyzetű gyermekeknek mintegy 12 százaléka túlkorosként sem tudja elvégezni az általános iskolát, illetve a kötelező tanulmányokat befejezők jelentős része sem tesz szert azokra a minimális ismeretekre, készségekre, amelyek a társadalomban ma már nélkülözhetetlenek. E gyermekek jelentős része túlkorosként végzi el az általános iskolát. A probléma természetesen nem egyszerűen az, hogy az átlagosnál hosszabb időt töltenek el a kötelező iskolázásban. A gondot az okozza, hogy többségüket a 10 évig tartó iskolázás sem juttatja azoknak az ismereteknek és

készségeknek a birtokába, amelyek lehetővé tennék számukra a sikeres részvételt a középfokú képzésben.

Mindez határozottan jelzi egyfelől a társadalmi-művelődési egyenlőtlenségek kiélezett formáinak jelenlétét társadalmunkban, másfelől azt, hogy iskolarendszerünk nincs felkészülve az iskoláztatás szempontjából megkülönböztetetten kedvezőtlen társadalmi helyzet következményeinek pedagógiai enyhítésére. Hogy erre ma a közoktatás nem képes, ebből nem azt a következtetést kell levonni, hogy e feladat teljesítése elvileg kizárt, hanem sokkal inkább azt, hogy iskolarendszerünk történelmi funkcióváltásának teljes kibontakoztatása, a pedagógiai munka tartalmának és metodikájának átépítése jórészt még előttünk áll.

Vajon milyen okokra és következményekre vezethető vissza, hogy az átlagosnál nagyobb hátrányokkal induló gyermekek jelentős részének képességei és készségei a viszonylag hosszú iskolázás ellenére is szembetűnően fejletlenek maradnak? A mélyreható elemzést az teszi szükségessé, hogy a probléma megítélésében jelentős és az iskola működését kedvezőtlenül befolyásoló szemléleti zavarok mutatkoznak. Az iskola személyiségformáló lehetőségeinek abszolutizálása, mértéktelen túlfeszítése éppúgy előfordul, mint az ellenkező véglet, vagyis az intézményes nevelés aktív és viszonylag autonóm hatáslehetőségeinek alábecsülése.

Meg kell állapítani, hogy a személyes adottságok és képességek fejlesztésében, a szociális eredetű iskolai hátrányok megszüntetésében az oktatási rendszer távolról sem rendelkezik korlátlan lehetőségekkel. A személyiség fejlődése ugyanis szociálisan determinált. Ez azt jelenti, hogy az iskolában nevelt gyermek fejlődésében az iskola által meg nem változtatható társadalmi, családi stb. tényezők töltenek be domináló (de nem kizárólagos) szerepet. A differenciáló szociális feltételek hatásai szükségképpen kifejezésre jutnak az iskolában, és esélyegyenlőtlenségek formájában képeződnek le.

A probléma lényege elsősorban nem az, hogy a gyermekek - jórészt a differenciált szociális feltételek hatására, de egyéb okok miatt is - eltérő mértékben profitálnak az iskola tevékenységéből, és nem azonos módon és ütemben fejlődnek. Az uniformizálásra, az egysíkúságra törekvés vagy a lefelé nivellálás ellentétes a szocialista társadalom céljaival. Egyértelműen el kell utasítani tehát azt a felfogást, amely a jó vagy kiemelkedő képességűek számára kedvező iskolai feltételek fejlesztését elhanyagolhatónak, másodrendűnek minősíti. Hiba volna az is, hogy a hátrányos helyzetű gyermekekkel kapcsolatban mindössze a lemaradók, a lassan fejlődők segítésére törekednénk, tehát arra, hogy a gyermekek tudását és képességeit az iskolában és a társadalomban megkívánt minimális szintre emeljük. Ez természetesen fontos feladat. Ugyanakkor nem maradhat figyelmen kívül a hátrányokkal induló, de az átlagosnál jobb adottságokkal rendelkező és gyorsabban fejleszthető gyermekek segítésének szempontja sem.

Valójában nem a képesség differenciált és egyenlőtlen fejlődését kell problémának tekintenünk, hanem lényegében azt, hogy jelenleg még a szociális körülmények és hátrányok túlságosan egyenes vonalúan érvényesülnek a képességek fejlődésében. Ez nem csupán a társadalmi viszonyokban leli magyarázatát, hanem szervesen összefügg az iskolarendszer egészének szerkezeti és tartalmi fogyatékoságaival, a pedagógiai tevékenység szociális érzékenysége, tudatosságának és módszerbeli kultúrájának fejletlenségével.

Pedagógiánk mindmáig igen kevésbé tárta fel azt a roppant fontos kérdést, hogy a megkülönböztetetten kedvezőtlen szociális körülmények konkrétan miként befolyásolják az ilyen feltételek között nevelkedő gyermek képességeinek fejlődését. Jelenleg nincs az iskolának világos képe arról, hogy például az alacsony iskolázottságú, segédmunkás családban nevelkedő gyermekek milyen készséggel kerülnek az iskolába, hogyan tudnak alkalmazkodni

az iskola számukra szokatlan érték- és normarendszeréhez, s konkrétan milyen hátrányaik vannak. Minthogy a társadalmi eredetű ún. indulási különbségek jellegzetességei tisztázatlanok, nincs megalapozott elképzelés arról sem, miként lehetne a lemaradásokat csökkenteni az iskoláztatás éve alatt.

Az oktatási rendszer csakis akkor töltheti be hatékonyan a művelődési egyenlőtlenségek enyhítésével összefüggő társadalmi feladatait, ha az egyenlőtlenségek hatásainak enyhítését nem afféle pótmegoldásként végzi, hanem a pedagógiai folyamat szerves elemévé teszi, s a hátránnyal induló gyermekek felzárkóztatását nyilvános megkülönböztetés nélkül végzi. Éppen ezért az utóbbi évek kutatásainak centrumába került az a kérdés, hogy a művelődési hátrányokat milyen pedagógiai eljárásokkal lehet hatékonyan csökkenteni. Ez csupán akkor lehetséges, ha az iskolában a pedagógiai ösztönzéseknek és készítetéseknek olyan légköre és stílusa alakul ki, amelyben valóban feloldódhat a gyermek szembenállása a tanulással, s egyre inkább kialakulhat benne az az igény, hogy céltudatos tanulással meghaladja hátrányos helyzetét.

Ilyenformán a művelődési egyenlőtlenségek enyhítésének pedagógiai feladatai mindenekelőtt a személyiség egész beállítódásának, orientációinak céltudatos befolyásolásával kapcsolódnak egybe. A személyiség belső világának, tanulási-művelődési indítékainak pozitív formálása, erőteljes fejlesztése nélkül a tanulók pusztán tanulmányi vagy szociális segítése esetén a pedagógiai munka nem hozhat átütő eredményeket.

Ez a felismerés egyre inkább áthatja a nevelésügy irányítását és a pedagógiai gyakorlatot. Bizonyos azonban, hogy a művelődési egyenlőtlenségek spontán hatásainak hatékony enyhítése az eszközök és módszerek erőteljes gyarapítását igényli. Mindez a közoktatás egészének tartalmi és szerkezeti korszerűsítésével fonódik egybe. E feladat napirenden van hazánkban.

[Társadalmi Szemle, 1982. 11. sz.]

Róbert Péter:
Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben

(Az iskolázottsági esélyek változása az 1980-as évek végéig¹)

A kutatási probléma megfogalmazása

Ez a tanulmány az iskolai pályafutás során mutatkozó esélyek egyenlőtlenségével foglalkozik. Azt vizsgálja, milyen esélyük volt az elmúlt évtizedekben a különböző korcsoportokhoz tartozó férfiaknak és nőknek arra, hogy bizonyos iskolázottsági szinteket megszerezzenek, illetve, hogy ezeket az esélyeket milyen módon befolyásolta hosszabb időtávlatban a társadalmi származás.

Az iskolai végzettséggel kapcsolatos vizsgálatok a szociológiai elemzések fontos területét alkotják. A társadalmi egyenlőtlenségek, illetve a mobilitás kutatásában az iskolázottsági szint a társadalmi rétegződés egyik dimenziójának számít, az iskolai végzettség megszerzése a státuszmegszerzés komplex folyamatának lényeges része. Az iskolázottság olyan mechanizmus, amely fontos közvetítő szerepet játszik a foglalkozási pozíciónak, valamint a széles értelemben vett társadalmi státusznak a generációk közötti reprodukciójában.

A státuszmegszerzés folyamatának „mérőkövei” tehát a származás (a szülők, vagy az apa foglalkozása és képzettsége), a gyermek iskolai teljesítménye és a gyermek társadalmi helyzete (foglalkozása). A vizsgálandó hatásmechanizmusokat tekintve - a klasszikus Blau-Duncan-féle (1967) státuszmegszerzési modellt követve - olyan „háromszögről” van szó, ahol a származás közvetlenül hat a gyermek foglalkozására (ez a háromszög „átfogója”), az iskolázottság pedig közvetve (a háromszög két „befogója”). Ez utóbbi hatás két összetevőből áll: a társadalmi-gazdasági háttérnek az iskolázottságra való, illetve az iskolai végzettségnek a foglalkozásra való hatásából (Duncan, Hodge 1963).

A modell egészét tekintve a kérdés így hangzik: Mi a szerepe a mobilitási folyamatban egyfelől a szülői háttérnek a gyermek foglalkozására való közvetlen hatásának, illetve másfelől az egyenlőtlenségek közvetett átörökítését jelző, az iskolai végzettség közvetítette hatásnak? A Blau-Duncan-féle státuszmegszerzési modellt többen, többször felhasználták a kelet- és nyugat-európai országok mobilitási folyamatainak vizsgálatára. A globális azonosságok mellett a legfontosabb eltérés az volt, hogy a szocialista társadalmakban az apa foglalkozásának közvetlen hatása kisebb, miközben a származásnak az iskolázottságon keresztül érvényesülő, közvetett hatása nagyobb a gyermek foglalkozására, mint a tőkés országokban (Simkus 1981). Ugyanakkor az iskola közvetítő mechanizmus szerepe a nyugati társadalmakban sem lebecsülendő (Müller 1975, Jencks et al. 1979, Hout 1984). A kohorsz-elemzések a foglalkozási átörökítés (közvetlen hatás) időbeli csökkenését, valamint az iskolázottságon keresztüli (közvetett) hatás növekedését jelzik (pl. Kolosi, Peschar, Róbert 1986; De Graaf, Luijkx 1991; Marks 1991).

A modellben szereplő hatásegységek közül az iskolázottságon keresztüli közvetett hatást szemügyre véve, Blau és Duncan (1967) kimutatta, hogy az iskolázottságnak a foglalkozásra gyakorolt hatása nő az idősebb kohorszoktól a fiatalabbak felé haladva. Ezt az eredményt, hogy tehát az iskolázottság növekvő fontosságú „erőforrás” az álláskeresés során, amerikai vonatkozásban Treiman (1970) iparosodási elmélete is alátámasztotta. Ezek az eredmények a képzési rendszer társadalmi szerepének funkcionalista elméleteit erősítik, amelyek szerint az

iskolai rendszer egyre inkább olyan intézménnyé válik, amely általános és specifikus tudást nyújt, az emberek pedig egyre inkább képzettségük alapján találhatnak különféle állásokat és foglalkozásokat.

Más elképzelés is létezik azonban a képzési rendszer társadalmi szerepéről. A modern társadalmak posztindusztriálissá vagy információs társadalommá fejlődése eszerint a „kiérdemesen alapuló szelekciót” erősítheti a társadalom jövőbeni rétegződésében. A funkcionalista elméletekkel szemben tehát a meritokratikus elméletek a képzési rendszer kredencializmusát hangoztatják. Kritikai szemléletük szerint az iskolai rendszer a generációk közötti társadalmi és kulturális egyenlőtlenségek újratermelését szolgálja. Kétségtelen, hogy az iskola nem egyenlíti ki, hanem inkább legitimé teszi a származási egyenlőtlenségeket - a számos iskolai reform, a képzés időtartamának növekedése, vagy a formális végzettségi szint emelkedése ellenére. Következésképp az iskola és a képzés lényeges szerepet játszik a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukciójában, amint ezt például Bourdieu és Passeron (1977) leírja. Ha pedig ez így van, akkor a kutatásnak a származás-iskolázottság-státusz láncolatban az iskolázottság közvetítésével érvényesülő indirekt hatás azon összetevőjére kell koncentrálnia, amelyik a társadalmi származásnak az iskolai végzettségre gyakorolt hatását mutatja.

Mindez azt a kérdést állítja az iskolai egyenlőtlenségekre vonatkozó vizsgálatok középpontjába, hogy hogyan alakul hosszú távon, a képzés expanziójának körülményei között az iskolai végzettség származás szerinti meghatározottsága. A vonatkozó vizsgálatok alapján (pl. Jencks et al 1972; Boudon 1974; Hauser, Featherman 1976; Featherman, Hauser 1978; Halsey, Heath, Ridge 1980) vita indult arról, vajon az iskolázottsági esélyek egyenlőtlensége időben csökkenő-e vagy inkább stabil, illetve hogy az egymástól eltérő kutatási eredmények mennyiben fakadnak mérési és módszertani különbségekből (pl. a vita Hauser [1976] és Boudon [1976] között). A vita összefüggésében íródott Mare (1981) tanulmánya az iskolázottsági esélyek egyenlőtlenségének időbeli változásáról vagy állandóságáról, és meghatározónak bizonyult a kérdés elemzésében.

Mare abból indult ki, hogy míg egyik oldalról (az oktatás expanziójának eredményeképpen) növekszik ugyan a népesség iskolázottsági szintje, a másik oldalról e növekvő szint mellett sem feltétlenül csökkennek a származási egyenlőtlenségekből adódó esélykülönbségek. Alap gondolata, hogy az iskolai végzettségek hierarchikusan egymásra épülő szintek, ahol az előző szint teljesítése a magasabb szintre lépés feltétele, vagyis feltételes valószínűségekről van szó. Ennek megfelelően kell az elemzésben a függő változókat definiálni, tehát nem egyszerűen az iskolázottsági szintet kell tekinteni általában, hanem az elért végzettségi fokot, s azt sem a teljes népességhez, hanem mindig az előző fokozathoz kell viszonyítani, a középiskolai végzettségűeket mondjuk az általános iskolát kijártakhoz, a felsőfokú végzettségűeket az érettségizettekhez. Mare tehát azt javasolta, hogy a társadalmi háttér hatását az egymást követő végzettségi szintek közötti, feltételes átmeneti valószínűségekre vonatkozóan elemezzék. Ez a társadalmi háttér és az iskolai végzettség közötti kapcsolat felbontását jelenti. A módszer lényege, hogy a társadalmi-gazdasági háttér hatását becsli az egyik iskolázottsági szintről a másikra való „fejlődés” (logaritmikus) valószínűségére. Így Mare a „tisztá” iskolai esélyeket elemzi, kiszűrve az iskolázottság széleloszlásának változását (vagyis azt, hogy az emberek iskolázottabbak lesznek a képzési időtartam növekedésének köszönhetően).

A klasszikus Blau-Duncan modell vizsgálata Magyarországon szintén azt jelezte, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek közvetlen átörökítésénél erősebb az iskolázottság közvetítésével megvalósuló közvetett hatás (Andorka 1982; Róbert 1986). Azt pedig, hogy az iskola a származási különbségeket kevésbé képes megszüntetni, több korábbi, illetve újabb hazai

szociológiai vizsgálat igazolta (pl. Ferge 1972; Ladányi, Csanádi 1983). Emellett Bourdieu kulturális tőke elméletének „empirizált” változata is meglehetősen jól használható volt Magyarországon (Kolosi 1987; Róbert 1990; Ganzeboom, De Graaf, Róbert 1990). Mindez indokolja az iskolázottság származás szerinti esélyegyenlőtlenségének, illetve az esélyek időbeli változásának vizsgálatát. Elemzése hozzásegíthet, hogy jobban megértsük a mobilitási, illetve reprodukciós folyamatot a magyar társadalomban. A Mare által javasolt kutatási stratégia nagyon megfelel erre a célra. Ráadásul egy hasonló tárgyú korábbi elemzés, amely ugyanezt a megközelítést alkalmazta (Andorka, Simkus 1983) az időbeli összehasonlítást is lehetővé teszi.

Korábbi elemzések és a vizsgálat hipotézisei

Az itt közölt elemzés közvetlen előzménye tehát Andorka Rudolf és Albert Simkus hivatkozott tanulmánya, melynek magyar, illetve amerikai változata (Simkus, Andorka 1982) nem pontosan azonos. A magyar változat 5, az amerikai viszont 8 iskolai végzettségi szintet, ún. „progressziót” különít el. Mindkét cikk tárgyalja az általános iskola 6 osztályának, illetve 8 osztályának megfelelő végzettséget, valamint a felsőoktatásban a főiskolai és egyetemi végzettségi szintet. A középiskola szintjén viszont a magyar változat csak az érettséggel foglalkozik, míg az amerikai külön tárgyalja a gimnáziumi, a szakközépiskolai érettséget, a szakmunkás és a szakiskolai végzettséget. E különbségre csak azért érdemes felhívni a figyelmet, mert a jelen cikk megkülönböztet olyan végzettségi szinteket is (nem mindet), amelyek csak az amerikai változatban szerepelnek, s ebben az értelemben az összehasonlításhoz a magyar változat nem elegendő.

Másrészt a különbségek csak technikai jellegűek, mert Andorka és Simkus következtetései mindkét tanulmányban ugyanazokat az eredményeket hangsúlyozzák: (1) „nemzedékről nemzedékre többen jutottak el először a 8 osztályos, majd a középfokú és a felsőfokú végzettség megszerzéséig”; (2) „a lányok hátránya a magasabb iskolai végzettség megszerzésénél erősen csökkent, sőt az érettségi megszerzésére jobbak az esélyeik, mint a fiúknak”; (3) „a szülői társadalmi helyzet hatása minden nemzedékben erős volt, [...] az egyenlőtlenség azonban erősen csökkent az általános iskola szintjén a 8 osztályos egységes képzés bevezetésével” (Andorka, Simkus 1983:609).

Az itt közölt elemzés hipotézisei is Andorka és Simkus fenti kutatási eredményeiből indultak ki. Lényeges különbség, hogy az eltelt több mint 15 év következtében az általuk vizsgált legidősebb korosztály, az 1911 és 1920 között született kohorsz ebből az elemzésből már hiányzik. A különbség elsősorban az általános iskolai végzettség szintjén jelentkezik, ahol Andorka és Simkus az esélyek legnagyobb mértékű növekedését regisztrálta. Az adatok előzetes tesztelése alapján azonban egyértelművé vált, hogy a nyolcvanas évek második felére a 6 osztályos végzettségi szint megkülönböztetése már nem hoz érdemleges eredményt. A 8 általános végzettségi szint esetében is az esélyek mérsékeltebb növekedési üteme várható - a férfiaknál mindenképpen -, mint 15 évvel ezelőtt.

A középfokú végzettség szintjén már a 15 évvel korábbi adatok interpretálása is kettős értelmű. Egyrészt ugyanis a nők esélyei ennek a szintnek az elérésére kohorszról kohorszra javultak (miközben azért a férfiak előnye az akkori adatok szerint az egyes kohorszokon belül megvolt), másrészt viszont ez a kutatási eredmény már előrevetítette az érettségi „elnőiesedését”. A jelen elemzés a középfokú végzettséggel részletesebben foglalkozik, mint Andorka és Simkus cikkének magyar változata, amennyiben megkülönbözteti azt a középfokú szintet, amely érettségit nem ad és felsőszintű továbbtanulásra nem jogosít (magyarán a

szakmunkásképzést), a középiskolai érettségi szintjétől. A hipotézis is ebben az értelemben fogalmazódott meg: az Andorka és Simkus által jelzett jelenség az eltelt 15 év során erősödött, sőt a középfokú képzés nemek szerinti megkettőződéséről, más szóval nem-specifikus alternatív iskolázási stratégiák kialakulásáról beszélhetünk, a szakmunkásképzés, illetve a középiskolai továbbtanulás terén.

A felsőfokú végzettség terén a jelen elemzés is megkülönbözteti a főiskolai és az egyetemi szintet. Andorka és Simkus a középfokú végzettséghez hasonlóan itt is azt találta, hogy a nők esélyei kohorszról kohorszra javultak, miközben az egyes kohorszokon belül a férfiak előnye azért fennmaradt. Mivel a felsőfokú végzettség megszerzése a középfokú végzettség függvénye, a hipotézis szerint itt magasabb szinten kell megismétlődnie a nemek szerinti kettősségnek és ennek következtében az elmúlt 15 évben még erőteljesebbé kellett válni a felsőfokú képzés elnöiesedése is.

A társadalmi háttér szerepével kapcsolatban a jelen elemzés magyarázó változói eltérnek Andorka és Simkus vizsgálatától. Egyrészt hiányzik a területi egyenlőtlenségek hatása az iskolázottsági esélyekre, mivel az itt használt adatbázisban nem szerepelt, hogy a megkérdezett milyen településen élt, amikor egy bizonyos végzettségi szintet elért. A másik különbség, hogy az eredeti Andorka-Simkus elemzésben a származási háttér az apa foglalkozása mérte, egész pontosan egy 6 kategóriát megkülönböztető foglalkozási változó. Ez az elemzés viszont a származást az apa foglalkozásával és iskolai végzettségével együttesen méri. A hipotézis szerint a társadalmi háttér hatása a legmagasabb iskolai végzettség megszerzésére a fiatalabb kohorszok felé haladva kissé csökken. A származásnak az egyes végzettségi szintek elérésének esélyére gyakorolt hatásának - összhangban Andorka és Simkus eredményével - a végzettségi szintek emelkedésével járó csökkenése várható. Tehát a származási egyenlőtlenségek inkább az iskolai pályafutás kezdetén hatnak. Ugyanakkor a származás hatásának időbeli módosulására vonatkozóan az alsófokú végzettség szintjén csökkenés, a magasabb szintek esetében változatlan hatás várható. Végezetül a származás két indikátora közül az apa iskolázottsága sokkal erősebben hat az iskolai teljesítményre, mint a foglalkozása.

Adatok és módszerek

Az elemzésben három felvétel összemásolt adatai szerepelnek: a TÁRKI 1986-os alapfelvétele 5999 megkérdezettel, az 1988-as TÁRKI-A felvétel és az 1989-es TÁRKI-B felvétel egyenként 3000 megkérdezettel. Mindhárom külön-külön, a 18 éven felüli népesség országos (nem, lakóhely, életkor szerint) reprezentatív mintáján készült, a felhasznált változók kódolása megegyező, s feltételezhető, hogy e három év alatt a népesség összetétele e változók (iskolázottság, származási adatok) mentén nem módosult jelentősen, ezért a nagyobb elemszám érdekében ($N = 11999$) a három adatfájl összevonható. (Azaz feltételezzük, hogy a használt adatbázis érdemlegesen nem más, mint ha egy akár 1986-ban, akár 1988-ban, akár 1989-ben felvett, 12 ezer fős országos reprezentatív mintát elemeznénk.)

Az iskolázottság mérése

Mind a megkérdezett, mind az apa esetében egy hétfokú iskolázottsági skála az alábbi szinteket különböztette meg:

- (0) iskolázatlan
- (1) 1-7 osztályos végzettség
- (2) 8 osztályos végzettség
- (3) szakmunkásképző
- (4) középiskolai érettségi
- (5) főiskolai diploma
- (6) egyetemi diploma

A megkérdezett esetében ez az iskolázottsági hierarchia volt a végzettségi szinteket mérő dichotóm (1 és 0 értékű) változók kialakításának alapja is. A végzettségi szintekre vonatkozó változók ahhoz szükségesek, hogy az egyes szintek elérésének feltételes valószínűségeire vonatkozó elemzés elvégezhető legyen. Itt a következő szintek különülnek el:

I1 - befejezett 8 osztályos általános iskola,

I2 - valamilyen középfokú végzettség az általános iskolát elvégzőkhöz viszonyítva,

I3 - középiskolai érettségi az általános iskolát elvégzettekhez viszonyítva,

I3A - középiskolai érettségi a valamilyen középszintű végzettséget megszerzőkhöz viszonyítva,

I4 - valamilyen felsőfokú végzettség (diploma) a középiskolai érettségivel rendelkezőkhöz viszonyítva,

I5 - egyetemi végzettség (diploma) a középiskolai érettségivel rendelkezőkhöz viszonyítva,

I5A - egyetemi végzettség (diploma) a valamilyen felsőszintű végzettséget szerzőkhöz viszonyítva.

A fenti 7 iskolázottsági szint esetében 0 kód jelöli azokat, akik az adott szintet nem érték el, 1 azokat, akik elérték. Mivel az egyes szintek a feltételes valószínűségeknek megfelelően relatív módon vannak definiálva, az esetszám a szinteken felfelé haladva egyre csökken, az alacsonyabb szinteket el nem érő személyek a magasabb szintek esetében a változón már „missing” értéként szerepelnek. Tehát a I3. változó esetében az érettségizettek (1) viszonyulnak az általános iskolát befejezettekhez (0), míg az általános iskolát ki nem jártak itt már hiányzó értékek. Ugyanígy a I5. változó esetében az egyetemi diplomások (1) viszonyulnak az érettségizettekhez (0), míg az érettségivel sem rendelkezők hiányzó értékek a változón. Mint szó volt róla, ilyen típusú változókkal az iskolázottsági szintek eléréséhez kapcsolódó esélyegyenlőtlenségek jobban mérhetők, hiszen a valóság is az, hogy aki már az általános iskolát sem járta ki, eleve nem tanulhat tovább középiskolában, vagy aki nem érettségizett, nem indulhat a diplomáért folyó „versenyben” sem.

Az apa foglalkozása

Az apa foglalkozását a foglalkozáshoz kapcsolódó presztízsérték méri. Itt két lehetőség volt: Treiman (1977) nemzetközi presztízs-pontszáma, vagy az az érték, ami Kulcsár Rózsa magyar foglalkozási presztízsvizsgálatából adódik (Harcsa, Kulcsár 1986). A tapasztalatok alapján a két pontszám igen erősen korrelál, tehát a választás az eredményeket kevésbé befolyásolja. Tekintettel azonban arra; hogy a jelen esetben az apa foglalkozásáról van szó és nem a megkérdezettéről, és a foglalkozások presztízsénél feltételezhető bizonyos történeti

elmozdulás (Kovách, Róbert, Rudas 1987), inkább a nemzetközileg validált, hosszabb időtávban is állandónak tekintett, Treiman-féle presztízs-pontszám került az elemzésbe.

Demográfiai és történeti tényezők

Az elemzés két demográfiai tényezőt vesz figyelembe: a megkérdezett nemét és életkori csoportját. 4 kohorszt különít el:

- (0) 26-35 évesek
- (1) 36-45 évesek
- (2) 46-55 évesek
- (3) 56-65 évesek

A 26 évesnél fiatalabbak azért maradtak ki, mert esetleg még részt vesznek a képzésben, a 65 év felettiekénél pedig a növekvő és rétegspecifikus mortalitás miatt már megkérdőjelezhető a reprezentativitás.

Ez a négy kohorsz az alábbi periódusokat jelenti a születési évek, illetve a fontosabb iskolai átmenetekhez kapcsolódó életkorok, tehát az iskolatörténeti profil szempontjából:²

Születési év	6 éves kor	14 éves kor	18 éves kor	23 éves kor
1923-1932	1929-1938	1937-1946	1941-1950	1946-1955
1933-1942	1939-1948	1947-1956	1951-1960	1956-1965
1943-1952	1949-1958	1957-1966	1961-1970	1966-1975
1953-1962	1959-1968	1967-1976	1971-1980	1976-1985

Alkalmazott módszerek

Az első lépés az egyes iskolai végzettségi szintekhez kapcsolódó arányszámok bemutatása nem és korcsoport szerint. Külön szerepelnek ezek az arányok a teljes népességhez viszonyítva, illetve az egyes végzettségi szintek esetében a megfogalmazott feltételes valószínűségek tükrében. Ezután kerül sor a legmagasabb befejezett iskolai végzettség származás szerinti meghatározottságának vizsgálatára lineáris (OLS) regressziós módszerrel. Nemenként és korcsoportonként külön-külön modell mutatja az apa foglalkozásának és iskolázottságának hatását a gyermek iskolai végzettségére. Mivel feltételezhető, hogy a szülői háttér meghatározó szerepe részben nem-, részben pedig korszecifikus, külön modellek mutatják a magyarázó változók közötti interakciós hatásokat a legmagasabb végzettség megszerzésében. Végül az egyes végzettségi szintek teljesítésének valószínűségére vonatkozó esélyegyenlőtlenségek elemzése következik a logisztikus regresszió módszerével, nem szerinti bontásban. A modellek első lépésben csak a származási, illetve kohorszhatásokat (főhatások) tartalmazzák, majd második lépésben figyelembe veszik az időbeli változásokat tükröző interakciós hatásokat is.

Végzettségi arányok az egyes iskolázottsági szinteken

A II. világháború után a képzés erőteljes expanziója az iskolázottsági szint általános és tömeges növekedéséhez vezetett. Ezt a tendenciát pontosan kimutatta Andorka és Simkus az 1973-as adatokon. Az itt közölt 1. táblázat is jelzi ezt a trendet. Azonban - és a hipotézissel összhangban - jellegzetes nemspecifikus különbségeket is mutat. A befejezett általános iskolai végzettséget tekintve az arányszámok a fiatalabb kohorszok felé haladva folyamatosan nőnek, a növekedés dinamikája azonban a nőknél sokkal erőteljesebb. A férfiaknál már a legidősebb

generációban is 70%-os a befejezett 8 osztályos általános iskolai végzettség aránya, ami a nők feléről sem mondható el (46%). Ez a különbség eltűnik a legfiatalabb kohorsznál, ahol ebben a tekintetben gyakorlatilag a férfiak és a nők között már nincs eltérés.

1. táblázat

Az egyes iskolai végzettségi szinteket elérők aránya
a teljes népességen belül, 1986-89 (%)

Iskolai végzettség	Kohorsz (életkor)							
	1 (56-65) férfi	2 (46-55) férfi	3 (36-45) férfi	4 (26-35) férfi	1 (56-65) nő	2 (46-55) nő	3 (36-45) nő	4 (26-35) nő
Befejezett általános (1)	70,7	85,6	96,0	98,1	46,4	78,7	95,2	97,9
Valamilyen befejezett középfok (2)	52,4	62,3	77,6	80,3	23,7	36,7	62,3	71,0
Középfokú érettségi (3)	26,0	28,6	39,5	36,0	12,2	23,5	45,6	49,3
Valamilyen befejezett felsőfok (4)	13,2	12,2	15,7	14,1	3,8	7,0	13,3	13,0
Befejezett egyetem (5)	7,7	5,5	8,2	6,5	1,6	2,5	4,1	3,8
N	776	87	1109	1238	1009	1066	1219	1354

Az általános iskolát követően valamilyen középfokú végzettség megszerzése szintén dinamikus növekedést mutat mindkét nemnél. Noha a növekedés dinamikája ezen a végzettségi szinten is, amely mind az érettségit, mind pedig a szakmunkás, szakiskolai (tehát felsőfokú továbbtanulásra nem jogosító) végzettséget magában foglalja, a nők esetében erőteljesebb, még a legfiatalabb korcsoportban is a férfiaknak mintegy 10%-os előnye van a nőkkel szemben. Az érettségi szintjét figyelembe véve azonban - mint azt feltételeztük - már megjelenik a középiskolai képzés nemspecifikus, kettős jellege. Ezen a szinten ugyanis magasabbak az arányszámok a két idősebb kohorszban a férfiak, a két fiatalabb kohorszban pedig a nők esetében. Az adatok tehát pontosan jelzik a képzési preferenciák különbségének, a nemek szerint eltérő iskolázási stratégiáknak a kialakulását.

E stratégia „következményei” láthatók a felsőfokú képzésben. A főiskolai és egyetemi végzettséget együttesen tartalmazó szint esetében a férfiaknál már nincs szó semmiféle növekedési trendről, s a növekedés dinamikája a nőknél is megtorpan a legfiatalabb kohorsznál. Ha viszont csak az egyetemi végzettséget vesszük figyelembe, a férfiaknál nincs semmilyen egyenes vonalú trend, a nők esetében pedig - a kezdeti növekedés után - a legfiatalabb kohorsz iskolai teljesítménye elmarad az előzőétől.

2. táblázat

Az egyes iskolai végzettségi szinteket elérők relatív aránya
az előző végzettségi szinthez viszonyítva, 1986-89 (%)

Iskolázottsági szintek	Kohorsz (életkor)							
	1 (56-65) férfi	2 (46-55) férfi	3 (36-45) férfi	4 (26-35) férfi	1 (56-65) nő	2 (46-55) nő	3 (36-45) nő	4 (26-35) nő
I1	70,7	85,6	96,0	98,1	46,4	78,7	95,2	97,9
I2	74,1	69,9	80,8	81,9	51,1	46,5	65,4	72,6
I3	36,8	33,4	41,1	36,7	26,3	29,8	47,9	50,3
I3A	49,6	47,7	50,9	44,9	51,5	63,9	73,3	69,3
I4	51,0	42,6	39,7	39,0	30,9	30,0	29,1	27,3
I5	29,7	19,1	20,8	17,9	13,0	10,8	9,0	7,8
I5A	58,3	44,9	52,3	46,0	42,1	36,0	30,9	28,6

I1 - befejezett általános iskola,

I2 - valamilyen középfokú végzettség az általános iskolát befejezettekhez viszonyítva,

I3 - középiskolai érettségi az általános iskolát befejezettekhez viszonyítva,

I3A - középiskolai érettségi a valamilyen középszintű végzettséget szerzőkhöz viszonyítva,

I4 - valamilyen felsőfokú végzettség (diploma) a középiskolai érettségivel rendelkezőkhöz viszonyítva,

I5 - egyetemi végzettség (diploma) a középiskolai érettségivel rendelkezőkhöz viszonyítva,

I5A - egyetemi végzettség (diploma) a valamilyen felsőszintű végzettséget szerzőkhöz viszonyítva.

A 2. táblázat az egyes végzettségi szintekhez kapcsolódó relatív arányszámokat mutatja elérésük feltételes valószínűsége alapján. Az 1. és 2. táblázat első sora azonos, mivel a viszonyítási alap itt még a teljes népesség. A következő sorban viszont (I2) már a továbbtanulók aránya a 8 osztályos általános iskolát kijártakhoz viszonyul. A trend mindkét esetben növekvő, de a növekedés dinamikája a nőknél erőteljesebb. A következő szint (I3) azt mutatja, hogy a 8 osztályos általános iskolai végzettségűekhez viszonyítva mekkora az érettségizettek aránya. A férfiaknál itt már nincs növekedés, a nőknél viszont még mindig erőteljesen növekvő a trend a fiatalabb kohorszok felé haladva. A táblázat negyedik sora (I3A) mutatja, hogy a valamilyen középiskolai végzettséget szerzettek közt mekkora az érettségizettek aránya. A férfiak esetében ezek az arányszámok az első három korcsoportban még eléggé egyenletesen alakulnak, a legfiatalabbaknál viszont kisebb csökkenés látszik. A nőknél ugyanakkor az első három korcsoportban egyenletesen növekszik a trend, míg a legfiatalabbaknál itt is csökkenés mutatkozik. Nem eldönthető, hogy ez a csökkenés minek tudható be. Érettségiről lévén szó, kevésbé mondható, hogy a legfiatalabb korcsoportba tartozók majd még „pótolják elmaradásukat”. Inkább az érettségi „relatív devalválódása” tükröződik az adatokban, de megfelelő időbeli rálátás hiányában az eredmény értékelése még bizonytalan.

A következő a felsőfokú végzettségűek aránya a középiskolai érettségivel rendelkezőkhöz viszonyítva (I4). Ez az adatsor az előzőeknél meglepőbb, mivel teljesen ellentmond az iskolázottság növekedésére vonatkozó közvélekedésnek. Itt ugyanis az idősebbektől a fiatalabbak felé haladva csökkenő a trend, a férfiaknál erősebben a nőknél enyhébben, ami összességében a nemek közötti különbségek kiegyenlítődése irányában hat. Az életkori tendencia szempontjából hasonló eredményt mutat a következő szint (I5) is, ahol az érettségivel rendelkezőkhöz viszonyítva az egyetemi végzettségűek relatív arányszáma szerepel. Itt azonban a férfiak előnye egyértelmű a nőkkel szemben. A nemek közti különbség a legidősebb kohorszban a legnagyobb, s az azt követő, tehát a felsőoktatásba a hatvanas években belépő kohorsz esetében a legkisebb, majd pedig 10% körüli értéknél stabilizálódik. Végül a tábla utolsó sorában (I5A) az összes felsőfokú végzettségűkhöz viszonyítva látható az egyetemi diplomát szerzők aránya. A férfiaknál az arányszám hullámzik, a nőknél csökkenő tendenciát mutat, ami az eredeti feltételezésnek ellentmond. A férfiak minden korcsoportban előnyben vannak a nőkkel szemben. Csakúgy, mint amikor az egyetemi diplomát szerzőket az érettségizőkhöz viszonyítottuk, itt is a második, a felsőoktatásba a hatvanas években belépő kohorsz esetében a leginkább kiegyenlített a nemek helyzete, itt a legkisebb a férfiak előnye. A férfiaknak az az előnye tehát a nőkhez viszonyítva nagyobb arányban szereznek egyetemi diplomát az összes felsőfokú végzettségű között, a két fiatalabb korcsoportban nagyobb mértékű, mint a két idősebben.

Az iskolai végzettség származás szerinti meghatározottsága

Az elemzés ezen a ponton arra a kérdésre keres választ, milyen mértékben hat az apa foglalkozása, illetve iskolai végzettsége gyermeke legmagasabb iskolai végzettségére. Erre szolgál a lineáris (OLS) regressziós elemzés, ahol a függő változó a gyermek 7 fokú ordinális skálán mért iskolai végzettsége, a magyarázó változó pedig az apa foglalkozásának presztízs-pontszáma, illetve iskolázottsága, az utóbbit szintén 7 fokú ordinális skálán mérve. Az eredmények, először nemenként és kohorszokként külön-külön, a 3.a. és a 3.b. táblában szerepelnek.

Feltételezzük, hogy a társadalmi háttér hatása az iskolázottságra az idősebb kohorszoktól a fiatalabbak felé haladva csökken. Az apa iskolázottságának a gyermek végzettségére gyakorolt hatása - amely mindkét nemnél és mindegyik kohorszban .001 szinten szignifikáns - valóban csökkenő tendenciát mutat mind a férfiaknál, mind a nőknél. A sztenderdizálatlan együttható .659 a férfiak legidősebb és .288 a férfiak legfiatalabb korcsoportjában. Ugyanez az érték a nők esetében, .527 illetve .346, tehát az apa iskolázottságának hatása erősebben csökken a férfiaknál. Az apa foglalkozása tekintetében semmiféle tendenciáról nem beszélhetünk. Ez a tényező az apa iskolázottságához képest már nem gyakorol olyan szignifikáns hatást. Szignifikancia tekintetében egyedül a férfiak legfiatalabb korcsoportjában hat az apa foglalkozása is az iskolázottsághoz hasonlóan, de itt is lényegesen elmarad az iskolázottságétól. (Az, hogy az apa iskolázottságának hatása sokkal nagyobb, mint a foglalkozásé, valójában itt nem értelmezhető, hiszen a két változót nem azonos skálán mértük. A kohorszhatás megfelelő bemutatásához mégis a sztenderdizálatlan együtthatók elemzésére van szükség. Ugyanakkor az itt nem közölt sztenderdizált együtthatókra is áll, hogy az iskolázottság a foglalkozásnál erősebben hat, tehát az a hipotézis is igazolódik, hogy az iskolai végzettségnek az apa iskolázottsága erősebb determinánsa, mint a foglalkozása.)

A származási meghatározottságot jelző, a modellek magyarázó erejét kifejező R^2 értékek viszont sem a férfiak, sem a nők esetében nem mutatnak egyenes vonalú trendet. A determináltság mindkét nemnél a második kohorszban a legkisebb, tehát annál a nemzedéknél, amelyik - a mobilitásvizsgálatokban szokás szerint mértékül vett - 14 éves életkorát 1947 és 1956 között érte el. A következő korcsoportoknál a származás meghatározó volta visszatér a háború előtti szinthez (a férfiaknál kissé meg is haladja azt).

Ahhoz, hogy mind a történeti hatások, mind a nemek szerinti különbségek hatása jobban érzékelhető legyen, olyan regressziós modellekre van szükség, amelyekben a magyarázó változó az életkor, illetve a nem, továbbá amelyek ún. interakciós hatásokat is tartalmaznak. Az életkori kohorszok figyelembe vétele úgy történt, hogy a négy korcsoport közül a három idősebb szerepel a modellben (technikailag 0 és 1 értékű dichotóm változóként), míg a legfiatalabb kohorsz a viszonyítási alapot képezi (ez a 4 kategóriás kohorsz változó referenciakategóriája). Az interakciós hatások azt a feltételezést testesítik meg, hogy az apa foglalkozásának, illetve iskolázottságának hatása is időben változó, illetve nemspecifikus lehet, továbbá hogy a kohorshoz tartozás is a nemtől függően különbözőképp hathat.

3. a. táblázat

A férfiak iskolai végzettségének társadalmi meghatározottsága,
négy-négy kohorszban, sztenderdizálatlan OLS regressziós együtthatók
(zárójelben a sztenderd hibák), 1986-89

Magyarázó változók	Kohorsz (életkor)			
	1 (56-65)	2 (46-55)	3 (36-45)	4 (26-35)
Konstans	1.518	2.062	2.422	2.274
Apa iskolázottsága	***	***	***	***
	.659 ***	.468 ***	.358 ***	.288 ***
Apa foglalkozása	(.206)	(.165)	(.106)	(.082)
	.011	.005	.008 *	.012 ***
	(.006)	(.005)	(.004)	(.002)
R ²	21.1	16.8	20.1	23.0

3. b. táblázat

A nők iskolai végzettségének társadalmi meghatározottsága,
négy kohorszban, sztenderdizálatlan OLS regressziós együtthatók
(zárójelben a sztenderd hibák), 1986-89

Magyarázó változók	Kohorsz (életkor)			
	1 (56-65)	2 (46-55)	3 (36-45)	4 (26-35)
Konstans	.816	1.622	2.199	2.350
Apa iskolázottsága	***	***	***	***
	.527 ***	.450 ***	.418 ***	.346 ***
Apa foglalkozása	(.136)	(.146)	(.097)	(.081)
	.011 *	.006	.007 *	.007 *
	(.004)	(.004)	(.003)	(.003)
R ²	25.8	16.8	24.5	22.1

* Szignifikáns .001 szinten

** Szignifikáns .01 szinten

*** Szignifikáns .05 szinten

A 4. táblázat tartalmazza az erre vonatkozó eredményeket. Az itt kapott R² értékek azt jelzik, hogy a legmagasabb iskolai végzettség származási meghatározottságára vonatkozó modellünk magyarázó ereje elsősorban a nők esetében növekedett (36,9% szemben 23,5%-kal). Ez arra vezethető vissza, hogy a nők iskolázottságának alakulásában jelentősebb az életkori, történeti változások hatása. A férfiaknál csak a legidősebb korcsoportban nő szignifikánsan az iskolázottság. A nőknél ez a javulás egyrészt ebben a kohorszban is sokkal erősebb, másrészt időben is kiterjedtebb folyamat, hiszen még a következő kohorsz is erős és szignifikáns javulást mutat.

E tábla harmadik oszlopában, ahol a teljes minta szerepel, jól láthatók a nemspecifikus életkori és történeti hatások abban, ahogyan az iskolázottság különbsége csökkent a férfiak és a nők között. A folyamat a legidősebb kohorszban volt a legerősebb, majd lassan veszített erejéből. Végezetül, ami a származás és az életkor összefüggését illeti, amint az előzőekből is látható volt, csak az apa iskolázottságának a hatása mutat szignifikáns történeti változást.

4. táblázat

Interakciós hatások az iskolai végzettség társadalmi meghatározottságában, sztenderdizálatlan OLS regressziós együtthatók (zárójelben a sztenderd hibák), 1986-89

Magyarázó változók	Férfi	Nő	Teljes minta
Konstans	3.371	3.409	3.369
Apa iskolázottsága	***	***	***
	.288 ***	.346 ***	.310 ***
	(.078)	(.071)	(.066)
Apa foglalkozása	.012 ***	.007 *	.010 ***
	(.003)	(.003)	(.003)
Kohorsz 56-65 év	-.762 ***	-1.509 ***	-.652 ***
	(.157)	(.129)	(.104)
Kohorsz 46-55 év	-.270	-.741 ***	-.275 *
	(.143)	(.129)	(.104)
Kohorsz 36-45 év	.116	-.152	.070
	(.118)	(.105)	(.086)
Apa isk. * Kohorsz 56-65 év	.371 ***	.181 ***	.258 ***
	(.060)	(.047)	(.037)
Apa isk. * Kohorsz 46-55 év	.180 ***	.104 *	.140 ***
	(.053)	(.047)	(.035)
Apa isk. * Kohorsz 36-45 év	.070	.071	.070 *
	(.046)	(.042)	(.031)
Apa fogl. * Kohorsz 56-65 év	-.001	.003	.001
	(.006)	(.005)	(.004)
Apa fogl. * Kohorsz 46-55 év	-.007	-.002	-.004
	(.006)	(.005)	(.004)
Apa fogl. * Kohorsz 36-45 év	-.004	-.000	-.002
	(.005)	(.004)	(.003)
Nem	--	--	.044
	--	--	(.077)
Apa isk. * Nem	--	--	.015
	--	--	(.025)
Apa fogl. * Nem	--	--	-.001
	--	--	(.003)
Nem * Kohorsz 56-65 év	--	--	-.935 ***
	--	--	(.078)
Nem * Kohorsz 46-55 év	--	--	-.467 ***
	--	--	(.075)
Nem * Kohorsz 36-45 év	--	--	-.181 *
	--	--	(.068)
R ²	23.5	36.9	31.8

* Szignifikáns .001 szinten

** Szignifikáns .01 szinten

*** Szignifikáns .05 szinten

Esélyegyenlőtlenségek az egyes iskolázottsági szintek elérésében

Az elemzésnek ebben a részében az egyes iskolázottsági szintek elérésének feltételes valószínűségére vonatkozó logisztikus regressziós modellek szerepelnek maximum likelihood becsléssel. A függő változó az egymásra következő végzettségi szintek elérésének logisztikus valószínűsége. Mind a 7 vizsgált iskolázottsági szint dichotóm módon van megfogalmazva, a

végzettség megszerzése 1, illetve meg nem szerzése 0 kódot kapott. A magyarázó változók az apa iskolázottsága, foglalkozási presztízse és az életkori kohorsz dichotóm változói. A modellek külön-külön tesznek becslést a férfiakra és a nőkre, a kohorszoknál pedig itt is a legfiatalabb korcsoport a referenciakategória.

A modellek becslése minden egyes végzettségi szintnél két lépésben történt. Az első tartalmazza az apa foglalkozásának, illetve iskolázottságának és a kohorszoknak a főhatásait, a második lépésben pedig hozzáadódnak az interakciós hatások. (B), a sztenderd hiba (S.E.), az egyes paraméterekhez tartozó szignifikanciaszint (Sig), s végül az a regressziós együtthatóból számított érték (Exp.B), amely megmutatja, hogy az adott végzettségi szint megszerzésének esélye növekvő (1-nél nagyobb érték, pozitív előjelű regressziós együttható) vagy csökkenő-e (1-nél kisebb érték, negatív előjelű regressziós együttható). Az eljárás lehetővé teszi, hogy először külön vizsgáljuk a származás hatását, illetve azt, hogyan alakul kohorszról kohorszra az egyes iskolázottsági szintek teljesítésének valószínűsége. A modellekben mindenütt 5 változó szerepel (ezért 5 a szabadságfok is), és minden modellhez tartozik egy χ^2 érték, megmutatva, hogy a változók mennyire szignifikánsan javítják a modellt. Ezután a teljes, interakciós hatásokat is tartalmazó modell azt mutatja meg, hogy a származás hatása az egyes végzettségi szintek elérésére időben változott-e (az interakciós hatások szignifikánsan javítják-e a modellt). Az elemzés eredményei az 5. a. - 11. b. táblázatban szerepelnek.

Az első végzettségi szint a befejezett 8 általános (5. a. táblázat). Andorka és Simkus eredményével, illetve a hipotézissel összhangban a kapott paraméterek világosan jelzik, hogy ennél az iskolázottsági szintnél a teljesítés esélye kohorszról kohorszra növekszik, a nőknél erősebben, mint a férfiaknál. A származás hatásán belül az apa iskolázottsága valamivel erősebb hatású a férfiaknál, mint a nőknél, sőt a nőknél az apa foglalkozása nem is szignifikáns. Az interakciós hatások figyelembe vétele, tehát az az állítás, hogy a származás hatása a 8 általános végzettségi szint elérésére időben változó, mindkét nem esetében szignifikánsan javít a modellen (5. b. táblázat). Az apa iskolázottságának hatása előbb csökken, majd nő, a foglalkozás esetében ilyen trend nincsen. Ugyanakkor a becslés igazából csak a második kohorsz esetében szignifikáns, ami a származási egyenlőtlenségek egyértelmű csökkenését jelzi azoknál, akik a háború után (1947-1956) voltak 14 évesek és járták ki az általános iskolát.

5. a. táblázat

Logisztikus regresszió az általános iskolai végzettség feltételes valószínűségére: modell főhatásokkal, 1986-89

Változók	Férfi				Nő			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Apa iskolázottsága	1.0738	.1144	.0000	2.9265	.9395	.0794	.0000	2.5588
Apa foglalkozása	.0180	.0077	.0190	1.0182	.0055	.0060	.3634	1.0055
Kohorsz 56-65	-1.3382	.1045	.0000	.2623	-2.1089	.0911	.0000	.1214
Kohorsz 46-55	.5669	.1121	.0000	.5673	-.5808	.0973	.0000	.5594
Kohorsz 36-45	.7385	.1470	.0000	2.0927	1.0263	.1341	.0000	2.7909
Konstans	.7363	.2100	.0005		.7147	.1695	.0000	

-2 Log Likelihood = 1723.19

Model Chi² = 512.70

Df = 5, szignifikancia = .0000

-2 Log Likelihood = 2414.87

Model Chi² = 1282.74

Df = 5, szignifikancia = .0000

5. b. táblázat

Logisztikus regresszió az általános iskolai végzettség feltételes valószínűségére: modell interakciós hatásokkal, 1986-89

Változók	Férfi				Nő			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Apa iskolázottsága	1.3429	.1473	.0000	3.8301	1.2374	.1261	.0000	3.4467
Apa foglalkozása	.0272	.0100	.0065	1.0275	.0212	.0102	.0380	1.0215
Kohorsz 56-65	-.6452	.3358	.0547	.5246	-1.5975	.2704	.0000	.2024
Kohorsz 46-55	.1553	.3409	.6486	1.1680	.5548	.2855	.0520	1.7417
Kohorsz 36-45	.5986	.4492	.1827	1.8195	1.1421	.3567	.0014	3.1332
Apa isk. * K. 56	-.2527	.1944	.1936	.7767	-.2586	.1487	.0820	.7721
Apa isk. * K. 46	.6955	.1882	.0002	.4988	-.6622	.1519	.0000	.5157
Apa isk. * K. 36	.1313	.2858	.6460	1.1403	.0185	.2239	.9342	1.0186
Apa fog. * K. 56	.0219	.0132	.0966	.9784	-.0182	.0120	-.1292	.9819
Apa fog. * K. 46	-.0054	.0135	.6915	.9946	-.0253	.0125	.0438	.9750
Apa fog. * K. 36	-.0027	.0170	.8755	.9973	-.0127	.0155	.4146	.9874
Konstans	.3421	.2377	.1501		.2234	.2020	.2688	

-2 Log Likelihood = 1703.57

Model Chi² = 19.62

Df = 6, szignifikancia = .0032

-2 Log Likelihood = 2381.66

Model Chi² = 33.21

Df = 6, szignifikancia = .0000

A második valamilyen középiskolai végzettségi szint azokhoz viszonyítva, akik kijárták a 8 általánost (6. a. táblázat). Ez a szint tehát tartalmazza mind a szakmunkás, illetve szakiskolai végzettséget, mind az érettségit. A nőknél e szint elérésének valószínűsége kohorszról kohorszra nő, miközben a férfiaknál nem látszik egyértelmű tendencia. Így a fiatalabbak között már a nők esélye nagyobb az általános iskola utáni továbbtanulásra. Ellentétben az előző szinttel, itt a származás a nőknél számít jobban, náluk az apa foglalkozása is szignifikánsan hat. Az interakciós hatások - a származás hatásának történeti változása - csak a nők esetében javítják szignifikánsan a modellt (6. b. táblázat). Az eredmények az apa foglalkozásának előbb növekvő, majd csökkenő hatását jelzik.

6. a. táblázat

Logisztikus regresszió valamilyen középfokú iskolai végzettség feltételes valószínűségére, az általános iskolát befejezettekhez viszonyítva: modell főhatásokkal 1986-89

Változók	Férfi				Nő			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Apa iskolázottsága	.6784	.0571	.0000	1.9708	.6944	.0445	.0000	2.0025
Apa foglalkozása	.0042	.0049	.3892	1.0042	.0083	.0040	.0373	1.0084
Kohorsz 56-65	.0318	.0889	.7204	1.0323	-.3135	.0856	.0003	.7309
Kohorsz 46-55	-.2526	.0780	.0012	.7768	-.4133	.0701	.0000	.6615
Kohorsz 36-45	.1810	.0747	.0154	1.1984	.2754	.0649	.0000	1.3170
Konstans	.0812	.1275	.5242		-.9935	.1079	.0000	

-2 Log Likelihood = 3096.12

Model Chi² = 298.27

Df = 5, szignifikancia = .0000

-2 Log Likelihood = 3826.81

Model Chi² = 608.23

Df = 5, szignifikancia = .0000

6. b. táblázat

Logisztikus regresszió valamilyen középfokú iskolai végzettség feltételes valószínűségére, az általános iskolát befejezettekhez viszonyítva:
modell interakciós hatásokkal 1986-89

Változók	Férfi				Nő			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Apa iskolázottsága	.7016	.0639	.0000	2.0170	.6822	.0455	.0000	1.9783
Apa foglalkozása	.0058	.0053	.2720	1.0058	.0099	.0043	.0215	1.0099
Kohorsz 56-65	-.3033	.3000	.3120	.7384	.0627	.2337	.7885	1.0647
Kohorsz 46-55	-.1451	.2521	.5650	.8649	.7754	.2280	.0007	.4605
Kohorsz 36-45	.3601	.2193	.1006	1.4335	.1172	.1772	.5084	1.1243
Apa isk. * K. 56	-.0319	.1325	.8097	.9686	-.3039	.0810	.0002	.7380
Apa isk. * K. 46	.1088	.1125	.3333	1.1150	.1630	.0854	.0563	1.1771
Apa isk. * K. 36	.1180	.1027	.2507	1.1252	.1504	.0758	.0471	1.1623
Apa fog. * K. 56	.0139	.0109	.1998	1.0140	.0033	.0086	.7030	1.0033
Apa fog. * K. 46	-.0100	.0092	.2811	.9901	.0048	.0079	.5471	1.0048
Apa fog. * K. 36	-.0149	.0082	.0692	.9852	-.0027	.0065	.6759	.9973
Konstans	.0350	.1422	.8050		-1.0119	.1179	.0000	

-2 Log Likelihood = 3086.40

Model Chi² = 9.73

Df = 6, szignifikancia = .1367

-2 Log Likelihood = 3809.36

Model Chi² = 17.45

Df = 6, szignifikancia = .0078

A harmadik iskolai szint az érettségi azokhoz viszonyítva, akik kijárták a 8 általánost (7. a. táblázat). A hipotézis az volt, hogy - hasonlóan Andorka és Simkus eredményéhez - ennek a szintnek a teljesítése a nők számára növekvő valószínűségű, míg a férfiak kisebb mértékben választják ezt a képzési irányt. Az eredmények valóban eltérőek a kohorszok tekintetében. Határozott és erősen szignifikáns a növekvő tendencia a nők esetében, miközben a férfiaknál nincs ilyen trend. A származás két komponense, a foglalkozás és az iskolázottság mindkét nemnél szignifikánsan hat az érettségi megszerzésének esélyére, tehát itt a társadalmi-gazdasági háttér szerepe igen erős. Az interakciós hatások csak a férfiak esetében javítják kissé a modellt, tehát időben csak náluk változott valamelyest a származás hatása (7. b. táblázat). E változás irányáról az egyetlen szignifikáns becslés azt jelzi, hogy az apa foglalkozásának hatása a második kohorszban, tehát az érettségit 1951 és 1960 között megszerzőknél csökkent.

7. a. táblázat

Logisztikus regresszió a középiskolai érettségi feltételes valószínűségére,
az általános iskolát befejezettekhez viszonyítva:
modell főhatásokkal, 1986-89

Változók	Férfi				Nő			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Apa iskolázottsága	.5523	.0389	.0000	1.7372	.5836	.0384	.0000	1.7924
Apa foglalkozása	.0201	.0041	.0000	1.0203	.0218	.0038	.0000	1.0221
Kohorsz 56-65	.2211	.0815	.0067	1.2475	-.5944	.0967	.0000	.5519
Kohorsz 46-55	-.0035	.0750	.9632	.9965	-.2515	.0760	.0009	.7776
Kohorsz 36-45	.1239	.0642	.0535	1.1319	.4794	.0653	.0000	1.6150
Konstans	-2.0760	.1071	.0000		-2.1503	.1075	.0000	

-2 Log Likelihood = 3820.99

Model Chi² = 507.02

Df = 5, szignifikancia = .0000

-2 Log Likelihood = 3922.36

Model Chi² = 694.44

Df = 5, szignifikancia = .0000

7. b. táblázat

Logisztikus regresszió a középiskolai érettségi feltételes valószínűségére,
az általános iskolát befejezettekhez viszonyítva:
modell interakciós hatásokkal, 1986-89

Változók	Férfi				Nő			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Apa iskolázottsága	.5978	.0441	.0000	1.8181	.5699	.0411	.0000	1.7682
Apa foglalkozása	.0211	.0048	.0000	1.0214	.0283	.0046	.0000	1.0287
Kohorsz 56-65	-.3485	.2897	.2291	.7058	-1.0419	.2985	.0005	.3528
Kohorsz 46-55	.3016	.2305	.1907	1.3521	-.2938	.2423	.2254	.7454
Kohorsz 36-45	.2852	.1843	.1218	1.3300	.6431	.1822	.0004	1.9024
Apa isk. * K. 56	.1151	.0945	.2236	1.1219	-.1354	.0822	.0997	.8734
Apa isk. * K. 46	.1048	.0784	.1813	1.1105	.0816	.0753	.2784	1.0850
Apa isk. * K. 36	-.0700	.0647	.2794	.9324	.0551	.0635	.3859	1.0566
Apa fog. * K. 56	.0144	.0103	.1635	1.0145	.0242	.0102	.0181	1.0245
Apa fog. * K. 46	-.0184	.0086	.0317	.9818	-.0031	.0084	.7112	.9969
Apa fog. * K. 36	-.0028	.0069	.6915	.9973	-.0094	.0065	.1524	.9907
Konstans	-2.1459	.1301	.0000		-2.3132	.1327	.0000	

-2 Log Likelihood = 3809.23

Model Chi² = 11.76

Df = 6, szignifikancia = .0676

-2 Log Likelihood = 3913.40

Model Chi² = 8.96

Df = 6, szignifikancia = .1761

8. a. táblázat

Logisztikus regresszió a középiskolai érettségi feltételes valószínűségére,
a valamilyen középszintű végzettséget szerzőkhöz viszonyítva:
modell főhatásokkal, 1986-89

Változók	Férfi				Nő			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Apa iskolázottsága	.4309	.0415	.0000	1.5386	.3200	.0485	.0000	1.3771
Apa foglalkozása	.0234	.0044	.0000	1.0237	.0279	.0049	.0000	1.0283
Kohorsz 56-65	.2391	.0899	.0078	1.2702	-.5797	.1165	.0000	.5600
Kohorsz 46-55	.1043	.0831	.2092	1.1100	-.0130	.1006	.8969	.9870
Kohorsz 36-45	.0652	.0695	.3477	1.0674	.4659	.0855	.0000	1.5935
Konstans	-1.5233	.1146	.0000		-.7699	.1308	.0000	

-2 Log Likelihood = 3209.23

Model Chi² = 329.66

Df = 5, szignifikancia = .0000

-2 Log Likelihood = 2414.19

Model Chi² = 220.36

Df = 5, szignifikancia = .0000

8. b. táblázat

Logisztikus regresszió a középiskolai érettségi feltételes valószínűségére,
a valamilyen középszintű végzettséget szerzőkhöz viszonyítva:
modell interakciós hatásokkal, 1986-89

Változók	Férfi				Nő			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Apa iskolázottsága	.4752	.0479	.0000	1.6083	.3105	.0522	.0000	1.3642
Apa foglalkozása	.0232	.0051	.0001	1.0235	.0357	.0061	.0000	1.0364
Kohorsz 56-65	-.2129	.3074	.4884	.8082	-1.6098	.3963	.0000	.1999
Kohorsz 46-55	.4334	.2500	.0822	1.5441	.4234	.2946	.1507	1.5271
Kohorsz 36-45	.1445	.1969	.4631	1.1555	.8341	.2304	.0003	2.3027
Apa isk. * K. 56	.1441	.1403	.1672	1.1550	.0220	.1067	.8366	1.0222
Apa isk. * K. 46	.0494	.0847	.5601	1.0506	-.0815	.0935	.3838	.9218
Apa isk. * K. 36	-.0921	.0695	.1856	.9120	-.0269	.0806	.7388	.9735
Apa fog. * K. 56	.0086	.0110	.4235	1.0087	.0360	.0139	.0093	1.0367
Apa fog. * K. 46	-.0160	.0093	.0854	.9841	-.0100	.0106	.3456	.9901
Apa fog. * K. 36	.0023	.0075	.7633	1.0023	-.0112	.0086	.1931	.9889
Konstans	-1.5643	.1390	.0000		-.9866	.1693	.0000	

-2 Log Likelihood = 3202.38

Model Chi² = 6.85

Df = 6, szignifikancia = .3354

-2 Log Likelihood = 2403.39

Model Chi² = 10.80

Df = 6, szignifikancia = .0948

A negyedik az érettségi végzettségi szintje azokhoz viszonyítva, akik valamilyen középfokú végzettséget szereztek (8. a. táblázat). Ez a modell tehát a középfokú képzés belső szerkezetén belüli esélyekről informál. A nemspecifikus iskolai stratégia kifejlődésére vonatkozó feltételezés itt még nyilvánvalóbb bizonyítást nyer. Az érettségi megszerzésének esélye a középfokú végzettségűek között egyértelműen nő a nők között és enyhébb mértékben, kevésbé szignifikáns módon, de csökken a férfiaknál. Ez a modell is jelzi a származás erősen determináló szerepét e kettős stratégia realizálásában. A származás történeti változására vonatkozó hatások itt egyik nem esetében sem eredményeznek szignifikáns javulást a modellben, ez a hatás tehát időben nem változik (8. b. táblázat).

9. a. táblázat

Logisztikus regresszió valamilyen felsőfokú iskolai végzettség feltételes valószínűségére a középiskolai érettségivel rendelkezőkhöz viszonyítva:
modell főhatásokkal, 1986-89

Változók	Férfi				Nő			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Apa iskolázottsága	.2017	.0509	.0001	1.2234	.3859	.0509	.0000	1.4710
Apa foglalkozása	.0163	.0059	.0059	1.0165	-.0044	.0054	.4147	.9956
Kohorsz 56-65	.3811	.1250	.0023	1.4638	.0855	.1663	.6069	1.0893
Kohorsz 46-55	.0540	.1165	.6434	1.0554	.0942	.1321	.4756	1.0988
Kohorsz 36-45	-.1504	.0962	.1178	.8604	.0106	.1019	.9169	1.0127
Konstans	-1.2789	.1538	.0000		-1.7492	.1555	.0000	

-2 Log Likelihood = 1619.49

Model Chi² = 75.93

Df = 5, szignifikancia = .0000

-2 Log Likelihood = 1680.84

Model Chi² = 94.29

Df = 5, szignifikancia = .0000

9. b. táblázat

Logisztikus regresszió valamilyen felsőfokú iskolai végzettség feltételes valószínűségére a középiskolai érettségivel rendelkezőkhöz viszonyítva:
modell interakciós hatásokkal, 1986-89

Változók	Férfi				Nő			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Apa iskolázottsága	.2080	.0552	.0002	1.2312	.3655	.0579	.0000	1.4412
Apa foglalkozása	.0181	.0066	.0057	1.0183	-.0063	.0070	.3694	.9938
Kohorsz 56-65	-.0523	.3699	.8876	.9491	.0010	.4444	.9981	1.0010
Kohorsz 46-55	.4050	.3122	.1945	1.4994	.5551	.3522	.1149	1.7422
Kohorsz 36-45	-.2764	.2609	.2876	.7585	-.0459	.2591	.8594	.9551
Apa isk. * K. 56	.0833	.1133	.4626	1.0868	-.0674	.1229	.5835	.9348
Apa isk. * K. 46	.0878	.0984	.3724	.9159	-.0317	.1049	.7628	.9688
Apa isk. * K. 36	-.0219	.0829	.7917	.9784	.1122	.0843	.1828	1.1188
Apa fog. * K. 56	.0093	.0135	.4889	1.0094	.0083	.0154	.5885	1.0083
Apa fog. * K. 46	-.0056	.0120	.6397	.9944	-.0121	.0132	.3589	.9880
Apa fog. * K. 36	.0053	.0101	.5986	1.0053	-.0078	.0094	.4083	.9922
Konstans	-1.3394	.1749	.0000		-1.6421	.1944	.0000	

-2 Log Likelihood = 1615.41

Model Chi² = 4.07

Df = 6, szignifikancia = .6667

-2 Log Likelihood = 1675.18

Model Chi² = 5.66

Df = 6, szignifikancia = .4619

Az ötödik iskolázottsági szint valamilyen felsőfokú végzettség azokhoz viszonyítva, akik érettségiztek (9. a. táblázat). Ez a modell ismét „kevert” szintet jelöl, hiszen egyaránt tartalmazza a főiskolai, valamint az egyetemi végzettséget. A hipotézis az volt, hogy a nemspecifikus kettős iskolai stratégia a középfok után felsőfokon is megismétlődik. A bármiféle diploma megszerzésének esélye valóban csökkenő trendet mutat a férfiaknál, bár csak a legidősebb kohorszra vonatkozó paraméternél van a legfiatalabbakhoz viszonyítva szignifikánsan nagyobb esély. A nőknél nincs szignifikáns időbeli változás. Ez viszont összességében azt eredményezi, hogy a fiatalabbaknál már a nők esélye nagyobb arra, hogy főiskolai vagy egyetemi diplomát szerezzenek. A férfiaknál mind az apa iskolázottsága, mind a foglalkozása szignifikánsan befolyásolja ezt az esélyt, míg a nőknél csak az apa iskolázottsága meghatározó. Az interakciós hatások teljes mértékben figyelmen kívül hagyhatók, nem javítják a modellt (9. b. táblázat). Tehát - Andorka és Simkus eredményével és a vonatkozó hipotézissel összhangban - a származás hatása a diplomaszerzés esélyére időben nem változott.

10. a. táblázat

Logisztikus regresszió az egyetemi végzettség feltételes valószínűségére a középiskolai érettségivel rendelkezőkhöz viszonyítva:
modell főhatásokkal, 1986-89

Változók	Férfi				Nő			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Apa iskolázottsága	.3191	.0607	.0000	1.3759	.3195	.0772	.0000	1.3764
Apa foglalkozása	.0014	.0070	.8456	1.0014	.0274	.0086	.0014	1.0278
Kohorsz 56-65	.5624	.1420	.0001	1.7549	.2993	.2314	.1958	1.3489
Kohorsz 46-55	-.0586	.1432	.6824	.9431	-.0148	.2127	.9446	.9853
Kohorsz 36-45	-.0586	.1142	.6079	.9431	-.0109	.1579	.9448	.9891
Konstans	-2.1567	.1842	.0000		-4.2014	.2767	.0000	

-2 Log Likelihood = 1224.62

Model Chi² = 66.61

Df = 5, szignifikancia = .0000

-2 Log Likelihood = 786.89

Model Chi² = 91.88

Df = 5, szignifikancia = .0000

10. b. táblázat

Logisztikus regresszió az egyetemi végzettség feltételes valószínűségére
a középiskolai érettségivel rendelkezőkhöz viszonyítva:
modell interakciós hatásokkal, 1986-89

Változók	Férfi				Nő			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Apa iskolázottsága	.3291	.0636	.0000	1.3897	.3017	.0851	.0004	1.3521
Apa foglalkozása	-.0014	.0074	.8490	.9986	.0202	.0104	.0524	1.0205
Kohorsz 56-65	.6696	.3695	.0700	1.9535	1.6131	.6038	.0075	5.0183
Kohorsz 46-55	.2122	.3653	.5614	1.2364	.1617	.6701	.7899	1.1755
Kohorsz 36-45	-.1786	.2999	.5515	.8364	-.8272	.4602	.0579	.4178
Apa isk. * K. 56	.0356	.1202	.7673	1.0362	-.0217	.1667	.8963	.9785
Apa isk. * K. 46	.0188	.1187	.8741	1.0190	-.2168	.1637	.1854	.8051
Apa isk. * K. 36	.0876	.0961	.3617	.9161	.0038	.1220	.9750	1.0038
Apa fog. * K. 56	-.0057	.0139	.6830	.9943	-.0297	.0207	.1523	.9708
Apa fog. * K. 46	-.0098	.0143	.4916	.9902	.0130	.0215	.5439	1.0131
Apa fog. * K. 36	.0116	.0116	.3196	1.0116	.0223	.0142	.1149	1.0226
Konstans	-2.1024	.1959	.0000		-3.8999	.3089	.0000	

-2 Log Likelihood = 1222.60

Model Chi² = 2.02

Df = 6, szignifikancia = .9176

-2 Log Likelihood = 775.56

Model Chi² = 11.33

Df = 6, szignifikancia = .0787

A hatodik végzettségi szint az egyetemi diploma az érettségizettekhez viszonyítva (10. a. táblázat). Jól ismert tény, hogy Magyarországon a felsőfokú képzés expanziója elsősorban a főiskolai férőhelyek számának növelését jelentette, a diplomások növekvő aránya mögött döntően a főiskolai végzettségűek (mérnökök, pedagógusok) számának növekedése áll. E gazdaság- és oktatáspolitikai következményét mutatja a modell, amely időben csökkenő esélyt jelez mindkét nemnél, vagyis az érettségizett, tehát felsőfokú továbbtanulásra jogosult férfiak, illetve nők körében generációról generációra kisebb az egyén esélye arra, hogy egyetemi diplomát szerezzen. Ez a csökkenés a nők esetében kisebb (és a becslések nem is szignifikánsak), a férfiaknál nagyobb, a legidősebb és a legfiatalabb kohorsz közötti esélykülönbség pedig magas szinten szignifikáns. A származást tekintve a férfiak esetében csak az apa foglalkozása, a nőknél mind a foglalkozása, mind az iskolázottsága szignifikánsan hat erre az esélyre. Az interakciós hatások a férfiaknál a legkisebb mértékben sem, s a nőknél is csak elhanyagolhatóan javítják a modellt (10. b. táblázat). A származás hatása tehát az egyetemi végzettség szintjén sem mutat időbeli változást.

11. a. táblázat

Logisztikus regresszió az egyetemi végzettség feltételes valószínűségére
a valamilyen felső szintű végzettséget szerzőkhöz viszonyítva:
modell főhatásokkal, 1986-89

Változók	Férfi				Nő			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Apa iskolázottsága	.2692	.0755	.0004	1.3089	.0399	.0861	.6428	1.0407
Apa foglalkozása	-.0161	.0089	.0696	.9840	.0379	.0098	.0001	1.0386
Kohorsz 56-65	.4343	.1807	.0162	1.5439	.3523	.2761	.2020	1.4223
Kohorsz 46-55	-.1355	.1751	.4391	.8733	-.0684	.2432	.7786	.9339
Kohorsz 36-45	.0745	.1449	.6072	1.0773	-.0336	.1835	.8548	.9670
Konstans	-.1690	.2286	.4596		-2.2534	.3002	.0000	

-2 Log Likelihood = 710.13

Model Chi² = 20.40

Df = 5, szignifikancia = .0011

-2 Log Likelihood = 486.55

Model Chi² = 39.75

Df = 5, szignifikancia = .0000

11. b. táblázat

Logisztikus regresszió az egyetemi végzettség feltételes valószínűségére
a valamilyen felső szintű végzettséget szerzőkhöz viszonyítva:
modell interakciós hatásokkal, 1986-89

Változók	Férfi				Nő			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Apa iskolázottsága	.3214	.0841	.0002	1.3667	-.0038	.1035	.9705	.9962
Apa foglalkozása	-.0236	.0100	.0180	.9766	.0337	.0137	.0139	1.0343
Kohorsz 56-65	1.1144	.5027	.0266	3.0478	2.1529	.8179	.0085	8.6101
Kohorsz 46-55	-.1885	.4512	.6761	.8282	-.4137	.7031	.5563	.6612
Kohorsz 36-45	.0177	.3843	.9632	1.0179	-1.0918	.5393	.0429	.3356
Apa isk. * K. 56	.1500	.1798	.4042	1.1619	-.0923	.2003	.6449	1.0967
Apa isk. * K. 46	.0526	.1470	.7203	1.0540	-.3295	.2116	.1194	.7193
Apa isk. * K. 36	-.1421	.1227	.2471	.8676	-.1041	.1475	.4802	.9011
Apa fog. * K. 56	.0310	.0212	.1431	.9694	-.0530	.0280	.0588	.9484
Apa fog. * K. 46	-.0027	.0177	.8785	.9973	.0362	.0286	.2063	1.0368
Apa fog. * K. 36	.0134	.0150	.3705	1.0135	.0385	.0189	.0414	1.0392
Konstans	-.0221	.2503	.9298		-1.9711	.3782	.0000	

-2 Log Likelihood = 705.24

Model Chi² = 4.89

Df = 6, szignifikancia = .5577

-2 Log Likelihood = 471.30

Model Chi² = 15.25

Df = 6, szignifikancia = .0184

A hetedik s egyben utolsó iskolázottsági szint az egyetemi diplomáé, azokhoz viszonyítva, akik bármilyen felsőfokú végzettséget szereztek (11. a. táblázat). A középfokú végzettség esetében is alkalmazott eljárással kialakított modell a felsőfokú végzettségen belüli esély-egyenlőtlenségről tájékoztat. A nőknél ugyanaz a csökkenő tendencia jelenik meg, mint amikor az egyetemi diploma megszerzésének esélyét az érettségizettekhez viszonyították. A férfiaknál ez a trend most nem látható, esélyeik hullámzóak. Andorka és Simkus is kimutatta, hogy a férfiak megtartják előnyüket a felsőfokú végzettség tekintetében. A modell ezt a megállapítást annyiban igazolja, hogy amennyiben felsőfokú végzettséget szereznek, a férfiaknak közel azonos vagy jobb esélyük van az egyetemi diploma megszerzésére, mint a nőknek. A jobb esély leginkább az utolsó előtti kohorszra áll, amely a hatvanas években kezdte meg felsőfokú tanulmányait, bár a becslések nem szignifikánsak. A származás szerepét tekintve érdekes sajátosság, hogy a férfiak esetében az apa iskolázottsága, a nők esetében viszont az apa foglalkozása hat szignifikánsan az esélyekre. A férfiak esetében az interakciós hatások semmit sem javítanak a modellen, a nők esetében viszont van némi szerepük (11. b. táblázat). Az eredmények mintha egy időben előbb növekvő, majd csökkenő hatást jeleznének az apa foglalkozásánál, de a becslések nem, vagy éppen csak szignifikánsak.

Összegzés és kitekintés

A tanulmány az iskolázottsági esélyek változását, a származás rájuk gyakorolt hatását, illetve a származás hatásának időbeli változását mutatta be a II. világháború utáni időszakban, a nyolcvanas évek végéig. Két általános körülmény említése segítheti az eredmények értelmezését. Először, a képzés expanziójának legerőteljesebb, az általános iskolai végzettség kötelező megszerzésére vonatkozó periódusa Magyarországon véget ért. Andorka és Simkus hivatkozott kutatása 1973-as adatokon alapult, bizonyos fokig egy korábbi időszakra vonatkozott. Az ő adatbázisukban még szerepelt, ebből az elemzésből azonban már majdnem hiányzik az a generáció, amely ebben az értelemben a legerőteljesebb képzési expanzió ment

keresztül. Talán a legidősebb kohorsz tekinthető az utolsó példának. Másodszor, számos jel mutatja, hogy az iskolázottság értéke és presztízse csökkent az elmúlt 15 évben. Sokan különösen a fizikai foglalkozású apák fiai, akiknél a szülői család kulturális tradíciója és orientációja gyengébb, kevésbé érdekeltek a magasabb végzettség megszerzésében.

Mindeközben a társadalmi származás hatása az iskolai esélyekre kevésbé változott az elmúlt 15 évben. A legmagasabb iskolai végzettségre vonatkozó regressziós elemzésekben a származás magyarázó erejét jelző R^2 érték az egyes kohorszokat összehasonlítva többé-kevésbé stabil. Az egyetlen kivétel a második kohorsz, amely az első „szocialista” kohorsz. Az ő esetükben érezhető a háború utáni új iskolarendszer és az extenzív gazdasági növekedés hatása. Ugyanakkor kockázatos lenne azt állítani, hogy ez az eredmény a háború utáni politikai átalakulás következménye. A származási hatás átmeneti csökkenése a mobilitásban a háború után olyan európai országokban is megfigyelhető volt (például Hollandiában), ahol semmiféle változás nem történt a politikai rendszerben (Kolosi, Peschar, Róbert 1986). Ezzel szemben az apa iskolázottságának a legmagasabb befejezett iskolai végzettségre gyakorolt hatása valóban csökkenő tendenciát mutat ugyan, de ez a hatás még mind a négy kohorszban erősen szignifikáns.

Az egyes végzettségi szintek elérésére vonatkozó feltételes valószínűségeket vizsgálva, a származás hatásának időbeli változásáról azért nehéz egyértelmű megállapításokat tenni, mert az ezt jelző interakciós hatások egy jelentős része nem szignifikáns. (Tehát ezt kell eredménynek tekinteni.) Két kérdés fogalmazható itt meg: Hogyan változik kohorszról kohorszra a származás hatása az egyes iskolázottsági szintek teljesítésére? Hogyan alakul a származás szerepe az egyes kohorszokon belül, az egymásra következő végzettségi szinteken egyre feljebb haladva? Az első kérdésre Andorka és Simkus következtetése változatlanul helytálló választ ad: A származás hatása az alacsonyabb végzettségi szintek teljesítésének esélyére (legalábbis a legidősebb és az azt követő kohorsz között) csökkent, és úgy tűnik, a magasabb végzettségi szintek teljesítésének esélyére időben állandó (az interakciós hatások nem szignifikánsak, nem jeleznek semmilyen időbeli változást). A második kérdés tekintetében - szintén összhangban Andorka és Simkus korábbi eredményével, akik a magasabb végzettségi szinteken kisebb származási egyenlőtlenségeket mutattak ki - az egymásra következő iskolázottsági szinteken felfelé haladva, minden kohorsznál egyre inkább nem szignifikáns interakciós hatások tapasztalhatók.

A származás hatásának időbeli változása után a fő hatásokra koncentrálna, összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy az apa iskolázottságának hatása egy adott végzettség megszerzésének feltételes valószínűségére annál inkább csökken, minél magasabb iskolázottsági szint teljesítésének a valószínűségéről van szó. Az apa foglalkozásának hatása ugyanebben az értelemben stabil. Ugyanakkor két végzettségi szintnél (az érettségi megszerzése azokhoz viszonyítva, akik kijárták a 8 általánost, illetve az érettségi megszerzése azokhoz viszonyítva, akik valamilyen középiskolát végeztek) és mindkét nem vonatkozásában az apa foglalkozása és iskolai végzettsége egyaránt szignifikánsan hat a teljesítés esélyére. Ez azt jelzi, hogy a magyar képzési rendszerben a lényegi pont az érettségi megszerzésének esélye, a társadalmi származás szerepe bizonyos értelemben itt a legerősebb.

A fő hatások másik elemét az egyes iskolázottsági szintek teljesítésének esélyére vonatkozó időbeli változások jelentik, ahol az eredmények valamelyest eltérnek Andorka és Simkus korábbi megállapításaitól. Nincs különbség abban, hogy az alsóbb végzettségi szintek teljesítésének valószínűsége időben növekedett. A középfokú végzettség megszerzésének esélye esetében viszont megerősödött a nemspecifikus, alternatív iskolázási stratégiák szerepe. Eszerint az nők inkább az „egyetemi” képzési utat követik, amikor érettségit adó isko-

latípusokban (elsősorban gimnáziumban) tanulnak tovább az általános iskola után, miközben a fiúk inkább választják a szakképzést, a szakmát adó iskolatípusokat (még akkor is, ha így nem szereznek érettségit, miáltal a felső fokon való továbbtanulás lehetőségét elveszítik). E jelenség hasonló ahhoz, amit Heyne és Bialecki (1990) is kimutat, nevezetesen hogy „a nők felülreprezentáltak az elitképzés hagyományos csatornáiban”.

Ennek alapján hasonló nonspecifikus mechanizmust feltételeztünk a felsőfokú képzésben is. Az általánosan tekintett felsőfokú képzésre, amely magába foglalja mind a főiskolai, mind az egyetemi végzettség megszerzésének esélyét, ez a hipotézis igaznak is bizonyult. Amikor azonban csak az egyetemi diploma megszerzésének valószínűsége volt a kérdés, az eredmények másképp alakultak. Minél fiatalabb kohorszhoz tartozik az érettségivel rendelkező annál kisebb az esélye arra, hogy elvégezze az egyetemet, akár férfi, akár nő.

Ez nem éppen kivételes jelenség, hiszen hasonló eredményről számol be Hout és Raftery (1989) is. A kézenfekvő magyarázat az egyetemi végzettség megszerzésének csökkenő esélyére az, hogy az egymást követő kohorszokban egyre nő az érettségizettek aránya. Ezt az érvelést a jelen elemzés adatai is támogatják, legalábbis a nőkre vonatkozóan, míg a férfiakra vonatkozóan ez a tendencia nem olyan erős. Másrészt viszont a magyar felsőoktatási politika is felelős azért, hogy a felsőfokú képzés nem vett fel annyi jelentkezőt, amennyi továbbtanulásra jogosult volt és továbbtanulni kívánt. A kvótarendszer, amely a szocialista tervgazdaság távlati munkaerőszükségletéből kiindulva „tudományosan” megtervezte az egyes intézményekbe, karokra és szakokra felvehetőket számát, továbbá a diplomások gyors szám- szerű növekedését preferálta a főiskolai képzés keretében, nem volt tekintettel az egyetemi felvételi keretszámok megállapításakor a középiskolai képzés expanziójára. Egy korábbi magyar-nyugatnémet összehasonlítás jól kimutatta a két ország képzési rendszerének eltérő szelekciós mechanizmusait. Nálunk az érettségizetteknek csak kis hányada tanul tovább, míg az akkori NSZK-ban az igazi szelekció az érettségi előtt játszódott le, s az érettségizettek többsége diplomát is szerzett (Kaiser, Kolosi, Róbert 1985).

A változás jelei már láthatók, a kvótarendszer kezd rugalmasabbá válni. Nem elégséges azonban, ha a változások csak a növekvő munkanélküliség problémájára adott válaszkísér- letek. Korábban a szakképzetlen fizikai dolgozók voltak felülreprezentáltak a munkanélküliek között, az újabb statisztikák azt jelzik, hogy nő a középfokú végzettséggel rendelkező szellemi dolgozók aránya. Erre a problémára csak akkor lehet megoldás az egyetemi felvételi keret- számok növelése, ha az eredmény nem a diplomás munkanélküliség növekedése lesz.

A képzési rendszer sokkal szisztematikusabb változásaira van szükség, amelyek eredménye valószínűleg a sokkal változatosabb és rugalmasabb intézményi formák együttélése lesz. A képzési rendszerben a közeljövőben egyre nagyobb teret kapnak a magániskolák az egyházi iskolák, a 12 osztályos iskolák, s visszatérhet a „4 elemi + 8 gimnázium” rendszere is. A szakmunkásképzés korábban a szakmunkásképzők és az állami vállalatok kapcsolatára épült. Ez a viszony a privatizáció feltételezhető tényerésével szükségszerűen módosul. A felsőfokú képzésben pedig a főiskola intézménye jelenti a legnagyobb problémát, ahol a képzés általános színvonala sokszor igen alacsony. Egy rugalmasabb rendszer ebben a tekintetben is a javíthatna a helyzeten, ha az egyetemek és főiskolák nem különülnének el egymástól intézményesen, ha a hallgatók nem szelektálódna kezdettől fogva főiskolásokra és egyetemistákra, hanem a közös alapképzésre épülnének rá különböző időtartamú, felső szintű képzési formák.

Tekintettel arra, hogy az iskola igen fontos közvetítő mechanizmus a mobilitási folyamatban, sokan érvelhetnek úgy, hogy a „kevésbé akadémikus” főiskolák is erősíthetik a mobilitási folyamatot, ha másképp nem, a következő generációt nézve. A tények azonban éppen ennek

ellenkezőjére vallanak. A fizikai dolgozók diplomás gyermekei között ugyan kétségtelenül felülreprezentáltak a főiskolai végzettségűek, de a következő generációban felülreprezentáltak azok a gyermekek, akik kihullanak az értelmiségi rétegből. Hosszabb távú, háromgenerációs perspektívában tehát a mobilitási minta fordított U alakú görbét idéz: a munkás nagypapa gyermeke „felfelé” mobil, lesz belőle főiskolát végzett értelmiségi apa, akinek gyermeke aztán „lefelé” mobil és ismét fizikai dolgozó lesz.

A folyamat ugyan nem bizonyított minden kétséget kizáróan, de számos indok van arra, hogy ilyen állítást megfogalmazzunk. A nyolcvanas évek magyar adatokon végzett mobilitási elemzése szerint a komplexen értelmezett társadalmi helyzet megváltozásának (státusz-mobilitás) fontosabb komponense a kulturális mobilitás, mint a foglalkozási (Róbert 1984, 1986, 1990). Egy foglalkozási és egy iskolai mobilitási táblázat összehasonlításakor az utóbbi alapján statisztikailag jobban megbecsülhető az előbbi, mint fordítva, tehát az iskolai mobilitásból jobban következtethetünk a foglalkozási mobilitásra, mint fordítva (Kovách, Róbert, Rudas 1987). A társadalmi reprodukció latens dimenziója az életstílus átörökítésében érhető tetten (Kolosi 1987). A hazai foglalkozási presztízsvizsgálat eredményei szerint az értelmiségi foglalkozások magas presztízse nem annyira mai megbecsültségükön, mi inkább „történeti értékükön” alapul (Róbert 1988). Végül a társadalmi egyenlőtlenségek generációk közötti átörökítésének többdimenziós elemzésében is mind az iskolai, mind a kulturális reprodukció erősebbnek bizonyult a foglalkozási helyzet átörökítésénél (Ganzeboom, De Graaf, Róbert 1990). A fenti kutatási eredmény olyan tényezők és képességek jelenlétét, illetve működését valószínűsítik az egyenlőtlenségek átörökítési folyamatában, amelyek a főiskolai képzés során - szemben az egyetemi képzéssel - feltételezhetően sokkal kevésbé akkumulálódnak. Megemlíthető végül az esti és a levelező képzés példája, amely kezdetben valóban erősítette a mobilitást, de funkciója mára teljesen megváltozott (Kolosi, Róbert 1985).

A képzési rendszer s különösen a felsőoktatás intézményi átalakításán túl szükségesnek látszik az egyetemi tudás (tehát nem egyszerűen az iskolázottság) és az egyetemi értelmiségi foglalkozás (tehát nem egyszerűen a diplomások) anyagi és erkölcsi megbecsültségének erősítése. Indoklásakor figyelembe kell venni, hogy ma Magyarországon a fogyasztás színvonala és lehetősége meglehetősen elmaradott, ennek következtében erőteljes materiális értékorientáció feltételezhető. Mindez befolyásolja az iskolai és foglalkozási karriermintákat és minden, ezzel összefüggő döntést, egyéni választást, életstratégiát. Ebben a helyzetben - a megvalósult politikai átalakulás, felemás piacosodás, késlekedő gazdasági átalakulás, bizonytalan polgárosodás és a fenyegető elszegényedés körülményei között - materiális és posztmateriális értékek versenyeznek kényszerűen egymással. Nemzetközi tapasztalatok is bizonyítják, hogy az iskolarendszer, a szelekciós mechanizmusok és az esélyegyenlőség alakulása a képzési folyamatban s a „gazdálkodás” e folyamat végtermékeivel - az egyetemi tudás birtokosaival - hosszú távon döntő jelentőségű egy ország számára.

Jegyzetek

- ¹ A tanulmány első, Szántó Jánossal közösen írt változata a madridi Szociológiai Világkongresszuson hangzott el 1990-ben. Az újabb, teljes mértékben átdolgozott változat 1990 őszén íródott Firenzében, ahol Peter Blossfeld meghívására két hónapot töltöttem a European University Institute-ban. Köszönettel tartozom Yossi Shavitnak az első változatot illető kritikai megjegyzéseiért, Harry Ganzeboomnak a modellek kidolgozásában nyújtott tanácsaiért, valamint Peter Blossfeldnek a kitűnő kutatási feltételek biztosításáért.
- ² Mivel három felvétel összemásolt adatbázisáról van szó, a 26-65 éves életkor az 1986-os megkérdezettek esetében 1921-1960, az 1988-as megkérdezettek esetében 1923-1962, az 1989-es megkérdezettek esetében 1924-1963 közötti születési évet jelent. A „deviáns” évjáratok (1921, 1922, 1963) nem szerepelnek az elemzésben.

Hivatkozások

- Andorka R. 1982: *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Budapest: Gondolat.
- Andorka R. - A. Simkus 1983: „Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete”, *Statisztikai Szemle* 61:592-611.
- Blau, P. M. - O. D. Duncan 1967: *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- Boudon, R. 1976: „Comment on Hauser’s review of ‘Education, Opportunity and Social Inequality’”, *American Journal of Sociology* 81:1175-87.
- Bourdieu, P. - J.-C. Passeron 1977: *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- De Graaf, P. M. - R. Luijkx 1991: „From Ascription to Achievement? Trends in the Status Attainment Process in the Netherlands between 1930 and 1980.” Előadás az ISA 28., Társadalmi rétegződés szekciójának konferenciáján, Prága, június 18-21.
- Duncan, O. D. - R. W. Hodge 1963: „Education and Occupational Mobility”, *American Journal of Sociology* 68:629-644.
- Featherman D. L. - R. M. Hauser 1978: *Opportunity and Change*. New York: Academic Press.
- Ferge Zs. 1972: „A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés”, *Szociológia* 1:10-35.
- Ganzeboom, H. B. G. - P. De Graaf - Róbert P. 1990: „Reproduction Theory on Socialist Ground: Intergenerational Transmission of Inequalities in Hungary.” In: Kalleberg, A. (szerk.): *Research for Stratification and Social Mobility*. vol. 9, JAI Press Inc.
- Halsey, A. H. - A. Heath - J. Ridge 1980: *Origins and Destinations*. Oxford: Calderon Press.
- Harcza I. - Kulcsár R. 1986: *Társadalmi mobilitás és presztízs*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Hauser, R. M. 1976: „Review essay: on Boudon’s model of social mobility”, *American Journal of Sociology* 81:911-28.
- Hauser, R. M. - D. L. Featherman 1976: „Equality of Schooling: Trends and Prospects”, *Sociology of Education* 59:99-120.
- Heyns, B. - I. Bialecki 1990: „Educational Inequalities in Postwar Poland”. Előadás az ISA 28., Társadalmi rétegződés szekciójának „Iskola és mobilitás” ülésén, a XII. Szociológiai Világkongresszuson, Madrid, július 9-13.
- Hout, M. 1984: „Status, Autonomy, and Training in Occupational Mobility”, *American Journal of Sociology* 89:1379-1409.

- Hout, M. - A. Raftery 1989: „Inequality and Opportunity in Irish Education 1925-1980.” Előadás az ISA 28., Társadalmi rétegződés szekciójának konferenciáján, Stanford.
- Jencks, Ch. et al. 1972: *Inequality*. New York: Harper and Row.
- Jencks, Ch. et al. 1979: *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books.
- Kaiser, M. - Kolosi T. - Róbert P. 1985: „Az oktatás expanziója, a foglalkoztatottság és a mobilitás”, *Társadalomtudományi Közlemények* 3:370-392.
- Kolosi T. - Róbert P. 1985: „Az esti és levelező képzés szerepe a társadalmi mobilitásban”, *Magyar Tudomány* 3:178-191.
- Kolosi T. - J. Peschar - Róbert P. 1986: „A reprodukció redukciója? Magyar-holland összehasonlító vizsgálat a társadalmi származásnak és az iskolai végzettségnek a foglalkozási pozícióra gyakorolt hatásáról”, *Szociológia* 3-4:307-324.
- Kolosi, T. 1987: „Latent Dimensions of the Status Inheritance.” Előadás az ISA 28., Társadalmi rétegződés szekciójának konferenciáján, Berkeley.
- Kovács I. - Róbert P. - Rudas T. 1987: „Közelebb a mobilitás valódi dimenzióihoz”, *Szociológia* 1:79-100.
- Ladányi J. - Csanádi G. 1983: *Szelekció az általános iskolában*. Budapest: Magvető.
- Mare, R. D. 1981: „Change and stability in educational stratification”, *American Sociological Review* 46:72-87.
- Marks, G. N. 1991: „Ascription Versus Achievement in Australia. Changes Over Time 1965-1990.” Előadás az ISA 28., Társadalmi rétegződés szekciójának konferenciáján, Prága, június 18-21.
- Müller, W. 1975: *Familie - Schule - Beruf. Analysen zur sozialen Mobilität und Statuszuweisung in der BRD*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Róbert P. 1984: „A társadalmi mobilitás többdimenziós megközelítése”, *Statistikai Szemle* 12:1225-1240.
- Róbert P. 1986: *Származás és mobilitás. Rétegződés-modell vizsgálat VII*. Budapest: Társadalomtudományi Intézet.
- Róbert, P. 1988: „Historical effects on the occupational prestige. The case of Hungary.” Előadás az ISA 28., Társadalmi rétegződés szekciójának konferenciáján, Madison.
- Róbert, P. 1990: „The role of cultural and material resources in status attainment process: The Hungarian case.” Előadás az ISA 28., Társadalmi rétegződés szekciójának „Rétegződés és az életstílusok differenciálódása” ülésén, a XII. Szociológiai Világkongresszuson, Madrid, július 9-13.
- Simkus, A. 1981: „Comparative Stratification and Mobility”, *International Journal of Comparative Sociology* XXII, 3-4:213-236.
- Simkus, A. - Andorka R. 1982: „Inequalities in Education in Hungary 1923-1973.”, *American Sociological Review* 47:740-751.
- Treiman, D. J. 1970: „Industrialization and social stratification.” In: Edward O. Laumann (szerk.), *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis: Bobbs - Merrill.
- Treiman, D. J. 1977: *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. New York: Academic Press.

[Szociológiai Szemle, 1991.]

Pataki Ferenc:
Az iskolaügy szociálpszichológiai dimenziói ¹

Hadd fűzzek néhány megjegyzést az előadás címéhez, ugyanis „Az iskolaügy szociálpszichológiai dimenziói” cím némileg dodonai, talányos. Az efféle címek rendkívül kellemesek az előadó számára, mert szíve szerint válogathat a szóba jöhető kérdések közül. Mielőtt elárulnám, hogy jómagam mely kérdéseket vontam be eme dimenziók körébe, előjáróban pusztán ennyit szögezek le: véleményem szerint nem érdemes itt szót vesztegetni a társadalomlélektan, a szociálpszichológia illetékességi felhatalmazásaira nézve, ha a nevelésügyről és iskolaügyről kívánunk szólni. Gondolom, ez az „illetékesség” ma már közhely, ámbar a közhelyek időszerűsége történelmi helyzetektől és korszakoktól függően változhat. Azt is előrebocsátom, hogy több kérdést fogok közös töprengésünk lehetséges tárgyaként megfogalmazni, mint amennyi megválaszolására képes vagyok. De úgy tudom, hogy ezek az alkalmak az esedékes *egyetemes nevelésügyi kongresszus előkészítését* szolgálják. Az előkészítés során pedig a *leltárba vétel* sohasem haszontalan művelet.

Az a benyomásom, hogy az elmúlt egy-két évtizedben a pszichológia vívmányai, a pszichológia szemlélete, eszközei keresztül-kasul átszöttek a hazai nevelés- és iskolaügyet. Ennek a fejleménynek jelentős eredményei vannak, mindamellet - és ezt rögtön vitassák - úgy látom, bizonyos egyoldalúságok is felbukkantak. Futólag hadd említsek néhány újszerű mozzanatot.

Úgy tűnik fel, hogy ma az iskola világában dominál a klinikai diagnosztikus és terápiai szemlélet, valamint ennek eljárásai és eszközei. Félreértés ne essék, ez a szemléletbővülés abszolút nélkülözhetetlen. Mi több, az iskolapszichológusok, szerencsés módon a szociálpszichológiához kapcsolódván, emellett számos új szempontot is bevitték az iskola világába. Mindamellet az a benyomásom, hogy az említett egyoldalúság mégis felfedezhető. Gyakorta a szociálpszichológia is - s erről az utóbbi időben sok, elsősorban nem kritikai, hanem történeti szó esik - főképpen a személyes kölcsönhatás, a társas közvetlenség tanulmányozásának és alakításának a síkján lépett be a maga eszközeivel és szemléletével az iskolaügybe. Az az irányzat viszont, amelyet az utóbbi 1-2 évben a nyugat-európai szociálpszichológusok „*szocietális pszichológiának*” neveznek, arra törekszik, hogy a társadalmi makrofolyamatokat, a nagy intézményeket, a nagy rendszereket, a nagy léptékű társadalmi folyamatok kérdéseit tanulmányozza. S ezekhez sorolható a nevelésügy is.

Teljesen nyilvánvaló, hogy az iskolai világ létének ezek a dimenziói rendkívüli figyelmet érdemelnek, jóllehet nem „férnek be” közvetlenül egy-egy iskola mindennapi mikrovilágába. Érdekesnek tartom azt a fejleményt is, amely a 80-as évtizedben bontakozott ki: a tömegjelenségek kutatásának és általában a tömeglélektan reneszánszának új hullámára utalok. A könyvpiacon is látható ez. Megjelent Canetti könyve, a „Tömeg és hatalom”, s feltehetően Ortega műve, „A tömegek lázadása” is hamarosan napvilágot lát. Számos, a modern világra jellemző fejlemény, egyebek közt az intézményes iskolaügyben zajló fejlemények is, tulajdonképpen a *tömegjelenségek* fogalma alá is vonhatók. (Uram bocsá', egy iskolai sztrájk mindenképp bizonyos társadalmi folyamatok, fejlemények, dinamizmusok lecsapódása egy-egy iskola világában. Hogy ez előnyös vagy sem, arról persze vitatkozhatunk. Nézetem szerint nem előnyös, mert az iskola jelenlegi puha és kontúr nélküli nyitottságára utal.)

És végül megemlítek egy harmadik inspirációt is. Ennek is van némi időszerűsége, hiszen most már magyarul is hozzáférhető a pszichoanalitikus orientációnak az az áramlata, amely a pszichoanalízist konzekvensen *történeti és kulturális* kontextusba illesztette. (A közelmúltban jelent meg több más írással együtt Erikson híres tanulmánya, „A fiatal Luther”). Ez az irányzat az autonóm személyiség történeti létrejöttét, az identitás és az énelakulás kérdéseit állította érdeklődése középpontjába. Nem kell ecsetelnem, hogy ennek milyen messzemenő konzekvenciái vannak a nevelési fejlemények, történések értelmezésére nézve. Sajátos kontextusban használja Erikson az ideológia, a hitrendszerek fogalmát. Olyan tényezőnek minősíti, amely nélkül nincs stabil személyiség, amelynek kialakítására feltétlenül szükség van az ifjúkori személyiségalakulásban. Érdeemes eltűnődni azon, hogy Erikson értelmezéséből milyen iskolai, pedagógiai következtetések vonhatók le.

Említhetném még azokat a jól ismert közhelyeket, hogy az iskola nem „tanítógép”, hanem emberi viszonylatoknak, kapcsolatoknak, együttműködési felületeknek és konfliktusoknak egész tengere; hogy szociális magatartásformák és folyamatok többé vagy kevésbé rendezett halmaza. Minderre azonban nem kívánok különösebben időt vesztegetni.

A szociálpszichológiai szemlélet térhódításának eredményeként ma már azt is jobban tudjuk, hogy létezik a tanulásnak egy olyan folyamata (az úgynevezett mintakövető tanulás), amelynek során a fejlődő gyerek már a bölcsődében, az óvodában épp úgy szűri ki a megfigyelt és tapasztalat élményekből a *szociális viselkedés „grammatikáját”*, mint ahogy a nyelv grammatikáját szűri ki - külön tanítás nélkül - az eleven nyelvhasználatból. Ez természetesen csupán analógia. Jóllehet, ennek az analógiának a finom részleteit a *szociális tanulás* fogalmaival sokoldalúan megközelíthetjük, de még mindig roppan keveset tudunk e folyamat meghittebb részleteiről. Holott, például, az antiszociális viselkedés, a szubkultúrák hatásai vagy a nevelőotthoni világ sajátosságai nem értelmezhetők másként, mint hogy a szándékolt pedagógiai hatás mellett erőteljesebben érvényesül a megfigyelés és mintakövetés útján elsajátított „viselkedési grammatika”.

Arról sem kell különösebben hosszan értekezni, hogy az iskola minden ízében nyitott világ, nyitott rendszer, amely keresztül-kasul egybekapcsolódik az őt környező valósággal. Itt is lappang egy kérdés, egy régi vita, de ezt éppen csak megemlítem. Az iskola szükségszerűen „konzervatívabb”, mint az iskolát övező eleven élet. De vajon mennyivel? Az iskola persze nem lehet túlszabályozott „kaszárnya”. De vajon kívánatos-e, hogy úgy zúduljon át rajta a mindennapiság - ennek minden nyereségével együtt -, ahogy azt ma gyakorta látjuk. A kérdés érdemes arra, hogy alaposan szemügyre vegyük.

Úgy vélem végül is, hogy a címben szereplő program valójában négy nagy kérdéstömböt tartalmaz. Ezekről szeretnék többé vagy kevésbé részletesen, bár egyszersmind szelektív módon szólni. Mindegyik tömb túl terjedelmes és nagyigényű ahhoz, hogy egyetlen alkalommal ki lehessen őket fejteni.

Az első: az iskolai világ *normatív rendje* és a normativitás problémái a nevelésben. A második: az iskola mint a *társas rendszer* és ennek működése. A harmadik: az *iskola és környezete*. Végül a negyedik kérdéskör: az *iskolafejlesztési stratégiák* szociálpszichológiai dimenziói. Úgy vélem, hogy ezekben foglalhatók össze a téma kulcskérdései.

Engedjenek meg még két nagyon rövid előljáró szót. Ugye emlékeznek - legalábbis a korosztályombéliek - *Illyésnek* egy különös formulájára, amelyet annak idején, valamikor az 50-es évek táján, önvédelemből mondott. „Ha az íróasztal lába mozog, akkor nem lehet írni.” Magyarán: ha a társadalomban zajló változások üteme oly gyors, hogy a társadalom minden intézményében és szegletében egyetemes *instabilitás* érzete tapasztalható, és ezért alacsony

fokú a *kiszámíthatóság és a prognosztizálhatóság*, akkor ez feltehetően nemcsak az írókat érinti. Ismétlem, ezt Illyés defenzív szándékkal mondta, védekezvén egyfajta aktualizáló és alkalmazkodást sürgető kényszerrel szemben. De mégis feltehető a kérdés: lehet-e nevelni és tanítani, ha „*mozog a katedra lába*”, mégpedig oly mértékben, ahogyan ez ma történik?

A radikális társadalmi fordulatok, természetesen nagyon általánosan szólva, általában is felvetik ezt a kérdést, amelyre pozitív választ kell adni: a gyerek számára, aki az iskolában ül, ez a fajta instabilitás milyen pszichológiai hatásokkal jár? Hogyan hat személyiségének a fejlődésére és természetesen a nevelési intézmény állapotára? Ezt a kérdést ma az egyik kulcsproblémának tartom. Az említett fordulatok persze nagyon kedveznek a társadalmi és politikai elit által kezdeményezett avantgárd nevelési kísérleteknek. Ne csak a NÉKOSZ-ra tessék gondolni, hanem a Fideszre, a Bibó-kollégiumra is! Ez azonban csak nagyon szűk rétege a mindenkori ifjúságnak. Mi történik a tömegiskolában ilyen viszonyok között?

A *másik* fontos szempont abból ered, hogy a társadalomtudományban, beleértve a neveléstudományt is, nem tudjuk kielégítően számításba venni az *időtényezőt*. Magyarán: ma neovoluntarisztikus tendenciákat tapasztalok. Ismételten felfedezhetjük azt a hiedelmet, hogy a *politikai akarat* mindenható, és eltekinthet attól, hogy minden társadalmi folyamathoz hozzákapcsolhatunk egy „*hozzá rendelt időt*”. A társadalomtudományokban a társadalmi idő problémáját viszonylag kevésbé tanulmányozzák.

Tessék egy pillanatra végiggondolni, hogy mekkora is lehet a hozzárendelt idő a nemzeti alaptantervhez, a tankönyvek kicseréléséhez, az iskola metodikai megújításához, egy új iskolastruktúra meghonosításához, egy újszerű nevelési hagyományrendszer és ethosz felépítéséhez. Ahogy haladunk az elsőként emlegetett tennivalótól tovább, merőben más lesz a *hozzárendelt idő mértéke*. Ha nem tanuljuk meg - nem tudom, hogyan kell csinálni - a pedagógiai folyamatokat, reformokat, változásokat reális időmetszetben is elhelyezni, akkor vagy ismét voluntarisztikus hibákat fogunk elkövetni, vagy ismét illúziókat táplálunk, vagy - s ez lenne a legrosszabb - erőszakhoz leszünk kénytelenek folyamodni, hogy tulajdon illúzióinkat bevasaljuk a valóságon és az iskolán. Úgy vélem, hogy az instabilitás, valamint az időprobléma rendkívül fontos a nevelésügy szempontjából. Az eddigiekben vázolt háttéren lássuk most már az elsőként emlegetett kérdéskört!

Az iskola érték- és normarendje

Mindenekelőtt, félreértések elkerülése végett már előljáróban leszögezem: a tézisem úgy hangzik, hogy az iskola és a nevelés világa mindig és *szükségképpen normatív világ*. Természetesen nem az ún. „normatív pedagógiáról” beszélek (itt vannak fogalmi zavarok). A poroszos normatív pedagógiát ugyanis mindannyian utáljuk, vagy legalábbis kevésbé rokon-szenvezünk vele. Merőben más dologról van szó! Ez a más dolog korábban, némileg absztrakt, elvont nyelvezettel szólván, az értékek körüli vitát jelentette. Ezt az „értéknyelvet” azonban túl elvontnak vélem az iskola számára, mert ha az elvont és általános, deklarált értékeket nem tudjuk transzponálni a mindennapi nevelési gyakorlat nyelvére, akkor azok merőben elvontak maradnak. Persze, hogy értékként tételeződik az európaiság és a tolerancia, de ezt a 3 éves óvodás és a 16 éves középiskolás testére kell szabni, *pedagógiai technikaként* kell érvényesíteni, hogy működőképes legyen. Ez közhely!

Azt hiszem, ha manapság valami elemi módon szükséges a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat számára, akkor az főképpen az, hogy a *társadalmi normativitás* problémáiról álljon rendelkezésünkre legalább egy fogalmi keret, amellyel kezelni tudjuk a jelenségeket.

Az alábbi kijelentést evidenciának tartom, és engedjék meg, hogy bővebben ne is szóljak róla: nem létezik semmifajta nevelés, amelyben nincsenek értéktételezések. Neveztessek bár embereszménynek, nevelési célnak, ideálnak! Vagy tagadtassék ezek szükségessége egyfajta ismert pedagógiai ideológia nevében. Számomra mégis vitathatatlan marad ez a kiindulópont, hacsak nem fogadunk el egy olyan szélsőséges önkifejtési teóriát, amelyet a modern tudomány ma már egyáltalán nem támaszt alá.

Az ember szocializálása és individualizációja mindenképp normatív közegben és normatív rendben zajlik le. Épp ezért tanuljuk meg megkülönböztetni a klebelsbergi *bürokratikus normativitást*, azt, hogy „tudom, Bivalybürgözdön épp mi zajlik az órán” a *viselkedés-szabályozó normativitástól*. Kicsit megijesztett valamelyik nap - csak más volt a helységnev - , hogy ugyanezt hallottam egy tv-adásban közoktatásunk egyik vezetőjétől: tudni kell, hogy Kőbányán éppen mi folyik az iskolában. Nem erről van szó!

A társadalmi normativitás kiindulópontja mindig valamilyen kíváнатosság: a „*kell*”, a „*preskripció*”. Ez rendkívül sokféle alakban jelenik meg. Ilyen lehet a kisgyerek szabály- és szokásrendje, az a bizonyos „grammatika”, amely még nincs kész formulákba öntve. De ilyen egy iskola hagyomány- és szokásrendszere, valamely erkölcsi rendszer normatív rendje és végül a jog, a legkeményebben megfogalmazott normativitás. Mindezek egy sajátos kontinuumot alkotnak, és a különböző elemek sajátos módon vannak jelen a nevelésben. Ez külön tanulmányozásra lenne érdemes. De a másik pillér fontosabb itt, tudniillik minden ilyen kíváнатosságnak, normatív mozzanatnak valamilyen *konszenzus révén kell legitimálnia*. Ez pedig szükségképpen feltételez valamilyen emberi együttest - szűkebbet vagy tágabbat: az iskolai osztálytól a nemzetig s az egyetemes emberiségig -, amelyik ezt a kíváнатosságot, a „Törvényt” - Thomas Mann értelmezésében, nagybetűvel - elfogadja és hitelesíti. Az iskola szörnyű helyzetbe kerül, ha ezek a normatív követelmények semmifajta *legitimáló emberi kollektívumra* nem támaszkodnak. Egyebek közt azért is, mert a normatív rend harmadik pillérét a *szankciók logikája* és módozatai alkotják; ezeknek pedig ugyancsak közös alaplata, társadalmi kollektívumra kell támaszkodniuk.

Kérem, gondolják egy pillanatra végig az elmúlt évtizedeinket ebből a szempontból. Hogyan lógott a levegőben s maradt tisztán deklaratív egy normatív rend, s - tulajdonképpen hatástalannak bizonyulván - hogyan morzsolódott fel. E pillanatban egy felrobbant és érvénytelenné vált normatív rend másnapján vagyunk, egy különös „*normatív vákuumban*”. Érthető hát, hogy ha az iskolaügy körüli vitákat szemügyre vesszük, akkor azt látjuk, hogy e kérdések körül sűrűsödnek a problémák. És itt néhány súlyos kockázat is lappang. Hadd utaljak az Oktatási Törvény vitáira. A törvényről zajló viták egyik tétje akörül forgott, hogy nincsenek benne érték kategóriák. Elővettem a Nemzeti Alaptanterv első füzetét - ezt mindenfajta kritikai fenntartás nélkül mondom -, és megpróbáltam megnézni a bevezetőben, hogy ott milyen normatív momentumok vannak, és hogyan bukkannak fel.

Az alaptanterv deklarált módon a nemzeti és az európai értékek közvetítését tűzi ki célul. Nemzeti, mert kiemelt szerepet szán a nemzeti hagyományok ápolásának és a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének. Ugyanígy érték ként tételeződik a toleranciára, egymás kölcsönös megismerésére, megértésére, az alapvető emberi jogok tiszteletére nevelés, majd normatív mozzanatként szóba kerül az ökológiai egyensúly fenntartása, a szegénység enyhítése, a kisebbségi jogok biztosítása, a gyermeki jogok érvényesítése. A kép meglehetősen esetleges és heterogén.

Ebben a bizonytalan helyzetben több súlyos kockázatot látok. Ezért ma számomra nem létezik időszerűbb és fontosabb kérdés, mint az, hogy az ország legjobb szellemi erőit munkára fogjuk annak érdekében, hogy kidolgozzák a nevelés „normatív ideológiáját”, amelynek egy

laikus etikai rendszerben és egy állampolgári ismeret- és magatartáskörben kell elsősorban testet öltetnie, hogy aztán a tananyagokban és egyebekben is megjelenhessék!

Félreértés ne essék! Nem egyetemesen kötelező vagy kikényszerített, hanem *orientáló* új normatív rendet igénylek. Tisztában kell lennünk a jelenlegi helyzettel. Felrobbant és szét-hullott az a bizonyos régi rend, és ebben a vákuumban újszerű kockázatok fenyegetnek. Az egyik az, hogy a tisztán *politikai* ideológiák - vagy pártpolitikai alakban, vagy ha nem politikai ideológiák, akkor egyéb „hitrendszeri” ideológiák - úgy jelennek majd meg, mint *közvetlen* pedagógiai eszmerendszerek. Ugyanúgy, ahogy a marxizmus mint politikai ideológia gyakorta közvetlenül pedagógiai vagy pszichológiai ideológiaként, szaktudományos mezben jelent meg.

Önök is bizonyára érzékelik a most folyó viták ellentmondásait. Megfogalmazódik pl., hogy túlságosan liberális, vagy éppenséggel túl etatista vagy nem eléggé etatista ez vagy az az oktatáspolitikai törekvés. Ámde ez az *oktatáspolitikai* nyelvezete. Ami az oktatáspolitikai vitákban adekvát kérdésfeltevés, az nem biztos, sőt biztos, hogy nem adekvát nyelvezet az iskolában. Teljesen természetes, s ez nem lehet vita kérdése, hogy az új magyar nevelési rendszer *pluralisztikus, toleráns, sokszínű* iskolarendszer lesz.

Az igazi kérdés az, hogy létezik-e vagy létezhet-e ilyen körülmények közt egy olyan *normatív minimum*, amely nem áll ellentétben egyetlen kívánatos és lehetséges szellemi, eszmei vagy hitáramlattal sem, és megtalálja azt a *közös nevezőjüket*, amely a nevelés egyetemes normatív rendjét szolgálhatja. Eriksonnak van egy nagyon szerencsés formulája, ő az iskolában szükséges *cselekvési ethoszról* beszél. Nagyon jó a formula: egy *közös cselekvési-magatartási ethoszt* kellene közösen kialakítani. Azt gondolom, az lenne az igazi termékeny vita, ha arról folynék eszmecsere, hol vannak ennek az új normatív rendnek a kristályosodási pontjai. Engedjék meg, hogy megkockáztassak ezzel kapcsolatban néhány megfontolást.

Nem fogjuk tudni megtakarítani, hogy újra szemügyre vegyük az *individualizmus-kollektívizmus* problematikát. Ennek számos aktuális és történeti oka van. Ma a kollektívizmus szinte becsmérő jelző lett, és hozzátapadt egy sajátos politikai és ideologikus rendszerhez. Ám ha önök figyelmesen elolvassák a Világosság májusi számában a hazai politikai pártok vezetőinek nyilatkozatait pártjuk programjáról és eszmerendszeréről, akkor azt találják, hogy a kollektívizmus eszmeköre valamilyen formában mindegyik áramlatban felfedezhető. A liberális teóriákban a szuverén személyiség a cél, aki szuverén személyiségként létrehozhatja a maga közösségeit. A kereszténydemokrata és a szocialisztikus eszmerendszerekben az a kiinduló pont, hogy az egyén és a közösség szerves egységet alkot, s kölcsönösen feltételezik egymást.

A dolognak egyébként is van egy normatív és egy pszichológiai oldala. Abból a tényből - és nem pusztán elvont értéktételezésekből - is ered közösségi princípium, hogy a gyerekek társas viszonyrendszerben élnek.

Ennek kapcsán elkerülhetetlen, hogy fölvegyük a leltárunkba a *Makarenko-vitának* egy újabb fejezetét. Nagyon fontos volna a Makarenko-imágó elmúlt 40 évben betöltött konkrét történeti szerepét elkülöníteni attól, ami a valóságos Makarenko. És ennek a vitának, ami esedékes lesz, máshol kell majd megjelölnünk a támpontjait, mint korábban. Mert ebbe a vitába be kell vonnunk *Sík Sándor* Makarenko-interpretációját csakúgy, mint azt a tényt, hogy ez évben alakul meg a Makarenko Kutatók Nemzetközi Társasága, amelyben érdekes módon rendkívül aktív szerepet játszanak német, főleg református, de nem csak református egyházközségi pedagógusok, pszichológusok, akik az ifjúság körében végzett munkában hasznosítják a tapasztalatait. De más nemzetközi összehasonlítási mércéket is fel kell majd vennünk, így pl.

Flanagen atyának a Boys Townban szerzett tapasztalatát, Freinet-t és másokat. Itt is akad tehát tennivaló.

Nem kétséges számomra, hogy egyre inkább megkerülhetetlen egy *korszerű patriotisztikus* eszmekör megteremtése. Itt meglehetősen élesen szembesül két látásmód: egy túlnyomóan *historizáló*, hagyományokra építő és egy - úgy fogalmaznám - *korszerű jövő- és teljesítmény-orientált patriotizmus* koncepciója, amely persze ugyancsak tudatában van történeti gyökereinek. Mondanom sem kell, hogy csak az utóbbi lehet célravezető. Ha *Illyés* azt mondja, hogy a nemzet közös vállalkozás, akkor ennek a vállalkozásnak természetesen vannak legitimáló történelmi előzményei. De esély van arra is, hogy az iskola belemélyed a *historizáló*, csak a történeti hagyományt hasznosító múltba fordulás hullámába. Az a benyomásom, hogy ez nem lenne hasznos és ésszerű a nevelés szempontjából. A mai magyar társadalom - szemben pl. a spanyollal, s ezért nagyon irigylem őket - túlságosan is tulajdon múltjának foglyává tette önmagát, ahelyett, hogy a jövővel ejtettük volna magunkat foglyul.

A *munka* - szerencsére - immáron nem „becsület és dicsőség” dolga, elveszítette már-már szakralizált jellegét. De ki vitathatná, hogy a *munkakészség*, a *munkakultúra* és a *munkamotiváció* az egyetemes emberi civilizáció vívmánya. A sokat emlegetett „európaiság” egyebek közt (lásd Weber elemzését a protestáns munkaetika szerepéről a modern európai gazdaság létrejöttében!) magas fokú munkakultúrát is képvisel, s ez egyúttal a nemzeti gazdaság és jólét pillére. Nemcsak a „vállalkozói erények” újmódi megdicsőülésére gondolok, jóllehet nélkülük sohasem születhet modern Magyarország. De egy nép többsége, sohasem lesz vállalkozó, a feladat prózaibb: az iskolát is úgy kell szemlélnünk, mint amely a munka világába is bevezet. Az ésszerűen gazdálkodó, s ha hajlama erre vonja - vállalkozó - ember karaktervonásait és készségeit, egyszerű szokásait és hajlandóságait kell istápolnia. Gyerekeink ma jó szokások alakítására képtelen, szétzilált időritmusban élnek, egyszerűen dekoncentráltak, rendetlenek és igénytelenek munkájukkal szemben. Ne feledjük: a *munkakultúra alapja a személyiség kultúrája* - piciny kortól kezdve. Vajon nincs köze mindehhez az iskolának?

Teljesen nyilvánvaló, hogy vadonatúj problémakört jelent a *citoyennevelés*, a *honpolgári nevelés* egész kérdésköre. Nagyon tanulságosnak vélem, hogy az NSZK-ban, a szövetségi köztársaság létrejötte után az állampolgári nevelés pátosza, a polgári demokratikus, a parlamenti demokratikus rendszer ethosza, készségrendszere milyen nagy hangsúlyt kapott az intézményes nevelésügyben. Ez nem egyszerűen alkotmánytant jelentett. A *citoyen* morálnak - a közéleti morálnak - vannak olyan készségei, amelyek az egész iskolai önkormányzás kérdését új fénybe emelik, s érintik az iskola és közvetlen társadalmi környezete közti kapcsolatokat is.

Teljesen nyilvánvaló, hogy úgyszintén nélkülözhetetlen lesz számba venni mindazt, amit *humanisztikus értékeknek* nevezünk. Külön probléma - és ezt a *citoyen* moralitásához kapcsolom - a *jogérzék* és a *jogtudat* nevelésének problémája, illetve a fogyasztói tömegtársadalom polgárának bizonyos újszerű konfliktusai és erkölcsi dilemmái.

Végül kiemelném, hogy ezek a normatív elemek közvetlenül *nem* a pszichológiából erednek. A pszichológia ugyanis önmagában nem forrása a nevelés normatív rendjének, jóllehet hozzájárulása nélkül a nevelés *gyakorlata* tétovává és tehetetlenné válik, vagy erőszakra kényszerül.

De nézetem szerint még egy rendkívül fontos kérdésről szót kell ejteni. Egész nevelésügyünkben kulcskérdéssé válik az, amit úgy lehetne megfogalmazni: az *autonóm, szuverén, önszabályozó, önvezérelte* személyiség létrehozása. Éspedig a legelső pillanattól kezdve oly

módon, hogy ez a szuverenitás, ez a belső kontroll vagy - ha úgy tetszik - ez a belülről vezéreltség mélyen átérzett és elfogadott eszmerendszer és akár egymással is konkuráló normatív rendek bázisán nyugodjék. Ez nagyon fontos dolog! Ebbe a pedagógiai problematikába egyébként olyan kérdések is beletartoznak, mint a lelkiismeret, a büntudat, a belső konfliktusok kezelése s általában az *önreflexiós készségek* fejlesztése.

A mai magyar társadalom önreflexiós-önértékelési kultúrája hihetetlen alacsony szinten rekedt meg. Soha és sehol annyi önjelölt zseni nem szaladgált a világban, mint a mai Magyarországon. Épp ezért az önismeret-önértékelés kultúrája olyan kulcskérdés, amely - azt gondolom - az egész nevelésügy alapfeladata. A fogyasztói társadalom sajátos világa, a sodródó-alkalmazkodó, hedonisztikus életvezetés alapját képező ideológiák is újabb és újabb kihívásokat jelentenek a belső stabilitásra, belső reflexióra épülő magatartásformákkal szemben.

Nagyon érdekes volt számomra (pedagógusoknak szívesen ajánlanám elolvasásra) ezzel kapcsolatban *Konrad Lorenz*nek egy - eléggé eldugva megjelent - könyvecskéje, amely „A civilizált emberiség nyolc halálos bűne” címet viseli. Ebben az írásában Lorenz hajlik arra, hogy az emberi lényeg egyik ontológiai jellegzetességének vélje az önreflexív készséget, amely mélyen összefügg az ember egész moralitásával. Ezt laikus terminusokban, a transzcendenciához való kapcsolódás nélkül is lehet elemezni, de akár annak a bázisán is. Lorenz azt mondja, az a lény, mely nem tud *önmaga egzisztenciájáról*, képtelen lesz a fogalmi gondolkodásra, a szavakkal való beszéd, a lelkiismeret és a felelős erkölcs kifejlesztésére. Az a lény, mely felhagy a reflexióval, azt veszélyezteti, hogy mindezeket a sajátosan emberi tulajdonságokat, teljesítményeket elveszítheti. Azt gondolom, hogy manapság rendkívül sok jelét látjuk ennek.

Összegezve: szándékosan erről a témakörrel szoltam a legtöbbet, mert kulcskérdésnek vélem: az egész Nevelésügyi Kongresszus egyik kulcskérdésének. Jelezni kívántam, milyen fontos, hogy képesek legyünk az iskolában használható és a *pedagógiai technikánkat megalapozó* normatív rendet újrafogalmazni, és beleilleszteni abba a szükségszerűen pluralisztikus, sokszínű, sok tendenciájú nevelésügybe, amely a szemünk előtt kibontakozik. Oly módon kell ezt tennünk, hogy ne tévesszük szem elől: ez a nevelésügy egy *nemzeti közösség nevelésügye*, amely ugyan egyre nyitottabb lesz az európai horizont felé, de amelyben az emberi és az állampolgári nevelés mégis egy konkrét nemzeti közegben, környezetben és rendszerben zajlik le.

Az iskola mint társas rendszer

Néhány gondolatot kínálok vitára az iskoláról mint társas rendszerről, és pedig ugyancsak az aktualitások jegyében. Ha valaminek van időszerűsége, akkor egyebek közt annak, hogy az *iskolai önkormányzás*, a diákönkormányzás egész kérdését új fénybe állítsuk, és új összefüggésben vizsgáljuk. A demokratikusan működő, a diákok részvételére épülő iskola eszméje már a két világháború közötti időtől kezdve, *Ferrière* munkássága és az „École active” megjelenése óta ismert. Eszméi a 30-as években a genfi iroda kezdeményezései révén jutottak el Magyarországra, ámbár meglehetősen szórványosan. Egyébként ez az áramlat csapódott le Krupszkaja közvetítésével a korai szovjet pedagógiában is. Aztán a gyökérzet elfojtódott, és a „tudattalanba” szorult, s így elvesztek a demokratikus iskola messzire nyúló gyökerei. Egyébként azt is el szokták volt felejtetni, hogy Krupszkaja gondolkörében 1917 előtt az amerikai iskolaügy demokratikus formái - beleértve a szülőtársadalom jogait - jelentették az eszményi modellt. Főként a neveléstörténészek számára tartom elemzésre érdemesnek azt az abszurd folyamatot, amelynek eredményeként egy politikai párt ifjúsági

szervezete úgy lépett be az iskola világába, hogy maga alá gyűrte, bekebelezte a gyermek- és diákönkormányzat szervezetét.

Ugyanakkor azonban szinte semmit nem hallok az aktuális vitákban új iskolai önkormányzati koncepcióról. Magának a szónak is meglehetősen kicsi a gyakorisága szemben más szavakkal. Lehet, hogy ez azért van így, mert ma az iskola, a *pedagógus autonómiájának* a problémája van előtérben. De vajon ki tudna arra válaszolni, hogy ha az iskolában nem működik egy korszerű diákönkormányzati rendszer, akkor mi célt szolgál a pedagógusok autonómiája? Persze vannak ennek az autonómiának önálló elemei is: a tanítás szabadsága, a módszertani szabadság és így tovább. De itt szoros kapcsolatot látok a pedagógus és a diákközösség autonómiája között. És ha ez nem kerül elemző módon a figyelmünk előterébe, akkor vagy az történik, hogy a jelenlegi pártpolitikai struktúrák jelennek meg a maguk ifjúsági alakzataival az iskolában, vagy az egyébként teljesen helyes és természetes szerveződések (kulturális, egyházi, sport- és egyéb társulások) fogják az iskolát fragmentálni. Félreértés ne essék: ebben a sokszínűségben megnyilvánul egy szükségszerű, természetes fejlemény is. De ha az iskola valóban eleven organizmus, akkor ezeknek a természetes differenciálódási folyamatoknak, amelyek egyébként helyesek és szükségszerűek, *egy-egy iskola* vonatkozásában valamilyen módon koherenseknek kell lenniük.

Máris látható, hogy e szervezetek részéről, főleg a középiskolában, megindult egy sajátos versengés a gyerekekért, ennek minden konzekvenciájával együtt, bár egyelőre még szűkös eredményekkel. Szabályozásra váró kérdés - erre világszerte számos példa van -, hogy a kifejezetten politikai szervezeteknek mi lehet a helye az iskola világában. Annak idején, 1945 és 1948 között nem nagyon vettük komolyan azt a tilalmat, hogy érettségiig a diák nem lehetett politikai pártnak tagja. Létezett akkor egy ilyen rendelkezés. Nem biztos, hogy ma is erre van szükség. Magát a kérdést kell pedagógiai aspektusokból szemügyre venni. Egyebek közt azért is, mert *politikai szocializáció* nem képzelhető el - főként ifjúkorban - a pártok közreműködése nélkül.

Itt csak futólag említhetek néhány más ügyet. Most olyan helyzet van, részben demográfiai okok miatt is, amikor az *iskola- és az osztálynagyság, az osztályméret* ügyeit végre pszichológiai és pedagógiai megfontolások primátusa mellett lehetne vitatni. A mamutiskolákról, a tömegtermelési logikát idéző tömegiskolákról sok elítélő szó esett már. Most az önkormányzatok ez ügyben választási helyzetben vannak, és nem tudom, hogy az anyagi kényszerek végül is milyen döntést fognak kierőszakolni. A demográfiai tendenciák és talán a tanteremszám is módot adna ugyanis arra, hogy inkább a 20-25 fős, semmint a 35-40-es osztálylétszám felé haladjunk. Ennek viszont ellentmond a bérpolitika számos eleme és jó néhány egyéb mozzanat. A pedagógus közvélekedés belső erején és világos koncepcionális gondolkodásán is múlhat, hogy milyen döntés születik.

Látszólag mellékes jelenség - bár nekem közel áll a szívemhez -, s talán önállóan is érdemes szemügyre venni, mert szinte naponta változik: az *iskola szimbolikus világa*. A magyar iskolarendszer ma új szimbolikus rendbe öltözik. Az iskolának mindig volt és mindig lesz egy nagyon finom szimbolizációs rendszere. A szociálpszichológia régi érdekes témája a társadalmi szimbolizációs folyamatok vizsgálata. Ezek azok a folyamatok, amelyek vagy érzelmi azonosulást gerjesztenek, vagy éppen ellenkezőleg - taszítanak, amelyek atmoszférát tartanak ébren és hoznak létre. Ez az iskola névadójától kezdve az iskola nemzeti karakteristikumain keresztül egészen a benne dolgozó vallási, mozgalmi és egyéb szervezetek szimbólumrendszerén keresztül az iskola saját ethoszának vagy saját egyéniségének kidolgozásáig terjed.

Ha jól tudom, az amerikai szentimentális nemzet, és megengedheti magának, hogy az amerikai iskolákban minden reggel az amerikai himnusszal kezdődjék a tanítás. A gyerekek szívükre tett kézzel minden reggel megnézik a nemzeti zászló felvonását. Kelet-Európában ennek alighanem más lenne az akusztikája. Itt túl sok a múlt terhe, túlságosan sokszor éltek vissza a nemzeti érzelmekkel. Feltehetően az erdélyi magyar iskolákban, például, nem volna célszerű ettől eltekinteni, sőt ott talán a legkevésbé. Azért nehéz és bonyolult ügy ez, mert a nemzeti érzés sok helyen túlságosan indulatterhelte lett. Mindez a sajátos nemzeti mentalitás dolga is; ennek a problematikája aztán végképp rejtélyes, és racionális fogalmakkal nehezen megragadható a nevelésügyben. Az iskolák szabadsága, autonómiája csak akkor valósulhat meg, ha az iskolák képesek lesznek megtalálni a maguk *individualizált pszichológiai öltözkézt*. Ezt bizonyára könnyebb megtenni Sárospatakon és a Fásorban, bár talán nem is annyira könnyű, mint ahogyan azt korábban feltételezték a kollégák. Legalábbis úgy hallom, hogy az épület kontinuitását, a tanárok kontinuitását részben meg lehetett teremteni. Ám egy merőben más korszakban, egy más kulturális kontextusban egy rég volt iskolai szellemet újra életre kelteni meglehetősen bonyolult dolog.

Minden iskolának tudnia kell, hogy addig nem nagyon nevezheti önmagát autonóm nevelőintézménynek, míg a saját ethosát és - egyebek közt - ennek a szimbolikáját meg nem tudja teremteni. Soha sem értettem, hogy miért csak Angliában lehet találkozni azzal a látvánnyal, hogy a Westminster Abbey középiskolájába a hagyományos fekete körgallérokban vonul át egy londoni téren valamelyik osztály. Nincs velük felnőtt, de ennek nincs nyoma. Kirínak a környezetből ezzel a késő középkori, reneszánsz kori öltözkéssel, amit büszkén viselnek. Persze ez elitnevelési intézmény! Az elitnevelésben a szimbolika mindig erőteljesebb. Ez jelentős szempont lehet a magániskolák számára. Bár ma a magániskola már *önmaga* is sajátos szimbólum; materiális szimbolizációja annak, hogy a szülő vajon százezer forintot ki tud-e fizetni évente vagy sem. Ennek is van számos rejtett jelentése. Tessék majd megnézni öt év múlva ezekben az iskolákban a mentalitást, szemben, mondjuk, a kültelki vagy a falusi iskolákkal. Ez új, érdekes szociálpszichológiai probléma.

Nélkülözhetetlennek látszik egy új pedagógiai diszciplína létrehozása: az úgynevezett *pedagógiai konfliktuskutatásé*. Az iskoláról hagyományosan úgy szoktunk beszélni, mint kooperatív intézményről. Ugyanakkor az iskolát keresztül-kasul átszövik rivalizációs és szociális összehasonlítási folyamatok, ahogyan az utóbbiakat *Festinger* leírja. A gyerek önértékelésének alakulása és önérvényesítése ebben a szakadatlan, mozgalmas, de jobbra rejtve maradó világban zajlik. Nemigen tudja az iskola, hogy mit kezdjen a rivalizációval, az újra és újra felbukkanó konfliktussorozattal. Nem alakultak még ki az iskolában a megfelelő konfliktuskezelési technikák.

Iskola és környezete

A harmadik kérdéskört úgy neveztük, hogy az iskola és a környezet kölcsönhatása. A kérdés először nagyon is praktikusán úgy vetődik fel, hogy *ki szólhat bele az iskola életébe*, és milyen módon. Ennek vannak institutionális, azaz jogilag szabályozott formái, amelynek az iskolavezető kijelölésének demokratikus formuláit képviselik, továbbá azt, hogy az együtt dolgozó, együtt nevelő tanárok milyen módon alakítsák ki az együttműködés technikáját. A megelőző, most eltűnő korszak egyik legnagyobb hibája az volt, hogy az iskola ebben az értelemben túlságosan nyitott volt. Túl sok volt az „illetékes beleszóló” egy-egy iskola életébe. Most, ha az iskola nem fog lehetőséget kapni arra, hogy egyfajta *nyugodt, önfejlesztő rendszerként* működjék, és ismét megszorodik a jogosult beleszólók száma, akkor az nézetem szerint lehangoló fejlemény lesz.

Meglehetősen kézenfekvő, hogy az iskola közvetlen környezete az iskolában folyó tanulás és nevelés szerves része, terepe. Bizonyos tárgyak esetében, de valószínűleg az egész tanításban, főleg az alsóbb fokú iskolákban a *regionális, lokális mozzanatok* (lokálpatriotizmus) szerepét meg kellene növelni. De a környezet az iskola akcióinak is a terepe, akár a madarak és fák napjáról van szó, akár bármely más vállalkozásról. Ezek meglehetősen kézenfekvő dolgok, és az iskola nyitottá válásának részben már ismert formái. Ennek ellenére a kérdéssel kapcsolatban sok mindent újra kell gondolnunk. Nagyon fontosnak tartom, hogy ezeknek a kezdeményezéseknek a szubjektuma maga az iskola legyen.

Bonyolultabbnak vélem mindezzel kapcsolatban a következő kérdést. Milyen az a társadalom, amely ma körülveszi az iskolát, és ami ennél is lényegesebb: milyen *prognózisokra* számíthatunk? Az iskolát ugyanis körülveheti egy zaklatott, instabil, bizonytalan, dezorientált és - bár nem programszerűen - de mégiscsak fragmentált társadalom. Tehát egy olyan világ, ahol nem világos politikai, társadalmi, vallási és egyéb tagolódások rajzolódnak ki az iskolán kívül, hanem egy puha, cseppfolyós, bizonytalan, rövid perspektívákra és a közvetlen túlélésre berendezkedett, halmazszerű társadalom körvonalai. Ez a társadalom átfejlődhet, és erre utaltam már korábban, hagyományos fogyasztói társadalommá, a maga sajátos értékrendjével és hedonisztikus készletével. De természetesen átalakulhat - ahogy ma szoktuk mondani - egy fokozatosan, szervesen felépülő *civil társadalommá* is. S ez volna a kívánatos! Ebben az összefüggésben a helyi társadalom nem az egymással marakodó helyhatósági testületet jelenti, amely eljártssza - függetlenül attól, hogy mi történik a lakóterületen - kicsiben a parlamentet. Ám a helyi civil társadalom kiépüléséhez évtizedes léptékű időt kell hozzárendelni. Amikor a *helyi társadalom* valóban szerves és jól tagolt civil társadalom lesz, amely képes a maga iskoláját is úgy „szervíteni”, integrálni önmagában, hogy az ennek a helyi közösségnek szerves és önálló funkciót teljesítő része legyen.

(Az alkalmazott szociálpszichológiában hol „ökológiai pszichológia”, hol „a közösség pszichológiája” néven emlegetik azt a kutatási irányt, amely a településeken vagy régiókban közvetlenül együtt élő emberi együttesek művelődését, igazgatási rendjét, életformáit és együttélési szokásait tanulmányozza. Jó lenne, ha nálunk is meghonosodnék!)

Sajnos, az elkövetkező évekre inkább nehézségeket prognosztizálok. Nevezetesen azt, hogy az iskolát erősen privatizálódott, familiárisan bezárkózott, az anyagi és egyéb kényszerek miatt *mozaikszerű társadalom* fogja övezni, amelyből majd fokozatosan kinőhet ez a bizonyos civil társadalom. Ilyen szempontból megfontolható, hogy maga az iskola vajon lehet-e katalizátora a maga környezetében a civil társadalom megszerveződésének. Erre abban az esetben van esély, ha a szülői társadalmat nem hatalomként rendeljük az iskola fölé, hanem partnerként, és ha az iskola körüli közös érdekek szolgálatában „szerves” szerveződések jönnek létre, amelyek aztán a település más övezeteiben is hatnak (környezetvédelem, településfejlesztés, kulturális vállalkozások, sportélet, életmódkísérletek).

Fejlesztési stratégiák

Ma az iskolafejlesztés ügyében meglehetősen kuszaság van. Egyszerre folynak az új alaptanterv, az új iskolastruktúra körüli, valamint a nevelési ideológiákat és az irányítást érintő viták. Ez természetes és tulajdonképpen kellemes állapot. Kérdés azonban az, hogy a viták belső tendenciái mennyire kitapinthatóak, és milyen irányokba mutatnak.

Nézetem szerint egy feltevés biztosan helytálló, s aligha lehet vitatni: a tanításhoz és a neveléshez egyfajta *dinamikus stabilitásra* elemi módon szükség van. S mind a kettő hangsúlyos, a dinamikus is, tehát a folyamatos, megtervezett, szerves változás is, de a

mindenkori stabilitás is. Bizonyára elnézik nekem, hogy időnként régi emlékeket idézek. Amikor 1945 tavaszán a gimnáziumom épülete romokban volt, ám a Legényegylet épületében mégis elkezdte az életét, ez a társadalmi stabilitásnak vagy az újrasztabilizálódásnak is fontos tünete volt.

Hol van hát ma az iskolarendszerünk stratégiai fejlesztésének a fő támadáspontja? Bevallom, én ezt *magukban az iskolákban* látom, nevezetesen abban, hogy iskoláinkban képesek legyünk fenntartani ennek a dinamikus stabilitásnak olyan állapotát, amely nélkül egyszerűen nem lehet nevelni, és amely nélkül az iskola nem lesz befogadóképes azokra a nagyobb léptékű változásokra sem, amelyek az iskolastruktúrában és a tartalmakban végbemennek. Ha tudniillik szétszilálódna az iskolák, akár a nagypolitikai erővonalak csatározásai következtében, akár a reprivatizációs erővonalak vagy más erővonalak mentén - például olyan tényezőktől függően, hogy az iskolai vezetésben mely politikai erőknek lesz döntő befolyásuk -, akkor az elemi feltételét számoljuk fel annak, hogy az esedékes tartalmi és a szerkezeti változások megtalálják a maguk befogadó és alkalmazó közegét. De ez persze megint vitakérdés! Jómagam még nem láttam olyan radikális iskolaügyi változást, amelyik tabularásával próbált volna vadonatúj szerkezeteket felépíteni.

Nyomasztó tömegű frázis szól arról, hogy a nevelés - úgymond - „társadalmi ügy”, hogy a nevelés az „egész társadalom” feladata. Ezeket mindenki ismeri. Ezekben a frázisokban természetesen van valami igazság. De hogy például a magyar társadalom gyors polarizációja hogyan fogja átrendezni a szülők és a családok iskolázási érdekeltségeit, arról alig-alig hallani. Egyfelől bizonyára hasznos lesz az, hogy a csúcson lehetőség nyílik majd olyan magániskolák fenntartására, amelyek hasonlítani fognak az angliai vagy amerikai collegokhoz, az elit középiskolákhoz. Biztos, hogy lesznek a magyar társadalomnak olyan rétegei - kis számmal -, amelyek ilyen iskolákat fenn tudnak tartani. Ugyanakkor a munkanélküliség, a szegénység feltehetően a szülők, a fiatalok és általában a társadalom figyelmét inkább elterelik az iskolákról. Nem tudnám most kitapogatni, lehet, hogy valaki tudja, vajon a társadalom jelenlegi érdeklődésében, közérzetében az iskola, a nevelés milyen helyet foglal el. A gyermekvédelmi Liga mindenesetre riadót fújt a gyermekek, az ifjúság ügyében. S ez a két dolog alighanem szorosan összefügg egymással.

Az iskola körül manapság túltengnek a zurnalisztikus szenzációk. Egy sajátos populizmus is megmutatkozik ebben. Az igazán nagy „balhé” az, hogy itt vagy ott hogyan zajlott le az igazgatóváltás. Ilyenkről naponta lehet olvasni. Az iskolaügy ma a rendszerváltásnak olyan terepe, ahol ugyanolyan atmoszferikus közegben és ugyanolyan törvények szerint zajlanak a dolgok, mint ahogyan a bankigazgatókat vagy az egyetemi rektorokat cserélik. Egy határig rendben van az ügy, és természetesnek is ítéltető. De ha egy kis településen, ahol egyetlen iskola van, s ez az egyetlen iskola belekerül ezeknek a konfliktusoknak az örvényébe, akkor vajon mi lesz ott a gyerekekkel.

Engedjék meg, hogy ezen a ponton, ahol leginkább kitehető a kérdőjel, amiként természetesen az eddig elmondottak mellé is mindenhova odatehető, befejezzem a fejtegetéseket. Teljesen tudatában vagyok annak, hogy minden érintett kérdés, legalábbis személyes meggyőződésem szerint, vitára, elemzésre, töprengésre érdemes. Arról is meg vagyok győződve, hogy nem tudtam kategorikus és kifejtett választ adni rájuk. De mindenképpen termékenynek és egyúttal szükségesnek vélem, hogy a magyar nevelésügy most zajló átalakulását *minél több szem-szögből* közelítsük meg. Az eddig domináló ideológiai, szociológiai, oktatáspolitikai, munkaerő-reprodukciós szempontok mellett fontosnak érzem, hogy a „*humanisztikusabb tudományok*” - az értékfilozófia, pszichológia, szociálpszichológia, antropológia stb. - nézőpontjából is szemügyre vegyük a fejleményeket, és sokfajta nézőpontot, komplexebb látásmódot

próbáljunk érvényesíteni. Ha valamire nézve igaz, akkor a nevelés történéseire feltétlenül érvényes a *polikauzális* meghatározottság elve. Okoknak és tényezőknek tömkelege van jelen ebben a rendszerben. Többségüket ma még képtelenek vagyunk kontrollálni, nagy részüket mindig is képtelenek leszünk, mert az iskolákban erre egyszerűen nincs idő. De növelhetjük a tudatosság, a kontroll lehetőségeit. Ezt pedig nagyon fontos időszerű feladatnak vélem.

Jegyzet

- ¹ Az írás a VI. Nevelésügyi Kongresszus előkészítésére indított előadás-sorozatban hangzott el, 1991. május 29-én.

[Pedagógiai Szemle, 1991/9. sz.]

**A TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK ISKOLAI
EGYENLŐTLENSÉGEKKÉ TRANSZFORMÁLÓDÁSA:
DIAGNÓZISOK ÉS OKKERESÉSEK**

Andor Mihály: Dolgozat az iskoláról

1973-ban éppen egy hatalmas nemzeti felbuzdulás közepette kerültem szorosabb kapcsolatba a közoktatással. Akadémikusoktól a gondolkodó és alkotó pedagógusokig különböző szakterületek krémje gyűlt össze egy akadémiai bizottságban, hogy megváltsa a közoktatás jócskán megváltásra szoruló ügyét. Ezt a hatalmas szellemi kapacitást az oktatásügyi szakigazgatás segélykiáltása hozta össze, mivel az 1972-es elemző és joggal bíráló párthatározat után látta, hogy önerejéből nem képes a megváltás csodatételére.

A tudós megváltók őszinte hittel - és jelképes honoráriumokkal - vágtak neki a munkának. Ennyi felelősségtudat, lelkesedés, szakmai hozzáértés és magas tudományos cím láttán senki sem kételkedett abban, hogy végre meg fognak történni a magyar közoktatásban azok a gyökeres változások, amelyek idestova harmincöt éve érlelődnek.

Mindenki tévedett. Pedig visszatekintve azokra az évekre, már az is gyanút kelthetett volna, hogy a felkérés csak a szükséges műveltség tartalmának kidolgozására vonatkozott, és szót sem ejtett az egész közoktatási rendszer működési és szerkezeti problémáiról. Amikor pedig a tartalmi javaslatok - a dolgok logikája folytán - szerkezeti és működésbeli következtetésekhez jutottak, a légkör megfagyott. Kiderült, hogy a szakigazgatásnak semmi szüksége olyan tanácsokra, amelyek megvalósításához pénz vagy másfajta iskolapolitika kell.

Ki hinné - a mai iskolát összehasonlítva az öt vagy tíz évvel ezelőttivel -, hogy közben több mint három évig egy ország legjobb szellemei munkálkodtak jobbításán? Igaz, közben született egy „1978-as”-nak nevezett reform, amelyből a szűkebb szakma jól tudja, hogy semmit nem old meg, ám mint minden látszatintézkedés, azért sok pénzbe kerül. Ezt a reformot jól jellemzi az alábbi eset.

1975-ben a reform gyakorlati kidolgozásával megbízott Országos Pedagógiai Intézet - udvarias gesztusként - az éppen dicsősége teljében lévő akadémiai bizottság elé terjesztette a reform óraterveit. Az akadémiai bizottság véleménye lesújtó volt: végig nem gondoltak, megalapozatlannak, rossznak tartotta az óraterveket. Az OPI-képviselő sajnálkozva tárta szét karját: ők tudják, hogy rossz, de a reformra párthatározat van és - *határidő*.

Végül az „1978-as” reform a köztudatba úgy ment át, mint a folyamatos korszerűsítés első lépcsőfoka. Pedig mindenki tudta, hogy a tananyagnak nevezett építőkocka-készletet akárhogyan lehet rakosgatni a reformnak nevezett társasjátékban, ettől még az önállóságuktól és az értelmiségi lét alapfeltételeitől megfosztott, agyonterhelt pedagógusok nem fognak hatékonyabb munkát végezni a motivációszegény tanulási szituációban és a nagy létszámú osztályokban.

Az „1978-as” reformmal csak az folytatódott, ami a magyar közoktatást harmincöt éve jellemzi, és amit a magyar pedagógia harmincöt éve „nem vett észre”: számon kérik rajta a szocialista nevelésügyet, de az eszközöket nem bocsátják rendelkezésére az elvek megvalósításához. Az eredmény egyre jobban érzékelhető.

„Mintha minden mindegy volna nekik... tökéletesen evidensnek tartják, hogy világnézeti-politikai tárgykörben azt kell mondaniuk, amit várnak tőlük... Az ügyesebbeknek már egészen jól begyakorolt mozgalmi szókincsük van.”

„Ifjúsági előadások közönségét gyakran figyelem a színházban. Évről évre elszomorítóbb élmény. A fiatalok... mindinkább csak a legfelszínesebb ingerekre reagálnak: hangerőre, váratlan fényhatásokra, gyors mozgásra, a kézenfekvőbb poénokra. Amint egymás után három bővített mondat következik, már lankad a figyelmük.”

„Kedves ismerősöm rövidesen érettségizni fog a dolgozók gimnáziumában. Három éven át jó bizonyítványokat szerzett, de zavartalanul mondogatja, hogy tudhassa-láthassa. Három éven át senki se vette észre?”

„Az egyetemekre és főiskolákra eredményesen fölvételi vizsgát tett fiatalok aránya az 1971-es 60,81 százalékról... 1975-re 46,58 százalékra csökkent...”

„... a tanulók nem képesek a térképen megmutatni évezredek óta a helyükön álló világvárosokat és tízezer év óta medrükben folyó vizeket.”

„... nyolcévi orosztanulás után sem tudnak oroszul...”

Vég nélkül idézhetném a példákat az Élet és Irodalomból, a Népszabadságból és egyéb lapokból. Közismert, hogy az általános iskolából újabb és újabb generációk kerülnek ki, akik nem tanultak meg olvasni a szó kulturális értelmében, de nem tanultak meg olvasni a szó technikai értelmében sem. Ne beszéljünk a szótagolva-nyögve olvasó ipari tanulókról, beszéljünk csak arról, hogy nemzetközi összehasonlító olvasásgyorsasági és olvasásmegértési vizsgálatban Magyarország - a kulturális forradalom harmadik évtizedében - minden iskolafokon az utolsók között „végzett”.

Újabb és újabb generációk kerülnek ki az általános és középiskolákból, sőt újabban az egyetemekről és főiskolákról is, akik nem tudnak helyesen írni és beszélni, akiknek történelmi szemhatára az előző napi uzsonnáig terjed, akiknek politikai gondolkodása a jó és rossz küzdelmének népmesei bonyolultságában mozog, akik a szakmatanító iskolákban a szakmát nem tanulják meg, akik egyre durvábbá teszik az emberek közötti érintkezési viszonyokat...

De hogyan lehetséges ez, ha a közoktatás felszabadulás utáni történetén legelésző munkák szerint az évek során egyre csak halmozódtak az eredmények: az analfabetizmus leküzdése, az általános iskola megteremtése, a középiskolai tanulás tömegessé válása, az iskolahálózat bővülése, a tanerő-ellátottság javulása stb. Ha végignézzük az eredménylistán, feltűnő, hogy - az analfabetizmus kivételével - csupa mennyiségi eredményről értesülünk, minőségiről nem. Pedig éppen ez hiányzik. A minőséget persze nehéz mérni, de éppen ezért nehéz számon kérni is. Nem fejezhető ki a növekedés százalékaiban, csak olyan „érzékeny műszerek” mérik, mint a jobb pedagógusok, a felvételiző ifjakkal találkozó tanárok, az ifjú szakmunkásokat fogadó mesterek és az átlagosnál érzékenyebb írástudók. Ők ugyan évről évre kifejezik egyre szorongatóbb aggodalmukat - csak éppen a több száz fórumon az év 365 napjára szétszóródó aggodások nem állnak össze egyetlen segélykiáltássá.

A mennyiség és minőség szétválasztása persze még nem elég a magyarázathoz, hiszen az oktatási statisztikákból kivehető mennyiségi növekedés láttán már az válik érthetlenné, hogy ekkora fejlődés miatt nem eredményezett minőségi javulást. A megértéshez minden elemet sorra kell venni. Háttha létezik a történelmi munkákban alkalmazott vizsgálati módnál mélyrehatóbb elemzési lehetőség, amely az érthetetlen paradoxonok helyett magyarázatokat nyújt.

Az analfabetizmus megszüntetése

Ahhoz, hogy az analfabetizmus csökkenése terén elért eredményeket értékelni lehessen, tudni kell, mekkora volt a feladat. Az erre vonatkozó adatok elég hézagosak, és még ezek a hézagos adatok is elég sokféle megközelítésben állnak rendelkezésre, ezért nehéz az összehasonlítás. Annyi mégis megállapítható, hogy az az állítás, amely szerint az analfabetizmust Magyarországon 1945 után számolták fel, mítosz. A munka nagyját - Berend T. Iván szerint¹ - már az első világháború előtt elvégezték, a maradék nagyobb részét pedig nem 1945 után, hanem a két világháború között.

1920 és 1930 között a hatévesnél idősebb népesség között 5,6%-kal csökkent az analfabéták aránya: 1920 és 1941 között a 10 évesnél idősebb népesség között 7,0% volt a csökkenés, és így 1941-ben a 10 évesnél idősebb népességnek már csak a 6%-a volt analfabéta.²

De vajon mennyi lehet az analfabéta ma? Erre - adatok híján - nem lehet válaszolni, legfeljebb az analfabetizmus jelenkori újratermelődéséről tehetünk óvatos becsléseket.

Vegyük például az 1973-74-es tanévtől az 1977-78-as tanév végéig terjedő öt évet. Ez alatt az öt év alatt az egyes évfázatokból a tankötelesek 3,8%-át nem iskolázták be se általános iskolába, se gyógypedagógiai intézetbe. Hogy mi történt velük a következő években, ezt nem lehet tudni, a 3,8% minden évben megjelenik, így feltehetően ennyivel szaporodik évente az analfabéták száma.

Ezenkívül évente a megfelelő évfázatok 9,2%-a 16 éves koráig sem végezte el a nyolc általánost, és mivel tizenhat évesen kikerül a tankötelezettség alól, feltehetően nem is fogja. Nem lehet pontosan tudni, hogy a 9,2%-ból mennyien szaporítják az analfabéták számát, de hogy a funkcionálisan analfabéták, az írni-olvasni elfelejtők, a csak nevüket leírni tudók közül kerülnek ki, az biztos. Ha csak 2%-ot számítunk belőlük az analfabetizmus gyarapítói közé, akkor egyes évfázatokban ez alatt az öt év alatt évente 5,8% analfabéta termelődött újra.

Ezt a számítást az analfabetizmus becslésére természetesen csak fenntartásokkal lehet elfogadni. Igazából csak arra jó, hogy felhívja a figyelmet: hiányoznak a nyilvánosság számára hozzáférhető összehasonlító adatsorok.

Az általános iskola megteremtése

1945-ben rendeleti úton létrehozták az általános iskolát. A nyolcosztályos általános iskola elrendelése kétségtől érdem, de azért nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy egy olyan általános gazdasági fejlődés szükségletei kényszerítették ki, amelyek függetlenek az ország politikai berendezkedésétől. Erre nézve elegendő bizonyíték a gazdaságilag fejlettebb országok példája: ezekben már korábban bekövetkezett a kötelező általános oktatás 14 éves korig való kiterjesztése, sőt - mivel most is fejlettebbek - a gyakorlatban jelenleg is előbbre tartanak. De valójában Magyarországon sem 1945 hozta ezt a fejleményt, alapjaiban benne volt ez már az 1940-es XX. törvénycikkben, *Az iskolázási kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról* szólóban. A törvény nyolcévi kötelező, mindennapos oktatást rendelt el az alsó (1-4.osztályig) és felső (5-8. osztályig) tagozatra bontott nyolcosztályos népiskolában.

Ez a népiskola természetesen nem azonos az egységes általános iskolával, hiszen mellette megmaradt volna a gimnázium és a polgári iskola. Sőt eleve kevesebbet is akartak: végig osztálytanítást terveztek, tehát osztatlan tanítást a felső tagozatban is; a felső tagozatosok tanéve a mezőgazdasági munkákhoz alkalmazkodott volna, csak ősztől tavaszig jártak volna

iskolába. Mindezek ellenére a XX. tc. jelzi, hogy mi az, amit az általános fejlődés kikényszerített.

A törvényt a háború miatt el sem kezdték végrehajtani, ám eleve nem tervezték a kötelező nyolcosztályos népiskola egy csapásra való bevezetését. A későbbiek szempontjából kizárólag az előterjesztés erre vonatkozó passzusa érdemel figyelmet.

„A törvényhozás elé terjesztett javaslatom... a kérdés megoldását az államkincstár és általában valamennyi iskolafenntartó teherbíró képességének, valamint a gazdasági érdekeknek figyelembevételével reálpolitikai alapon és fokozatosan keresi. Éppen a reálpolitikai szempontok teszik lehetetlenné a nyolcosztályos népiskolának egyszerre, az egész vonalon való bevezetését. A kérdés ily módon való megoldásának hiányoznak az anyagi feltételei, mert jelenleg sem az államkincstár, sem az egyes iskolafenntartók nincsenek abban a helyzetben, hogy a nyolcosztályos népiskolára való áttéréssel kapcsolatban ma még kétségtelenül sok esetben jelentkező többletkiadást viselhessék. Javaslatom a nyolcévi kötelező mindennapi oktatás elvi alapján áll, s annak megvalósítását mintegy öt esztendő alatt remélem.”

Amikor a XX. tc. törvényerőre emelkedett, nemhogy háborús kárai nem voltak az országnak, de még hadviselő fél sem volt. Ezzel szemben, amikor 1945-ben elrendelték az általános iskolát, a háborús veszteség igen nagy volt. Általános felmérésből származó részletes adatok nincsenek, csak részletképek állnak rendelkezésünkre.

Egy 1945. március 1-jei Szolnok megyei felmérés szerint a megyében egyetlen iskolaépület sem használható; a fővárosi iskolák állapotáról kiadott 1946-os felmérés szerint a tantermek 49,1%-a használhatatlanná vált, a 253 iskolaépületből mindössze 6 maradt épen; megsemmisült 25.181 személyre való iskolapad, 24.502 szemléltető kép, 4.141 térkép és 1.967 szertár. Erdey-Grúz Tibor 1955-ös költségvetési beszámolója szerint a háborúban a tantermek 30%-a teljesen elpusztult, 30%-a súlyosan megrongálódott.

Az általános iskolai törvény tehát *rosszabb kiinduló helyzetből, rövidebb idő alatt nagyobb változást* kívánt elérni, mint a nyolcosztályos népiskoláról szóló 1940-es törvény. Ma már látható, hogy azt az egységes általános iskolát, amely az 1945-ben megfogalmazott célkitűzésekben megjelent, és mely „egész tevékenységével önálló, aktív, kezdeményező, alkotó személyiségeket”³ nevel, amely minden gyermekből felszínre hozza a benne szunnyadó képességeket, amely sokoldalúan fejleszt, és amiről az oktatástörténészek mint megvalósultról írnak - a mai napig sem sikerült megteremteni.

Óhatatlanul felmerül a kérdés, miért ez a nagy sietség 1945-ben, miért nem lehetett realisabb tervekkel indulni? És egy másik kérdés: ha a kezdeteket némi sietség jellemezte is, miért nem lehetett később, menet közben megfelelő színvonalon pótolni a hiányzó feltételeket? Hogyan lehetséges például az, hogy 35 év alatt sem sikerült felszámolni a váltakozó tanítást ami 1945 előtt ismeretlen fogalom volt. És nem azért volt ismeretlen, mert kevesebben jártak iskolába (az 1937-38-as tanévben elemi népiskolába, polgáriba és a gimnázium alsó tagozatába éppen annyian jártak, mint az 1977-78-as tanévben általános iskolába), és nem is azért, mert a szegény gyerekek cipő híján otthon maradtak (a tanterem- és órabeosztások elkészítésénél ezzel aligha számolhattak). Csak úgy lehetséges, hogy nem építették meg az általános iskola megteremtéséhez szükséges tantermeket.

Az általános iskola 1945-ös elrendelését komoly és szerteágazó vita előzte meg, csak éppen a vitának volt egy kis eleve eldöntött színezete. Mintha a vita demokratizmusa csak a szakértők megkérdezéséig terjedt volna, és nem a döntések befolyásolásáig. Ha a pártok oktatásügyi szakértőitől eltekintünk, akiknél inkább pártpolitikai, mint szakmai szempontok domináltak, a

szakma egésze - az Országos Köznevelési Tanácstól mint legfelső szakmai fórumtól a vidéki pedagógusokig - inkább ellenezte, mint támogatta a feltétel nélküli elrendelést.

1946. március 15-i számában a Köznevelés ilyen véleményeket közöl:

„Az első nagy hiba, hogy előkészítését, tervezetét homály fedte, úgyhogy... az érdekelt iskolák nem tudtak felkészülni sem lelkiileg, sem szervezeten a változáshoz. Mi pontosan augusztus 31-én kaptuk meg a Köznevelést, akkor olvastuk a rendeletet. Ott álltunk tájékozatlanul: Mit tegyünk?”

„Új iskolát könnyű felállítani papíron, új elnevezést is adhatnak neki, de lényegében marad minden a régi... Az általános iskola nem a magyar iskolarendszer reformja - hanem a népiskola nyolc osztálya új köntösben.”

Az első befejezett tanév után, 1946. november 1-jén a Köznevelésben megjelent egy hosszú cikk: *Nevelők az általános iskoláról.*

„A legnagyobb hiba a rettenetes presszió, amellyel az új iskolafajtát a közönségre ráerőltetik... Még akkor is meg kell szervezni, ha a tárgyi és személyi feltételek hiányoznak.”

És egy összefoglaló jellegű rész a cikkből: *„Szinte ugyanazokkal a szavakkal hívja fel a figyelmünket a hozzászólók egész sora arra, hogy a háború kegyetlen lelki és fizikai pusztításai után még a népiskolai keretekben is csak hosszú évek megfeszített munkájával lehetett volna a háború előtti színvonalat elérni.”*

Vannak persze pozitív hozzászólók is: *„Az általános iskola olyan, mint a forró nemes bor... Nemes anyaga az alapelv: minden dolgozó embert egyenlő alpműveltséggel akar ellátni.”*

Már ekkor megindult egy később kiteljesedő folyamat: a bíráló megjegyzések jóindulatú elnézésben részesültek. Érveik ugyan igazak, jóindulatukat senki nem vonja kétségbe, de jó tudni, hogy objektíve egy platformra kerülnek a demokrácia ellenségeivel: azok sem akarják az általános iskolát. Sőt - ez már a következő lépés - az ellenség nemegyszer a jóindulatú bírálat köntösébe öltözteti ártó szándékát. Jó lesz hát vigyázni!

A folyamat az MDP 1950. márciusi közoktatási határozatában teljesedik ki. Ebben már a közoktatás területén levő ellenség leleplezéséről és ártalmatlanná tételéről van szó. De nem mellékesen, hanem a közoktatás előtt álló feladatok megvalósításának legfontosabb feltételként. Addigra persze már sikerült elhallgattatni a „szakmát”: megszüntették a kísérleteket, lehetetlenné tették a pedagógiával foglalkozó kutatóintézetet, és a *Köznevelés* sem közölt már „ellenséges” véleményeket, a szovjet pedagógia fióklapjává vált.

Látható tehát, hogy az általános iskola bevezetése körül érdemi viták folytak. Nemcsak siettetők voltak, hanem olyanok is, akik féltették a színvonalat a sietségtől. Sajnos az ő - szakértelemre, pedagógiai tapasztalatokra alapozott - hangjuk bizonyult a leggyengébbnek a koalíciós idők pártharcoktól hangos színpadán.

Nem lehet azonban kétségbe vonni a siettetők jó szándékát sőt igazát sem. Érthető módon elviselhetetlen volt számukra a gondolat, hogy azonos korú gyerekek továbbra is az igen különböző színvonalú, más-más életesélyt adó népiskolákba, polgári iskolákba és gimnáziumba sorolódjanak be. Úgy gondolták, hogy formájában rögtön szakítani kell az osztályszempontok szerint differenciáló iskolarendszerrel, és ezt az új formát kell majd megtölteni tartalommal. Ehhez a későbbre tervezendő folyamathoz persze minimális feltételként arra is szükség lett volna, hogy a kritikát ne hallgattassák el, és a jogos siettetés ne változzon át elvtelen apológiává.

Nem a terv hibája, hogy az új forma mögött továbbra is megmaradt az azonos korú gyerekek különböző színvonalú, más-más életesélyt adó iskolákba való besorolódása. Annak, ami az általános iskola bevezetése óta történt, nem kellett volna szükségszerűen így történnie. Ez azonban átvezet a második kérdéshez: miért nem lehetett később, menet közben pótolni a hiányzó feltételeket?

A rendszeres újságolvasók, sőt még a statisztikát olvasók számára is merésznek tűnhet az a kijelentés, hogy az általános iskolában a mai napig nem történt meg a hiányzó feltételek pótlása. A statisztikában hatalmas fejlődés tükröződik. Csak néhány példa:

- az osztálytermek száma 1945 és 1977 között majdnem megduplázódott;
- az egy tanulócsoporthoz jutó tanulók átlagos száma megfelelővé vált;
- a tantervek száma megháromszorozódott;
- az egy tantervre jutó tanulók átlagos száma 1977-ben csak 35%-a az 1945-ösnek.

Ennek a számszerű fejlődésnek - minthogy a felsoroltak többsége intenzitásmutató - a minőségben is meg kell jelennie. De mivel a mindennapok tapasztalatában minőségi fejlődés nem mutatkozik, kétségeink támadhatnak: a statisztika valóban hűen tükrözi-e az oktatás mai helyzetét, illetőleg fejlődését.

A tanításhoz tanterem kell

Vegyünk például az általános iskolai tantervek esetét! Igaz ugyan, hogy 1945 és 1977 között számuk megduplázódott, de 1950 óta az is tudható, hogy nem minden tanterem megfelelő, léteznek szükségtantervek is. Az évente megjelenő oktatási statisztika 1950 óta közli ezt az adatot.⁴

1. táblázat
Szüssegtantervek az összes tanterem százalékában

Tanév	Szüssegjellegű osztálytermek százaléka	Tanév	Szüssegjellegű osztálytermek százaléka
1950-51	8,1	1964-65	17,0
1951-52	8,3	1965-66	16,9
1952-53	8,6	1966-67	15,9
1953-54	8,6	1967-68	15,7
1954-55	8,7	1968-69	15,7
1955-56	8,4	1969-70	14,7
1956-57	9,6	1970-71	9,9
1957-58	8,6	1971-72	9,1
1958-59	8,8	1972-73	9,3
1959-60	7,9	1973-74	10,4
1960-61	10,4	1974-75	25,9 *
1961-62	10,1	1975-76	11,0
1962-63	11,4	1976-77	10,2
1963-64	17,3	1977-78	9,8

* Az 50m²-nél kisebb alapterületű osztálytermek számával együtt.

Az 1. számú táblázatból látható, hogy 1974-ben, amikor az 50m²-nél kisebb alapterületű osztálytermek is szerepeltek a kimutatásban az összes tanterem negyedrésze szükségjellegűnek bizonyult. A helyzet azóta sem változott gyökeresen, csak az 50m²-nél kisebb alapterületű termek számbavétele maradt el. Mindez azt jelenti, hogy az általános iskolai tantermek körülbelül negyedrésze még a szakigazgatás saját mércéivel mérve sem megfelelő.

Igazán meglepő eredményt azonban akkor kapunk, ha megpróbáljuk rekonstruálni az 1945 előtti tanteremszámot, és ezt összevetjük a jelenlegivel. Ha igaz a minisztériumi statisztikának az az adata, hogy az 1945-46-os tanévben a 6 és 14 éves kor közöttiek által használt osztálytermek száma 17.442 volt, és igaz az, hogy a háborúban az osztálytermek 30%-a teljesen megsemmisült, 30%-a pedig súlyosan megrongálódott, akkor ebből a következő adódik: a 17.442 tanterem az 1945 előtti tanteremszám 40%-a. Így az 1945 előtti tanteremszám: 43.605.

Az 1977-78-as tanévben 33.307 általános iskolai osztályterem működött.

Ismerve az elemi oktatás háború előtti helyzetét, biztosra vehető, hogy a 43.605 osztályteremből igen sok volt olyan, ami ma szükségjellegűnek minősülne, de mégis hihetetlennek tűnik a szám, hiszen az elmúlt 35 év alatt a szemünk láttára rengeteg új iskola épült. Tudjuk persze, hogy a szemünk csal: a statisztikából biztosabb következtetések vonhatók le, mint a világ általunk látott kis darabjában tapasztaltakból. Ha összegezzük a tanteremszám növekedését és fogyását, akkor a következő adatsort kapjuk:

1945 és 1950 között 7281-gyel nőtt,
1950 és 1955 között 2182-vel nőtt,
1955 és 1960 között 3250-nel nőtt,
1960 és 1965 között 1556-tal nőtt,
1965 és 1970 között 191-gyel csökkent,
1970 és 1975 között 985-tel nőtt a tanteremszám.

A statisztikából nem derül ki, hogy a tantermek számának növekedése új iskola építésének vagy régi rendbehozatalának eredménye-e. Viszont egy eléggé megalapozható feltételezéssel élhetünk: a növekménynek körülbelül a fele felújításból, nem pedig építésből származik, tehát megvolt már 1945 előtt is.

A fenti adatsorról leolvasható, hogy az 1945 és 1970 között eltelt 30 év alatt 15.063-mal szaporodott a tantermek száma. Ebből 7281 darab az 1945 és 1950 közötti *öt évre esik*, 7782 darab pedig az 1950 és 1975 közötti *huszonöt évre*.

Az 1945 és 1950 közötti öt év - tudjuk a gazdaságtörténetből - a helyreállítás ideje volt. (A *Köznevelésben* is főleg rendbe hozott iskolákról és tantermekről lehet olvasni, újonnan épültekről alig.) A porig rombolt ország öt év alatt aligha lehetett képes annyi új tantermet építeni, mint a valamennyire talpra állított ország huszonöt év alatt.

A háborús pusztítás és a kevés iskolaépítés láttán már nem annyira abszurd az 1977-es és a háború előtti tanteremszám összehasonlítása, de kissé még mindig nehéz elhinni. Csakhogy az alapoktatásnak volt még egy veszteségforrása. Erről nem találhatók statisztikai kimutatások, legfeljebb az oktatásügy néhány „öregjének” szóbeli információi állnak rendelkezésre. A háború után sok olyan tanterem került át a középfokú vagy felnőttoktatáshoz, amelyben korábban a 6 és 14 éves kor közöttiek tanultak. Ennek egyik legegyszerűbb esete volt az, amikor a korábbi gimnáziumokból egyszerűen kitétték a 10-14 éves korúakat. De cseréltek gazdát egész iskolaépületek is. Mindezek fényében már nem tűnik paradoxonnak, hogy miközben a

statisztikai mutatók hatalmas javulást regisztrálnak, a mindennapok tapasztalatai ezt cáfolni látszanak.

A helyzet várhatóan tovább fog romlani. Körülbelül 1979-ben kezdték az iskolát a „Ratkó-unokák” (a Ratkó-gyerekek gyerekei), akiknek születési arányszámát a gyermekgondozási segély még felerősítette. 1979 szeptemberében 163 ezer elsős kezdte az iskolát, 1980-ban 194 ezer, és 1981-ben több mint 200 ezret várnak. Aztán majd megérkeznek az iskolába az abortusztilalommal kombinált népesedéspolitikai határozat „gyerekei”. A demográfiai hullám csúcsán legalább negyedmillióval több általános iskolai tanulóval számolnak.

Az állam arról már szemmel láthatóan lemondott, hogy a tanulólétszám várható növekedése mellett is a kellő színvonalúra fejlessze az általános iskolai tanulás feltételeit, de még arról is, hogy legalább a szinten tartást biztosítsa. A KNEB 1979-es vizsgálata szerint a szükségstantermek aránya megint 10%, az általános iskolák építése a tervek szerint sem teljesült. Továbbra sem a kellő számú tanterem építése lesz a megoldás, hanem a toldozgatás-foltozgatás: a körzethatárok módosítása, ami sok-sok utazást jelent majd; a helyiségek jobb kihasználása, ami a gyakorlat nyelvére lefordítva nem jelent mást, mint a két és újabb három műszakos oktatás kiterjesztését.

Tudnunk kell azonban, hogy a tantermek száma csak közvetett módon ad hírt az iskolák zsúfoltságáról. Ehhez még a következő adat kellene: átlagosan mennyi az egy tanulóra jutó osztálytermi terület? Erre nézve 35 év bőséges statisztikai anyagában semmiféle adat nincs, sőt még ki sem lehet számítani, mert nincs adat az osztályterem össznégyzetméterére sem.

Az osztályterem zsúfoltságát azonban nemcsak a négyzetméter alapján lehet megközelíteni, hanem az osztálylétszám felől is. Az átlagos osztálylétszám a statisztika szerint 1945 és 1977 között felére csökken, 53,1-ről 26,3-ra. Ez a globális adat azonban nem sokat mond. Ha a szocialista pedagógia célkitűzéséből indulunk ki, ha az iskolarendszernek az a célja, hogy „egész tevékenységével önálló, aktív, kezdeményező, alkotó személyiségeket” neveljen, hogy mindenkiből felszínre hozza a benne szunnyadó képességeket, akkor szükség volna egy normára, a „még elviselhető”, a „még tanításra alkalmas” osztálylétszám normájára. Ennek fényében kellene megvizsgálni az osztálylétszámot.

Ezt a normát nem helyettesítheti az úgynevezett bontási határ létszám-meghatározása, amely rendeletileg írja elő, hogy mikor lehet egy osztályból kettőt szervezni vagy két osztályt összevonni. A bontási határ egy időszakonként változó praktikus norma, amely a tanteremszám és a pedagógusellátottság függvénye.

De nehéz találni olyan normát is, amely a lélektan vagy a pedagógia alapján állna, mert ez is attól függ, hogy mi a célja az osztályban folyó pedagógiai munkának. Ha például az a *célja*, ami ma az *eredménye*, nevezetesen: *minél kisebb ráfordítással, a családokra minél többet hárítva biztosítsa a differenciált társadalmi struktúra újratermeléséhez szükséges szelekciót úgy, hogy azért a szelekcióban a sor végére kerülők is rendelkezzenek a társadalom zökkenőmentes működéséhez szükséges minimummal* - akkor ezt egy magasabb osztálylétszám gazdaságosabban biztosítja, mint egy alacsonyabb. Ha viszont az a célja, ami a különböző hivatalos dokumentumokban és tudományos munkákban megfogalmazódik, akkor ezt az alacsonyabb létszám hatékonyabban biztosíthatja, mint a magasabb.

A hiányzó norma tudományos megalapozására nem vállalkozhatom. Ám egyfajta „tapasztalati” normát azért alkalmazhatok, amikor megpróbálok képet adni a létszámviszonyokról. A tapasztalati norma pedagógusok véleményén alapul. Kritikusabb szellemű pedagógusok szerint húszas osztálylétszám fölött nem képzelhető el az a fajta személyhez szóló, csoportmunkával dolgozó, gondolkodáshoz időt hagyó pedagógia, amely az önálló, aktív, alkotó

személyiség létrehozásának és a képességek felszínre hozásának didaktikai feltétele. Ezzel nem mindenki ért egyet, azt azonban a legkevésbé kritikus szellemű pedagógusok sem tagadják, hogy harmincas osztálylétszám fölött már végképp lehetetlen a fenti célkitűzés elérése. Ezért mindkét normára - a húszasra és a harmincasra is - elvégzem a szükséges számításokat.

Az átlagos osztálylétszám országos adata semmit sem mond arról, hogy hány gyerek tanul olyan osztályban, amelynek létszáma a taníthatóság határán túl van. Statisztikai adat erre nézve nincs. Hozzávetőlegesen mégis meg lehet mondani, mert az évente megjelenő adatgyűjteményben van egy olyan táblázat, amely létszámkategóriánként közli a tanulócsoportok számát. Ha például 21-30 fős osztály van 100 darab, ebből ki lehet számítani, hogy *minimálisan* hány gyerek jár 21-30 fős osztályba: $21 \cdot 100 = 2.100$. Ennél feltehetően többen járnak ilyen létszámú osztályba, mert kicsi a valószínűsége, hogy mind a száz osztály 21 fős, biztos van közöttük 22, 23, 24 stb. fős osztály is. De mivel a táblázat semmit nem mond az egyes kategóriákon belüli eloszlásról, csak a minimummal lehet úgy számolni, hogy az matematikailag elfogadható legyen. Ha már tudjuk, hogy minimálisan hány gyerek jár taníthatatlan létszámú osztályba, akkor azt is ki lehet számítani, hogy ez az összes általános iskolai tanuló hány százaléka.

Ha a 20-as normával számolok, akkor látható (a 2. számú táblázaton), hogy az egész időszakra nagyjából a stagnálás a jellemző: az összes általános iskolásnak körülbelül háromnegyed része tanult olyan körülmények között, amelyben nem lehet realizálni az iskolarendszerrel szemben támasztott szocialista követelményeket. De még ha az engedékenyebb 30-as normával számolok, az összes általános iskolásnak akkor is körülbelül egyharmada tanult ilyen körülmények között. És a valóságos helyzet ennél rosszabb, hiszen a létszámkategóriák alsó határával számoltam.

2. táblázat

Az általános iskolai tanulók hány százaléka járt olyan osztályba, amelynek létszáma a taníthatóság határán túl volt

Tanév	20-as normával számolva	30-as normával számolva	Tanév	20-as normával számolva	30-as normával számolva
1955-56	70,5	*	1967-68	69,9	*
1956-57	70,6	*	1968-69	81,9	50,3
1957-58	69,6	*	1969-70	79,8	41,5
1958-59	69,6	*	1970-71	78,8	35,0
1959-60	69,5	*	1971-72	76,4	29,3
1960-61	82,4	61,1	1972-73	74,5	26,0
1961-62	71,9	*	1973-74	73,5	24,4
1962-63	71,8	*	1974-75	73,9	25,3
1963-64	71,4	*	1975-76	74,7	27,7
1964-65	71,1	*	1976-77	75,8	30,2
1965-66	70,8	*	1977-78	76,4	31,6
1966-67	70,6	*			

* Az illető év táblázatában 30-nál nincs kategóriahatár, így a harmincas normára a számítást nem lehet elvégezni.

A tanításhoz pedagógus is kell

Az eddigiekben olyasmiről volt szó, amit tárgyi feltételként emlegetnek, holott ennél is fontosabbak az úgynevezett személyi feltételek. Ha ismét csak a statisztikai adatokat nézzük, akkor egyértelmű javulás mutatkozik az egy tanerőre jutó tanulók átlagos számában. Ez a mutató 1948 és 1977 között a felére csökkent.

De ha így van, akkor felvetődik a kérdés, miért látszanak ma is elviselhetetlennek a létszám-viszonyok? Két magyarázat lehetséges: 1. valójában nem történt ekkora javulás; 2. az adat nem azt fejezi ki, amire mindenki első pillanatban gondol.

Nézzük az első magyarázatot! Az egy tanerőre jutó tanulók átlagos számát két adatból számítják ki: a tanulólétszámot osztják a pedagóguslétszámmal. Ám ez a számítási mód nem veszi - nem is veheti - figyelembe, hogy a primer adatok mögött burkolt romlási tendenciák húzódnak meg.

Az egyik: a pedagóguslétszám növekedésébe beleértendő a képesítés nélküli pedagógusok számának növekedése is. A képesítés nélküli pedagógusok száma és aránya az 1964-65-ös tanévig rohamosan nőtt, az összes általános iskolai pedagógus 9,7%-át tette ki, 6.026 főt. Ezután 1968-69-ig csökkent, majd újból nőni kezdett, végül beállt egy stabil 7% körüli arányra, ami körülbelül 5.000 főt jelent. Bár ez a jelenség egyértelmű minőségi romlást jelent, mértéke nem akkora, hogy döntően befolyásolhassa a helyzetet.

A másik burkolt tendencia már jelentősebb hatásokat eredményezhet: igaz, hogy 1948-ban és 1977-ben közel azonos volt a tanulólétszám, de közel sem azonos abból a szempontból, hogy a tanulók mennyi elfoglaltságot adtak a pedagógusoknak. Az azonos tanulólétszám mögött nagymértékben növekvő munkamennyiség húzódik meg, ugyanis bővült az iskolai „szolgáltatások” köre és volumene.

1. 1948-ban csak 18.704 napközis volt; 1977-ben 375.437;
2. 1952-ben 10.483 tanulószobás volt; 1977-ben 30.920;
3. 1948-ban nem voltak egész napos osztályok, 1977-ben 22.399 tanuló járt ilyenbe;
4. 1948-ban nem volt nyári napközis tábor; 1977-ben 41.106 tanuló vette igénybe ezt a szolgáltatást.

Az pedig nyilvánvaló, hogy a különböző szolgáltatásokat igénybe vevő tanulók - a nyári napközis tábort most nem számítom ide - kétszer számítandók bele a tanulólétszámba. Ha például a minisztériumi statisztika szerint az 1977-78-as tanév tanulólétszáma 1.090.062 volt, vagyis ennyi gyerek vett részt a tanterv szerinti anyag elsajátításában a tanórákon, akkor ehhez még egyszer hozzá kell számítani azokat, akik a tanítás fél napja után a másik felére is az iskolában maradtak. Ha ennek figyelembevételével számoljuk ki az egy tanerőre jutó tanulók átlagos számát, akkor a hivatalos statisztikától eltérő adatokat kapunk.

3. táblázat

Az egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma

Tanév	A minisztériumi hivatalos statisztika szerint	A napközi, a tanulószoba és az egész napos osztályok beszámításával képzett korrigált adat
1948-49	33,7	34,2
1950-51	34,9	35,2
1955-56	24,4	25,4
1960-61	24,3	26,3
1965-66	22,7	25,9
1966-67	22,2	25,4
1967-68	21,3	24,7
1968-69	20,2	23,4
1969-70	18,7	22,2
1970-71	17,7	21,3
1971-72	16,9	20,6
1972-73	16,3	20,5
1973-74	16,0	20,5
1974-75	15,8	20,8
1975-76	15,7	21,2
1976-77	15,7	21,5
1977-78	15,6	21,7

Minél inkább közeledünk napjainkhoz, annál nagyobb a hivatalos és a korrigált adat közti eltérés: 1948-ban, amikor ezek a szolgáltatások még nem voltak számottevőek, az eltérés 0,5 fő, 1977-ben már 6,1 fő. A korrigált adat érzékenyebbnek mutatkozik, mert tükrözi a demográfiai változásokat is: az 1973-74-es demográfiai mélypontig javul a helyzet, majd lassan romlani kezd. A hivatalos adat nem tükrözi ezt a tendenciát, egyenletes, megszakítás nélküli javulást mutat.

Ezek az adatok közvetve arról tudósítanak, hogy mennyire emésztődik fel a pedagógus a munkájában, mennyi energiája marad szakmai regenerálódásra, hogy a fejlődésről ne is beszéljünk. Közvetlen információt az ad, ha konkrét iskolai elfoglaltságukat vesszük szemügyre. Köztudott a pedagógusokat terhelő sok fölösleges adminisztráció, közismertek az „elszürkölések történetei”, mindenki tudja, hogy a magyartanároknak nincs idejük a kortárs irodalom olvasására, és még lehetne sorolni. Ezekkel a problémákkal, mivel időről időre nyilvánosságot kapnak, itt most nem foglalkozom.

Az eddigiekben arról a bizonyos első magyarázatról volt szó, amely szerint valójában nincs akkora javulás, mint amekkora a statisztikákból látszik. A másik magyarázat, hogy az egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma nem azt fejezi ki, amire az első pillanatban mindenki gondol.

Mert mire gondolunk egy ilyen adat láttán? Egyrészt a kötelező óraszám csökkenésére; ez azonban nem következett be számottevő mértékben. Másrészt arra, hogy ha egy pedagógusra kevesebb gyerek jut, akkor egy gyerekre több szellemi és pedagógiai gondolkodás esik. Ez a „matematikai” okoskodás igaz az óvodára, de nem igaz az iskolára. Ha az óvodában kevesebb gyerek jut egy óvónőre, ez valóban több és intenzívebb gondoskodást, nevelést tesz lehetővé. De attól, hogy nő a pedagóguslétszám, még nem változik a pedagógiai alaphelyzet: egy tanórára csak egy pedagógus megy be. És ma még a formális tanóra az iskolai élet döntő mozzanata.

Ily módon az egy pedagógusra jutó gyerekszámot abban a valóságos szemponttal szembe kapcsolatban, amelyben a tanítás folyik, nem fejezi ki az, ha a tanulók számát osztjuk a tanerők számával. Sokkal inkább az átlagos osztálylétszám fejezi ki. És ha ezt vizsgáljuk, akkor korántsem olyan meglepő ütemű a fejlődés. Az átlagos osztálylétszám 1948 és 1977 között csak 33%-kal csökkent nem úgy, mint az egy tanerőre jutó átlagos tanulószám, amely megfeleződött.

Most már csak egy kérdésre kell válaszolni: hová tűnt a tanerők számának ez a fantasztikus méretű növekménye, ha egyszer az oktatás színvonalában nem érzékelhető?

1945-től 1958-ig az általános iskolai tanerők száma körülbelül 29.000 fővel nőtt. Azt azonban - adatok híján - nem lehet tudni, hogy ebből mennyi pótolta a háborús veszteségeket, következésképpen azt sem, hogy mennyi ebből a „fejlődés”. Azt viszont egészen pontosan lehet tudni, hogy 1958-tól létszámnövekedés zömét, a napközivezetők számának gyarapodása tette ki.

Az alsó tagozaton tanító pedagógusok száma 1958 és 1977 között gyakorlatilag nem növekedett, csak ingadozott. Ugyanez elmondható a felső tagozaton tanító pedagógusokról is 1963 és 1977 között. Ezzel szemben a napközivezetők száma az 1958-as 2.051 főről 1977-re 11.171 főre emelkedett. Márpedig ez a növekedés nem az oktatás, hanem a munkaügy nyeresége volt.

Mindenki tudja, hogy egy hivatásához méltó napköziotthonos rendszer mennyire elengedhetetlen eszköze lenne a szocialista pedagógiai célkitűzések megvalósításának. De azt is mindenki tudja, hogy a jelenleg napköziotthonnak nevezett gyermekmegőrző csak a munkaerőhelyzet által kikényszerített szükségmegoldás.

A tanerőlétszám növekedése közel húsz éve ebbe a pedagógiai hatékonyságával nemigen tündöklő szektorba áramlik. Hogy a tanerőlétszám ilyen növelésében a pedagógiai szempont háttérbe szorult, és hogy kizárólag a várható, illetőleg az aktuális munkaerőhelyzet alapján hoztak döntéseket, ezt az alábbiakban igyekszem bizonyítani.

A 4. számú táblázatból látható, hogy a napköziotthon kiterjesztésében két olyan időszak van, amelyben a növekedés üteme felgyorsult: egyszer 1959 és 1964 között, egyszer pedig 1971-től kezdődően folyamatosan.

Az előző időszakban, 1959-től kezdtek beáramlani az általános iskolába a Ratkó-gyerekek. A csúcs 1960-ra esett, ekkor 229.151 fő iratkozott be az első osztályba, és utána még két évig 200 ezer fölött volt az általános iskolát megkezdők száma. Ezáltal - ahogy magával az általános iskolával - a napköziotthonnal szemben is növekvő mennyiségi igények jelentkeztek. 1959-ben tehát megkezdődött a napköziotthonos kapacitás erőteljes bővítése. (Persze a „kapacitás” szó némileg félrevezető, mert ez csak olyan módon nőtt, ahogy például a kórházi ágyak száma; beraktak egy szobába még öt ágyat.) Amíg az 1958-59-es tanévet megelőző öt évben évente átlag 7.600 fővel nőtt a napköziotthonos tanulók száma, addig az 1959-60-as tanévben a növekedés megduplázódott, 15.855 fő volt. A napközivezetők számának növekedésében ez az ugrás, ki tudja miért, csak egy évvel később jelent meg.

4. táblázat
A napköziotthon intézményének növekedéséről

Tanévek	A napközivezetők létszámának éves gyarapodása (fő)	A napköziotthonos tanulók létszámának éves gyarapodása (fő)
az 1958-59-es és 1959-60-as tanév között	221	15.855
az 1959-60-as és 1960-61-es tanév között	459	24.983
az 1960-61-es és 1961-62-es tanév között	352	7.003
az 1961-62-es és 1962-63-as tanév között	642	25.509
az 1962-63-as és 1963-64-es tanév között	585	18.851
az 1963-64-es és 1964-65-ös tanév között	335	9.907
az 1964-65-ös és 1965-66-os tanév között	299	6.020
az 1965-66-os és 1966-67-es tanév között	343	6.931
az 1966-67-es és 1967-68-as tanév között	271	5.879
az 1967-68-as és 1968-69-es tanév között	265	3.552
az 1968-69-es és 1969-70-es tanév között	299	6.792
az 1969-70-es és 1970-71-es tanév között	408	6.821
az 1970-71-es és 1971-72-es tanév között	308	10.864
az 1971-72-es és 1972-73-as tanév között	467	14.201
az 1972-73-as és 1973-74-es tanév között	500	23.643
az 1973-74-es és 1974-75-ös tanév között	789	29.610
az 1974-75-ös és 1975-76-os tanév között	813	32.378
az 1975-76-os és 1976-77-es tanév között	902	25.923
az 1976-77-es és 1977-78-as tanév között	860	28.694

Lassan az egész demográfiai hullám bezsúfolódott az iskolába, kezdtek kisebb létszámú évfjártatok beiratkozni. A növekedés üteme kezdett csökkenni mind a napközivezetők, mind a napközis tanulók létszámában. Ez annál inkább jól jött, mert a női foglalkoztatottság 1945 óta folyamatosan meglévő nehézségei mellett már megjelent a tervekben az új gazdasági mechanizmus mumusa is. Az új gazdasági mechanizmustól mindenki azt várta, hogy a termelékenység növelésével, a gazdasági racionalitás korszakának beköszöntével általában is lesznek foglalkoztatási problémák, és különösen feszített lesz a helyzet a munkaügy 1945 óta egyfolytában neuralgikus két pontján: a fiatalok és a nők foglalkoztatása terén.

A munkaügyi tervezők ebben olyannyira biztosak voltak, hogy nemcsak a napközivezetők létszámának gyarapodása mutatja az egész időszak legkisebb adatát, de különböző makroszintű elhárító mechanizmusokat is létrehozta: a gyermekgondozási segélyt, a munkaidő-csökkentést, és a fiatalok számára elkezdtek az NDK-beli vendégmunka ösvényeit is kitaposni. (Az ma már csak a valóságnak a tervektől eltérő alakulásával magyarázható, hogy az ösvény nem vált országúttá.) Ezek az intézkedések mind azonos évben, 1967-ben születtek.

A valóság másképp alakult, az új gazdasági mechanizmus slágere (itt most nem részletezhető okok miatt) nem a gazdasági hatékonyság növelését célzó rendelkezések közül került ki, hanem a kötelező állományonkénti létszámterv megszüntetése lett az. Rövid idő - három-négy év - alatt gyökeresen megfordult az 1945 óta jellemző munkaerőhelyzet: a létszámduzzasztás és a gyermekgondozási segély hatására női munkaerőben is kínzó hiány keletkezett.

És ekkor annak ellenére, hogy a demográfiai hullám már elhagyta az általános iskolát, és annak ellenére, hogy az iskolakezdő évfjártatok 50-60 ezer fővel kisebbek voltak, mint a hatvanas évek elején, megkezdődött a napköziotthon kiterjesztésének második gyors növekedési időszaka. Ráadásul még a Ratkó-gyerekek időszakánál is erőteljesebb fejlesztés indul meg. A

hatvanas évek demográfiai hulláma idején, a legerősebb évben nem produkáltak akkora növekedést a napközivezetők számában, mint amekkora 1974-től kezdve minden évben volt. 1971-től kezdve a napközis tanulók száma évente átlag 25 ezer fővel nőtt, a napközivezetőké pedig 720 fővel; 1972-től beindult egy új forma is: az egész napos iskola.

A rossz hatékonysággal, gyenge termelékenységgel, szervezetlenül dolgozó munkaadók megkapták munkaerőiket - a pedagógia pedig újabb pofonját. Mert számon kéri rajta a nagyüzemi gyermekmegőrző pedagógia hatékonyságát: be kell bizonyítania, hogy az egész napos iskola a szocialista oktatásügy nagyszerű vívmánya, ahol ugyan nincs ágy az alváshoz, játék a játszáshoz, de azért mégis...

A feltételeket - mint ahogyan annyiszor eddig - most sem biztosították, „de ahogyan ... eddig is mindenekelőtt a pedagógusokra, hivatástudatukra, gyermekszeretetükre építettünk, bizonyos, hogy ezután is számíthatunk rájuk”.⁵ Nincs társadalmunknak még egy olyan foglalkozási csoportja, amelynek hivatástudatára annyit apelláltak volna az elmúlt 35 év során, mint a pedagógusokéra. Többnyire a hiányzó feltételek megteremtése helyett.

A feltételek hiányát nemcsak a gyerekek, hanem a pedagógusok is megsínylik. Nincs az alkotómunkák között nehezebb és nincs az alkotómunkák között rosszabb körülmények között végzett, mint a pedagógusoké. Nehezebb bármely feltaláló, fizikus, repülőgép-konstruktőr, tudós munkájánál, mert több eredeti ötletre van hozzá szükség, mint egy országnyi akadémikus életművéhez. Eredeti ötletek kellenek a változó és soha nem ismétlődő emberi helyzetek megoldásához, a mindig változó gyermekindivíduumokkal való működőképes kapcsolat megteremtéséhez, az átadandó ismeretanyag taníthatóvá lényegítéséhez, az egyetlen kézikönyvben sem szereplő épp oda illő módszer felfedezéséhez, a hangulatok megérzéséhez és felhasználásához, a megfelelő szavakra való rátaláláshoz, ami gyerekenként más és más lehet. És mindehhez nincs mód alapkutatásokra támaszkodni, évekig gondolkodni, csak percek vagy órák - néha csak másodpercek - állnak rendelkezésre. Ezek az ötletek persze nem döntik el üzemek, iparágak, országok és birodalmak sorsát, „csak” gyerekeimbekét.

A munka nehézsége és a munkavégzés mostoha körülményei közötti ellentmondás feszültsége elől a normális emberi pszichikum kitér. A kitérésnek két formája lehet. Az egyik, hogy munkáját rutinírozza, lélektelenné teszi; nem enged a helyzetek kihívásának, és nem próbál rájuk ötletekkel válaszolni. Ha viszont valaki nem viseli el a munka színvonalának rontását, akkor a másik kitérés formát választja; otthagyja a pedagóguspályát. A feszültséget hosszabb-rövidebb ideig csak megszállottak viselik el.

Felmerül a kérdés: melyek ennek a legnehezebb alkotómunkának a megfelelő feltételei? A válasz egyszerű: fele annyi gyerek egy osztályban, mint jelenleg; fele annyi kötelező óraszám, mint jelenleg; és kétszer annyi fizetés, mint jelenleg, de túlóra nélkül. Sőt, a túlóra lehetősége nélkül. És ami ennek előfeltétele: több tanterem, több pedagógus. Akkor aztán jöhetnének a finomságok: tanári szabadság, pedagógiai kísérletek, tantervi reformok, egyebek. De amíg az elemi feltételek pótlása nem történik meg, addig a szocialista oktatásügy éppoly messze van 1945-ös célkitűzéseink megvalósításától, mint 1945-ben.

De miért nem pótolták a hiányzó feltételeket? Erre is egyszerű a válasz: mert nem költöttek rá eleget.

Olcsó húsnak híg a leve

A költségvetési adatok elég gyéren hozzáférhetők.⁶ Néhány évről lehet tudni, hogy mennyi volt az oktatás részesedése a nemzeti jövedelemből. Ám ez mondja a legkevesebbet. Mi van akkor, ha tudjuk, hogy ebben a tekintetben Európában vagy a világon elsők vagy utolsók vagyunk? Honnan tudjuk azt, hogy ez sok vagy kevés? Ugyanaz a hányad lehet sok, ha már megépültek a távlatilag is szükséges iskolák, és lehet kevés, ha még a jelenleg szükségesek sem épültek meg.

5. táblázat

A költségvetési kiadások megoszlása három alágazat között

Évek	Alsófokú oktatás	Középiskolai oktatás	Felsőfokú oktatás	Összesen
1950	47,9 %	27,1 %	25,0 %	100 %
1955	51,4 %	23,1 %	25,5 %	100 %
1960	61,6 %	21,2 %	17,2 %	100 %
1965	54,2 %	22,4 %	23,4 %	100 %
1970	50,8 %	22,3 %	26,9 %	100 %
1975	54,0 %	21,3 %	24,7 %	100 %
1978	55,5 %	20,4 %	24,1 %	100 %

6. táblázat

A tanulónépeség megoszlása az oktatás három alágazata között

Évek	Alsófokú oktatás	Középiskolai oktatás	Felsőfokú oktatás	Összesen
1950	90,2 %	7,6 %	2,2 %	100 %
1955	86,2 %	10,7 %	3,1 %	100 %
1960	83,9 %	13,5 %	2,6 %	100 %
1965	74,6 %	20,6 %	4,8 %	100 %
1970	72,7 %	22,2 %	5,1 %	100 %
1975	69,4 %	23,9 %	6,7 %	100 %

Valamivel többet mond, ha alágazatonként vizsgáljuk meg az oktatásra fordított pénzüsszegek nagyságát. Az oktatás összes költségvetési kiadásának átlag 70%-át három alágazatra, az általános iskolára, a középiskolára és a felsőfokú oktatásra költik, A maradék 30% az óvoda, a nevelőotthonok, az állami gondozás, a szakmunkásképzés, a tanfolyami oktatás és egyéb oktatási formák között oszlik meg. A továbbiakban csak a 70% belső megoszlását vizsgálom, ezt véve 100 százaléknak.

Az 5. és 6. táblázat adatait egymás mellett szemlélve az embernek az a gyanúja támad, hogy a kiadások valamiféle elitképzés kialakulása felé mutatnak torzulást. Pedig a bruttó költségvetési kiadások adatainál még enyhíti is a torzulást az a tény, hogy az alsófokú oktatásban - egyszerűen az elkerülhetetlenül nagyobb iskolaszámból és tanulólétszámból fakadóan nagyobb a fenntartási összeg és a fizetések összege (még az alacsonyabb fizetések mellett is).

A torzulás jobban megmutatkozik a beruházási adatokban 1950 és 1970 között: az összes oktatási beruházás 80,8%-át, 13.598 millió forintot fordítottak a három említett alágazatra. Ez az összeg a következőképpen oszlott meg:

általános iskola 34,6%,
középiskola 23,4%,
felsőfokú oktatás 42,0%.

Ugyanezen idő alatt a három iskolafokban együtt évi átlagban 1.672.901 fő tanult, a következő megoszlásban:

általános iskolában 81,5%,
középiskolában 15,0%,
felsőfokú oktatásban 3,5%.

Tehát 1950 és 1970 között a „normál” iskolarendszer beruházásainak 42,0%-a a tanulónépesség 3,5%-ának jutott, 23,4%-a a tanulónépesség 15%-ának és 34,6%-a a tanulónépesség 81,5%-ának.

De nemcsak 1950 és 1970 között alakultak így az arányok, hasonló volt már a negyvenes évek végén is, amikor pedig a „harc” középpontjában még az általános iskola állt. A hároméves terv első évére a következő volt a beruházási előirányzat⁷: általános iskolára 11.900.000 Ft, felsőoktatásra 16.390.000 Ft. Hogy végül nem így alakult - bár a torzulás megmaradt -, az a „valóság parancsának” tulajdonítható: ha ragaszkodnak az előirányzathoz, akkor valószínűleg nem lett volna hol tanítani az általános iskolásokat. Végül általános iskolai beruházásra 20.870.000 forintot, a felsőoktatásra 17.600.000 forintot költöttek a hároméves terv első évében.⁸ (A beruházási kiadásokban természetesen nincs benne az, amikor meglevő iskolákat vesznek el az egyik iskolafoktól, és adnak át a másik, többnyire magasabb iskolafoknak.)

Most már tulajdonképpen egyetlen megválaszolatlan kérdés maradt: miért nem költenek nálunk eleget az alapiskoláztatásra? Mert nincs pénz? Aligha fogadható el ez a magyarázat egy olyan társadalom esetében, amely tudatosan és központilag határozza meg különböző céljai fontossági sorrendjét. Mindig léteztek kiemelt célok és kiemelt beruházások, de az oktatás soha nem volt közöttük. Pedig saját gazdaságtörténelemszeink munkáiból is tudhatjuk, hogy sok gazdasági csoda az iskolában kezdődött.

Csiki-csuki: játék az iskolával

A költségvetési szűkmarkúság nemcsak a tárgyi feltételekben okozott hiányokat, hanem - bizonyos politikai közvetítésekkel - az állampolgári bátorságban és öntudatban is. Az a tény, hogy a pedagógustársadalmon mindazt számon kérték, amit egy szocialista iskolaügynök nyújtania kell, miközben a megvalósítás feltételeit nem biztosították, egyrészt színvonalcsökkenést, másrészt olyan erkölcsromboló játékot eredményezett, aminek morális deficitjét nehezen lehet pótolni.

1946-ban még hivatalosan is elismerték az egyes általános iskolák közötti színvonalkülönbséget. Egy ekkor hozott rendelet fiókiskolának nevezte azokat az iskolákat, amelyekben a felső tagozaton nem voltak meg a szakosított, osztott tanítás feltételei. A színvonalkülönbség csökkentésére a rendelet előírta az anyaiskola és a fiókiskola pedagógusainak rendszeres és kölcsönös hospitálását, valamint azt, hogy a fiókiskolában folyó tanítás értékét csak az hitelesítheti, ha a tanulók év végén az anyaiskolában vizsgát tesznek. Ezt a vizsgát egy 1947-es rendelet megszüntette, a kölcsönös hospitálás fedezetét törölték a költségvetésből. Nem mintha megszűnt volna az iskolák közötti különbség; hiszen még az 1948-49-es tanévben is az általános iskolának nevezett tanintézetek majdnem fele, 42,1% fiókiskola lett volna az 1946-os kritériumok alapján.⁹

Az 1945 utáni években a tanítás még azt a műveltségi és tudásszínvonalat célozta meg, amely a megelőző évtizedek során a volt polgári iskolai, gimnáziumi tanárokból és néhány népiskolai pedagógusból (egy pedagógusnemzedék derékhadában) belső mércévé vált. Az új -

rosszabb - körülmények között azonban az e belső mérce alapján történő értékelés nagyarányú bukást és lemorzsolódást eredményezett a tanulók körében.

Ezzel különös helyzet állt elő. Az általános iskola elrendelésének mennyiségi diadala idején senki nem gondolt arra, hogy létezik valami, ami nem mennyiségi, és mégis hat. Valami megfoghatatlan, az emberekben - jelen esetben a pedagógusokban - belül rejtőző minőség, érték, amely minden esetlegessége, statisztikai kimutathatatlansága és annak ellenére, hogy nem jellemző tulajdonsága a szervezkedés, még a propagandisztikus mennyiségképet is meg tudja változtatni. Mert a bukások száma és a lemorzsolódás rontották a mennyiségképet, nem lehetett rögtön, egy-két év alatt bebizonyítani a szocialista oktatásügy fölényét. A megoldás kézenfekvő volt: csökkenteni kell a bukások számát és a lemorzsolódást. Ez kétféleképpen lehetséges: vagy javítják az oktatás feltételeit és így hatékonyságát, vagy tovább csökkentik az amúgy is alacsony követelményeket. Az utóbbit választották.

Azt persze egyetlen politikai vezetés sem vállalja, hogy közvetlen utasításokat adjon az oktatás színvonalának csökkentésére. De nincs is erre szükség, mert a politika művészetében megvannak erre a jól bevált közvetett módszerek. 1949-től bevezették a „bukási kulcsszámokat” mint az iskoláztatási terv részét. A bukási kulcsszám gyakorlatilag a terv kötelező erejével bírt - csak éppen a „túlteljesítést” nem jutalmazták, mint más tervek esetében, hanem büntették.

Megjelent ezenkívül - ugyancsak tervteljesítési mutatóként - az iskolák és regionális egységek „átlagosztályzata”. Egyetlen iskolának sem volt tanácsos az előírt átlagosztályzat alatt maradnia. Még az országnak is volt átlagosztályzata, aminek alapján például az 1948-49-es tanévben a minisztérium úgy értékelte az általános iskolák munkáját, hogy a „tanulók túlnyomó többsége a tanulmányi anyag lényeges részeit elegendő biztonsággal tudja, az alapvető ismeretek önálló alkalmazására képes.

A politika e közvetett módszerének hármassá haszna volt. Egyrészt javultak a mennyiségi mutatók: kevesebb lett a bukás és a lemorzsolódás, jobb lett az átlagosztályzat. Másrészt a politikusok növelték népszerűségüket, amikor a szegény megbuktatott nebulók védelmében felléptek minden diák és valamikori diák mumusa, a „szőrösszívű pedagógus” ellen. Harmadsorban olyan helyzetet teremtettek, amelyek későbbi kínos következményeiért a pedagógusokat lehet felelőssé tenni. A politikai vezetés ugyanis nem azt mondta a pedagógusoknak, hogy a tudás színvonalát csökkentsék, hanem csak a bukások számát. Ez a bármikorra időzíthető bomba épp olyan jól jöhetett még a pedagógusok sakkban tartására, mint amilyen jól jött az, hogy embereket szakértelmüktől távol eső területekre irányítottak, mégpedig vezető posztra. (Lehet azon tűnődni, hogy mindez tudatos politikai megfontolás eredménye volt-e, vagy csak „éppen így alakult”; csak hogy éppen fölösleges a tűnődés, mert azt a bizonyos időzített bombát 1951-ben, az MDP II. kongresszusán tényleg felrobbantották.)

Az intézkedések során a pedagógusok belső mércéi, az iskolai tudás színvonaláról alkotott elképzelései meginogtak. Ha nyíltan nem is mondta senki, hogy ezek a mércék érvényüket veszítették, a hozzájuk való ragaszkodás hamarosan veszélyessé vált: sanda utalások és burkolt gyanúsítások fonódtak körük, gyorsan repült az osztályellenség vádja és a hozzá mellékelt „különleges (el)bánásmód”. Mindegy, a bukások száma és a lemorzsolódás valamelyest csökkent, és 1950-ben a „harc” új területre tevődött át: a középiskolára.

1950. március 29-én az MDP Központi Vezetősége határozatot hozott a Vallás- és Köznevelési Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről. Ebből kiderült, hogy: „... a köznevelésügy terén mutatkozó elmaradás fő oka: az ellenség kártevő, szabotáló tevékenysége és a népi demokrácia ellen irányuló aknamunkája.”

A határozat nem hagyott kétséget az iránt sem, hogy kik is a kártevők, hol találhatók, mi a céljuk, és hogyan végzik aknamunkájukat. Az ellenség magában a minisztériumban van, meg a Mérei Ferenc vezette Országos Neveléstudományi Intézetben. Az ellenség célja: „... *hogy megakadályozza a munkás- és dolgozó parasztszármazású fiatalok bejutását az iskolába, vagy ha erre már nem képes, akkor a tanulók mesterséges túlterhelésével állítólagos 'színvonal'-követelményekkel ... kiűzze az iskolából a dolgozók gyerekeinek jelentékeny részét.*”

Nem kétséges, hogy a határozat valóságos tényekre épült: valóban nagy volt a lemorzsolódás a középiskolákban, és főleg a szerényebb kulturális háttérrel rendelkezők között volt nagy, hiszen az általános iskolában nem kapták meg a megfelelő alapot. Nem kapták meg, mert nem az oktatási színvonal emelése, hanem a „bukási kulcsszám” meg az „átlagostályzat” manipulációi révén kerültek tovább.

Az már csak érdekes színfolt, hogy bűnbakot kerestek, s meg is találták - a közoktatás hivatali és szakmai irányításában. Igaz ugyan, hogy a lemorzsolódást az iskolákban a tanárok és a tanítók „csinálták”, de hát egy egész pedagógustársadalmat éppúgy nem lehet leváltani, mint egy népet. Megfélemlíteni azonban lehet, s ezt meg is tették (holott az ellenség a minisztériumban volt). Az első lépés itt is a jóindulatú elnézés, illetőleg annak feltételezése, hogy eddig csak öntudatlan eszközök voltak az ellenség kezében. De ezentúl már mindenki tudatában lehet annak, hogy mit is csinált: „... *a reakciónak ebbe a csapdájába sok becsületes pedagógus is beleesett, amikor például az adott körülményeket figyelembe nem véve, túlzott 'objektivitással' maximalista módon bírálta el az első félévben munkás- és parasztszármazású tanítványait. Ezzel akaratlanul is közreműködött a reakció kártevésében. A Párt bírálata óta világosan látjuk: a túlzott színvonal-követelmények, a teljesíthetetlen vizsgakövetelmények, a túlméretezett lecke-féjadagok mind, mind a reakció malmára hajtották a vizet.*”¹⁰

Ezzel egy időben megszabták a teendőket is: „... *a tanév hátralevő ideje alatt a legközvetlenebb feladatunk az, hogy reális követelményeket támasztva küzdjünk az év végi bukások csökkentéséért... Az év végi vizsgák igényeit reálissá kell tennünk - a követelményeket az adott helyzethez kell szabnunk.*”¹¹

A márciusi párthatározat és a tanév vége közötti három hónap elegendőnek bizonyult a roppant változásokhoz, az eredmények hatalmasak voltak. Júliusban a miniszter, Darvas József már arról számolhatott be, hogy „... az ellenséges szabotázs következtében néhol ijesztővé vált lemorzsolódás... jelentékenyen csökkent a tanév végére. A bukások száma jóval kevesebb. Jellemző adat erre, hogy míg félévkor a budapesti általános iskolákban 12,8% volt a bukások arányszáma, év végén 2,2%. A középiskolákban 2,9% a félévi 10%-kal szemben.”¹²

De nemcsak a bukások száma csökkent, hanem például az érettségi eredmények is fantasztikus mértékben javultak: az 1948-49-es tanévben 5,3% volt a kitűnő, 14,3% a jeles, a következő tanévben viszont 10,4% a kitűnő és 17,5% a jeles. Kevesebben is buktak meg az érettségien: az 1948-49-es tanévben javítóvizsgára csak 3,6%, ismétlőre pedig potom 0,6%.

Joggal írhatta hát a *Köznevelés*, hogy a „II. félévben a Párthatározat után a tanulmányi színvonal ugrásszerű emelkedést mutatott (a középiskolában)”.¹³

Ha az ökölvívás szótárából kölcsönzünk kifejezést, akkor azt mondhatjuk, hogy a szabotőrök elleni harcnak nevezett színvonalcsökkenés megrendítő erejű ütés volt. Egy újabb, váratlan oldalról érkező ütés aztán könnyen padlóra küldte a már szédelgő pedagógustársadalmat: 1951-ben az MDP II. kongresszusán Révai József kirohanást intézett a tanítás alacsony színvonala ellen. „*Meg kell javítanunk az iskolai oktatás színvonalát az általános iskolától a főiskoláig... A középiskolákban túl kevés tárgyi ismeretet tanítanak, és túl sok... az általános politikai frázis.*”

Nem nehéz kitalálni, mit érezhetett az a pedagógus, akit egy évvel ezelőtt az ellenség ügynökének - még ha akaratlan ügynökének is - kiáltottak ki, mert volt valami elképzelése az oktatás színvonaláról, a megtanulandó anyag mennyiségéről, most pedig fejére olvassák, hogy túl kevés tárgyi ismeretet tanít. Egy biztos, a pedagógustársadalom ettől a perctől kezdve nem tért magához, soha nem nyerte vissza önbecsülését, tartását és bátorságát. A kongresszusi beszéd valójában csak a megfélemlítéshez és sakkban tartáshoz szükséges újabb impulzust adta meg, mert a színvonalasabb oktatás feltételeinek biztosítása terén továbbra sem történt semmi, és az általános politikai frázis a központi propagandában is ugyanannyi maradt, mint amennyi azelőtt volt.

Nem kellett sok évnek eltelnie ahhoz, hogy nyilvánvalóvá váljon: a közoktatás „mutatóinak” javítására tett eddigi megoldások nem megfelelőek. Az 1953-54-es tanév folyamán a párt ismét végrehajtott egy fordulatot, és „programmá tette az eddigi liberalizmus felszámolását középiskoláinkban”.¹⁴

Az országos tanulmányi átlag rögtön vissza is esett: 3,3%-ról 3,13-ra. Az újabb fordulat hangneme - az új politikának megfelelően - enyhébb volt, a számszerű eredmények romlása érdesítette meg - rögtön. *„A tanulmányi eredmények számszerű visszaesésében a középiskolai tanulókkal szemben támasztott magasabb követelmények érvényesítését és a reális osztályzásra törekvést kell látnunk... Az igazgatókat és a tanárokat megnyugtatja az a tudat, hogy munkájukat tartalmi és nem számszerű eredmények alapján értékeli.”*¹⁵

A pedagógusok tehát végre megnyugodtak. Nyugodtak voltak még a következő, 1954-55-ös tanévben is. Ám az oktatás emelkedő színvonala elkerülhetetlenül együtt járt a mennyiségi mutatók romlásával (például a kimaradások növekedésével).

Ez újabb irányvonal-igazítást tett szükségessé. *„Nem hagyható figyelmen kívül a kimaradások értékelésénél a több megye által említett jobboldali elhajlás: a pedagógusok körében elterjedt az az álláspont, hogy a középiskolában csak annak van helye, aki a megnövekedett követelményeknek eleget tud tenni.”*¹⁶

Az egyre könnyebben kezelhető pedagógustársadalom jobboldali elhajlását egy szemvillanás alatt megszüntethették, mert az 1955-56-os tanévről szóló jelentés már büszkén említi, hogy csökkent a kimaradás. Pedig a dorgálás hangneme már nem volt a régi: „ellenség”, „akna-munka”, „szabotázs” és „kártetés” helyett már csak „elhajlásról” volt szó. De úgy látszik, ez is elég volt ahhoz, hogy a pedagógusok belássák: a középiskolákban azoknak is helye van, akik nem tudnak eleget tenni a követelményeknek.

Ez az újabb fordulat azonban hamarosan ismét felidézte a liberalizmus és a mennyiségi szemlélet eluralkodásának veszélyét, ezért megint hitet kellett tenni a minőségi elv mellett. Kiderült, hogy a középiskolákban mégis azoknak van helyük, akik eleget tudnak tenni a követelményeknek...

Folytathatnám, de minek. A csiki-csuki oly jó játék, hogy úgy látszik - kiirthatatlan. Az újabb idők újabb kampányairól már mások is írtak, azóta is voltak hirtelen esések a bukások számában,¹⁷ csak a „mozgalom” neve változott, nem bukási kulcsszámról beszélnek, hanem bukásmentes iskoláról. A végeredmény szempontjából azonban az elnevezés közömbös. Ha az igazgatóknak és a pedagógusoknak nem is kell akkora félelmeket átélniük, mint régen, azért most sem tanácsos sokat buktatniuk. Az embereknek nem közömbös, de az oktatás színvonalának teljesen mindegy, hogy mekkora félelem igazgatja.

Egy másik játék: a szakoktatósdi

A szakoktatósdi szabályai mások, mint a csiki-csukié, jóllehet hasonló hullámmozgás figyelhető meg benne. Itt is szerepet játszik a feltételek szűkössége, de nem annyira. Sőt van rá példa, hogy valami jót nagy befektetéssel sikerült elrontani. E játék nem annyira a szűkösség és egyfajta hatalmi technika összjátékából született, hanem a szakértelem hiányából és a központi irányítás arra való képtelenségéből, hogy központi irányításként működjön.

Elég régóta elfogadott az a gondolat, hogy a közoktatási rendszer keretében végzett szakmai oktatás akkor hatékony és gazdaságos, ha nem a konkrét munkakörökre próbál központilag munkaerőt képezni, hanem olyan konvertálható általános és szakmai alapképzést ad, amelynek birtokában bármely munkahely könnyedén ki tudja képezni konkrét munkaköreihez szükséges kádereit. Ennek az elvnek az igazságát Magyarország mérete és gazdasági fejlettségének szintje még csak felerősíti. Ennek ellenére az elmúlt harmincöt év alatt a gyakorlatban alig vették figyelembe, holott elvileg többször leszögezték. Először 1946-ban az Országos Iparoktatási Tanács július 5-i ülésén, ahol állást foglaltak a középfokú iparoktatás megreformálása mellett. Erre igencsak szükség volt, mert az ország közép- és felső szinten egyaránt torz szakoktatási struktúrát örökölt. Ezt a struktúrát minél gyorsabban át kellett alakítani. Az ülés elnöki megnyitója az egyes iparágak rohamos fejlődésére hivatkozva egy olyan középfokú iparoktatás megteremtése mellett foglalt állást, amely minél nagyobb általános műveltséget ad, és minél kisebb mértékben enged a specializáció csábításának.

Ennek ellenére, amikor 1950-ben létrehozták a technikumokat, rögtön túl sokfélét hoztak létre. 1951-ben már 57 ipari technikum működött 47 szakban, 1952-ben 64 működött 58 szakban, és 1954-ben a meglevő 71 ipari technikum 74 szakon oktatott. És ott volt még a közgazdasági technikumok 6, a mezőgazdasági technikumok 12 irányba szakosodva.

1954-ben bebizonyosodott a szétforgácsoltág értelmetlensége és gazdaságtalansága, ezért 1955-ben reformra került sor. A túlzott specializációt elítélve, a nagyobb általános műveltség fontosságát hangsúlyozva csökkentették a technikumi szakok számát.

Különösnek tűnhet, hogy a technikumok négy évi működése alatt felhalmozódó gazdag tapasztalatok birtokában sem tudtak többet mondani a reform indoklásában, mint amennyit 1946-ban az a bizonyos elnöki megnyitó is elmondott.

Persze lehet a hibát az „átkos ötvenes éveknek” tulajdonítani, hiszen az MDP Központi Vezetőségének már idézett 1950. márciusi zord határozata kimondja: *„Tekintsük munkánk súlypontjának a köznevelés területén a termelés igényeinek jobb kielégítését... Közvetlenebbül a szakkáderek szükséglet követelményei szerint kell megszerveznünk szakközépiskoláink és főiskoláink munkáját.”*

Igaz, 1950-ben nemigen kezdtek párthatározatokkal vitát a munkatudomány, a neveléstudomány vagy bármilyen tudomány eredményeire hivatkozva, és ennyiben jogos a hibát az ötvenes éveknek tulajdonítani. Csakhogy azóta többször is elkövették ugyanezt a hibát, holott hatvanas meg hetvenes évek jöttek.

A hiba első ismétlődésére mindössze öt évet kellett várni. 1960-ban létrehozták a szakközépiskolát, és bevezették a gimnáziumi gyakorlati oktatást. A szakközépiskolát azért, hogy „szakmára képesítsen”, a gimnáziumi gyakorlati foglalkoztatást azért, hogy „szakmára előkészítsen”.

1960 szeptemberében az összes állami gimnázium 91,3%-ában már be is vezették a gyakorlati foglalkozást, és ez a híres „5+1” valami csoda folytán rögtön 249 (!) szakmában kezdődött el. Három év múlva már 88 azoknak a szakmáknak a száma, amelyeket az egész országban, mind a négy évfolyamot figyelembe véve ötvennél kevesebb gyerek tanult.

Ha az ipari technikumoknál joggal felvetődhetett és reformhoz vezethetett a túlzott specializáció, akkor egyheti, egynapos képzés esetén már szinte abszurdnak tűnik, hogy például a villamos szakmához szükséges általános technikai és elméleti alap megadása helyett rögtön tízféle elektromossággal kapcsolatos szakmára akarnak felkészíteni; vagy a másik példa: a négy éven át tartó heti egynapos képzés aligha elegendő arra, hogy a lakatosszakmához szükséges közös alapot el lehessen sajátítani (mondjuk a kéziszerszámok és a mérőeszközök használatát, néhány egyszerűbb szerszámgép kezelését), de biztosan nem elegendő arra, hogy rögtön mechanikai műszerész, mechanikai orvosi műszerész, irodagépszerelő, motorszerelő, karosszérialakatos, autószerelő, általános lakatos, dízelmozdony-szerelő, járműszerkezeti lakatos, szerszámkészítő, géplakatos, mezőgazdasági gépszerelő szakmákra készítsenek elő.

De ugyanezt elmondhatnánk az asztalosszakmával (ahol asztalost, épületasztalost, bútorasztalost, csónaképítőt, intarziakészítőt, mintakészítőt és bútorfényezőket) vagy a szabásvarrással kapcsolatban is (ahol férfi fehérnemű-készítőt, női fehérnemű-készítőt, férfiszabót, angol női szabót, francia női szabót, női szabót és gyermekruha-készítőt akartak előkészíteni).

Nem lett volna nehéz előre látni, hogy hamarosan bebizonyosodik ennek a képzési formának a lehetetlensége is. Be is bizonyosodott, ám ennek nincs olyan nyoma, mint amilyen a technikumok esetében az 1955-ös reform volt. Nem volt semmi hangoskodás, a gimnáziumi gyakorlati foglalkozás csendesen múlt ki. 1965-ben a minisztérium módosította a gimnáziumi gyakorlati oktatás célját. Miközben a forma változatlan maradt - heti két óra meg 5+1 -, a szakmai előképzést mint célt törölték. Ebből következően elhagyták a minősítő vizsgát is, hiszen ott bizonyosodott be a képzési forma értelmetlensége.

A bizonyítható kudarc e ritka esetét látva az ember azt hinné, hogy előállt az a szerencsés helyzet, amelyben radikálisan szakítani lehet egy hibás koncepcióval és a belőle fakadó gyakorlattal. A heti két órát vagy egy napot eltébláboló gyerekek idejét okosabban és hatékonyabban lehet majd felhasználni - akár a hagyományos gimnáziumi oktatásban.

Kétségtelen, hogy egy ilyen radikális változásnak „bukásszaga” lett volna, és talán élesen felvetette volna a felelősség kérdését. Vagy ezért, vagy másért, a radikális változtatás nem történt meg, helyette megteremtették a tovább élő gyakorlat új ideológiáját: a gyakorlati oktatás a szakképzés rovatból átkerült az általános műveltség rovatba. Ennek jegyében a módosított gyakorlati foglalkozás új alapelvét Lugossy Jenő miniszterhelyettes egy interjúban így fogalmazta meg: „... a tárgyban oktatott általános műszaki, technikai, mezőgazdasági, közgazdasági ismeretek, a korszerű műveltség szerves részét képezik.”¹⁸

A miniszteri döntéssel egy időben persze megkezdődött az 5+1 rejtett megszüntetése is. Először átcsoportosították a tanulókat a heti kétórás formába. Az 1964-65-ös tanévben még 127.691 gimnazista járt 5+1-be, 10.187 heti kétórásba. Az 1969-70-es tanévre gyakorlatilag befejeződött az átcsoportosítás: 13.685 gimnazista járt már csak 5+1-be, és 102.132 fő a heti kétórásba. Aztán az 1973-74-es tanévben hirtelen megszűnt az 5+1 is meg a heti kétórás is, és belépett az új forma, a „gyakorlati oktatás”. De itt valójában nem az új elnevezés érdekes, hanem az, hogy ide már 71.701 fővel kevesebb járt, mint amennyi az előző évben gyakorlati foglalkozáson részt vett. Ha figyelembe vesszük, hogy 1973-ban 28.062 fő hagyta el a gimnáziumot (befejezte vagy lemorzsolódott), akkor is 43.639 gimnazista számára hirtelen megszűnt a gyakorlati oktatás.

Az „általános műveltség” e speciális alkalmazású ideológiája tehát csak arra kellett, hogy nyolc viszonylag nyugodt évet biztosítson a gimnáziumi gyakorlati foglalkozás lassú, alig észrevehető megszüntetésére. Az 1973-74-es tanévtől kezdődően aztán a maradék 34.256 fő is fokozatosan csökkent, és az 1978-79-es tanévben már csak 17.545 gimnazista vett részt gyakorlati foglalkozáson.

A gimnáziumi gyakorlati oktatás története alapján felvetődik a kérdés: hogyan lehetne kiszámítani azt az anyagi és erkölcsi kárt, amely abból fakadt, hogy a gyakorlati oktatást bizonyított kudarca után nem rögtön, hanem csak nyolc év múlva szüntették meg, és hogy ez alatt a nyolc év alatt majdnem egymillió gyerek (964.501) idejét vették el értelmesebb tevékenységektől, hatékonyabb tanulási lehetőségektől, hogy majdnem egymillió gyerek kapott erkölcsi leckét munkahelyen való téblábolásból és fölöslegességből, hogy gyerekek tömegei zavarták a termelés menetét és szervezetét pusztán ottlétükkel az erre a feladatra fel nem készült és azt vállalni nem is tudó üzemekben, hogy a gyakorlati foglalkozással valamilyen kapcsolatba kerülő pedagógusokkal és gyári dolgozókkal évekig olyan munkát végeztek, amiről minden résztvevő tudta, hogy körülbelül annyi értelme van, mint ősszel lerázni a fákról a száraz leveleket?

Miközben a gimnáziumban ezek az események zajlottak, a szakmunkásképzésben is megesett a baj. Túlzottá vált a specializáció. (Mintha nem is központosított társadalom lennénk, amelynek nem okozhatna nehézséget, hogy életének egyik szférájában szerzett tapasztalatait felhasználja egy nem is olyan távol eső másik területen.) 1967-ben megkezdődött hát az Országos Szakmunkásképzési Jegyzék (OSZJ) felülvizsgálata, amire számtalan bizottságot hoztak létre. Kiderült, hogy az OSZJ-t a túlszakosodás jellemzi, hogy 1965-ben 42 olyan szakma volt, amelyben országosan 5 fő alatt volt a tanulók száma.

A felülvizsgálat során néhány „vadonatúj” megállapítás született. *„Az egyoldalú kiképzés sem a szakmunkás, sem a vállalat szempontjából nem előnyös, mert az egyoldalúan képzett szakmunkás foglalkoztatása csak szűk munkaterületen lehetséges, ezáltal kevésbé ‘mozgatható’.*

A szakmunkásképzés túlzott differenciálása az oktató-nevelő munka hatékonyságát is jelentősen csökkenti. A túlspecializáltság a tanulólétszámot sok részre forgácsolja, ez pedig az oktatás gazdaságosságát hátrányosan befolyásolja.”¹⁹

Miközben a szakmunkásképzésben ezek történtek, folyt a játék a középfokú szakképzésben is. Az 1965-66-os tanévtől csökkenni kezdett a technikumok száma: 1964-ben még 164 technikum volt, 1970-ben már csak 77, 1972-ben 1 (azaz egy).

A technikumokat 1950-ben azért hozták létre, „hogy fejlődő iparunk részére a szocialista nevelés elveinek megfelelően jól képzett, általános műveltséggel és önálló kezdeményező erővel rendelkező technikusokat neveljen, és a felsőbb műszaki tanulmányokra előkészítsen”. Tudományos igényű elemzés híján nem lehet tudni, hogy a technikumok mennyiben felelnek meg ennek a feladatnak, de az biztos, hogy a közvélemény nem volt úgy tele kudarcukkal, mint a szakközépiskolák esetében. A technikumból kikerülők valóban műszaki középkáderek lettek, szerkesztők, technológusok, diszpécserok, művezetők stb. A technikumok elleni egyik fő kifogás az ötvenes évek végén, hatvanas évek elején az volt, hogy 18 éves ifjak nem alkalmasak még vezető poszt betöltésére. A gyakorlatban ez nem okozott valódi problémát, mert tudásukat egyrészt nem csak vezető posztokon kamatoztathatták, másrészt mint minden iskolából frissen kikerülő szakembernek - beleértve az egyetemről kikerülőket is -, a technikusoknak is szükségük volt egy-két évi üzemi akklimatizálódásra. Addigra pedig elmúltak 18 évesek, elmentek katonának, és mire visszakerültek, az „öreg szakik” még akkor

ellenállást sem tanúsítottak velük szemben, mint az egyetemről kikerülő huszonévesekkel szemben.

A technikumból kikerülőknél nem okozott gondot az sem, ha szakmunkásként kellett dolgozniuk, de igen nagy arányban tanultak tovább egyetemen is. Az egyetemi felvételért folyó versenyben nem indultak kisebb eséllyel gimnáziumot végzett társaiknál, sőt köztudott volt, hogy még az egyetemen is „abból éltek”, amit a technikumban tanultak. Ezért nem lehet pontosan tudni, miért is szüntették meg a technikumokat. Több magyarázat kínálkozik (az igazán azonban egy későbbi kutatásnak kell megtalálnia):

1. rossz volt a tevékenységüket meghatározó célkitűzés;
2. a célkitűzés ugyan jó volt, de nem tudták céljukat megvalósítani;
3. az 1961-től megalakulni kezdő felsőfokú technikumoknak szükségük volt a jól felszerelt iskolákra;
4. a technikumok fölött rendelkező szaktárcák a „felsőfokúsítással” próbálták kivédeni azt, hogy az oktatási tárca „bekebelezze” iskoláikat.

Létezik egy ötödik magyarázat is, amivel a Művelődésügyi Minisztérium szakoktatási főosztályának vezetője állt elő, amikor valahogy reagálni kellett a technikumok megszüntetését követő közfelháborodásra: *„Az 1950-ben létrehozott technikumok viszonylag hamar kivívták a társadalom elismerését, technikus címmel párosuló oklevelükkel pedig a 'legrangosabb' középiskolának számítottak. A technikum mindent adott (érettségit, technikus oklevelet, szakmunkásmunkára szóló jogosítást), amit egy középiskola adhat vagy ígérhet. Nem a technikumok hibája, hogy az, amire vállalkoztak - tudniillik jó technikusokat adni a népgazdaságnak - ma már megoldhatatlan, mert a modern termelés technikus munkakörei túllépték a 18 évvel záruló iskolai képzés lehetőségeit. Ezt a feladatot a felsőfokú technikumok és a műszaki főiskolák oldják meg... Ilyen értelemben tehát nem szűnik meg a 'technikum', csak érettebbé válik, feljebb lép egy grádicsal.”*²⁰

Hivatalnokok határozatokat védve és magyarázva ritkán beszélnek metaforákban. Itt mégis ez történt. De nem véletlen a fogalmazás homályossága: ha valami kideríthető ebből a szövegből, akkor az inkább az, hogy a technikusok megöregedtek és továbbtanulnak, mintsem hogy tudományos igényű felmérés bizonyította, miszerint az iparban, mezőgazdaságban és gazdálkodásban a középfokú technikumot végzettek számára már nincs megfelelő munka, ellenben garmadával állnak a betöltetlen munkakörök, amelyek felsőfokú végzettséget igényelnek. Persze nehéz is lett volna ilyen kutatási eredményeket felmutatni, amikor még napjaink kutatásai is ennek épp az ellenkezőjéről számolnak be. Felsőfokú Vasútforgalmi Technikumot végzettekről, akiknek a MÁV képtelen valamilyen végzettségüknek megfelelő munkát „kitalálni”; közgazdászokról, akik munkaidejük nagy részében középfokú végzettséget igénylő munkát végeznek; mérnökökről, akik szerkesztők és technológusok híján kénytelenek középfokú végzettséget - sőt sokszor csak szaktanfolyamot - igénylő munkát végezni; és lehetne sorolni a középkáderek hiányát, illetőleg a felsőfokú végzettségűek alulfoglalkoztatottságát bizonyító tények sorát.

Akármi volt is az indok, és akárhogyan történt is, egy biztos: a technikumot felváltó középfokú szakoktatási forma, a szakközépiskola már célkitűzéseiben is kevesebbet akart: szakmunkásképzést. És még ezt sem sikerült megvalósítani. Alulmaradt egy másik területen is a továbbtanulásra való felkészítésben. De nézzük sorjában!

A szakközépiskolát azzal az alapvető célkitűzéssel indították be, hogy a „szakmunkásképzés új, megbízható forrása” legyen. Az oktatási szakigazgatás a szakközépiskolát végzett fiatal elé az alábbi követelményeket állította:

- „Középfokú általános műveltséggel rendelkezék, ismerje a tudományok alapjait olyan mértékben, hogy képes legyen tanulmányait bármely felsőfokú oktatási intézményben tovább folytatni.”
- „Olyan szakmai elméleti ismeretekkel, gyakorlati jártasságokkal és készségekkel rendelkezék, hogy az adott szakmában (szakterületen) a kezdő szakmunkással, képesített könyvelővel, alapfokú tervezővel, alapfokú statisztikussal stb. szemben támasztott korszerű szakmai követelményeknek megfeleljen.”²¹

Viszonylag hamar, három-négy év alatt bebizonyosodott, hogy a szakközépiskola egyik fő feladatát, a szakmunkásképzést nem tudja teljesíteni. Az általános műveltség megadását és továbbtanulásra felkészítő funkció teljesítését egyrészt az idő rövide, másrészt megbízható mérőeszköz híján még nem lehetett megítélni. A szakmunkásvizsga viszont pontos és könyörtelen mérőeszközzel szolgált. Az első években ugyan még próbálkoztak mindenféle ürügyet keresni: hibáztatták a vizsgáztatás módszereit, felrótták, hogy a vizsgafeladatok kiválasztása rossz, mert például mire a munkadarab nagyoló reszelését elvégzik, elfáradnak a vizsgázók, és nem marad energiájuk a precízebb befejező műveletekre. Előbb-utóbb azonban szembe kellett nézni azzal az egyszerű ténnyel, hogy a szakmunkástanuló intézetet végzeteknek a nagyoló reszelés után is maradt „kellő energiájuk” a precízebb befejezésre.

1965-ben aztán egy újabb rendelet törölte a szakközépiskolai képzési célok közül a szakmunkásképzést. Külön érdekesség, hogy a kudarcról - akár az 5+1 esetében - most sem esett nyíltan szó, sőt: a célmódosítás a miniszterhelyettes vagy a szakoktatási főosztályvezető nyilatkozataiban úgy jelent meg, mint a fejlődés újabb lépése, mint a világ műszaki, tudományos és szakmai fejlődéséhez való felzárkózás: „... a szakképzés tartalmának kiválasztásakor a termelés, a műszaki és tudományos fejlődés reális követelményeiből kell kiindulnunk. A szakközépiskola szakképzési feladatát és tartalmát is a termelőtevékenység tartalmának változásaiból kiindulva közelíthetjük meg. Ez azonban nem jelenti a hagyományos értelemben vett ‘szakma’ elsajátítását, annak célul tűzését. A szakmai oktatásnak ennél többet kell nyújtania (kiemelés tőlem - A. M.) a szakközépiskolában. De nem lehet itt szó valamilyen elvont ‘középfokú’ szakmai követelményekről sem. A szakközépiskolának nem célja a szakmunkás- vagy technikusoklevél nyújtása...”²²

Eddig tartalmas kategóriák megkapják a magukét: a szakma a lesajnáló „hagyományos” jelzőt, a technikum az „elvont középfokúság” jelzőjét. A szakközépiskola mindegyiknél „több”: se szakmát nem ad, se technikus oklevelet. De nézzük, miben „több” még.

7. táblázat

Egyetemek első évfolyamára beiratkozott hallgatók előképzettsége
(nappali tagozat)

Tanév	Előképzettség	Fő	%	Tanév	Előképzettség	Fő	%
1965-66	Gimnázium	5993	76,2	1979-80	Gimnázium	5605	83,8
	Szakközép	142	1,8		Szakközép	1074	16,0
	Technikum	1726	22,0		Technikum	13	0,2
	Összesen	7861	100,0		Összesen	6692	100,0

A szakmunkásképzés kudarcánál kicsit később az is körvonalazódni kezdett, hogy a szakközépiskola a továbbtanulásra nem készít úgy fel, mint akár a technikum. Igaz, hogy a különböző főiskolákra - amelyek sokszor még a felvételi keretszámot sem tudják betölteni - viszonylag sok szakközépiskolás ment, de ha az egyetemeket nézzük, más a helyzet. Ebből a szempontból érdemes két évet, az 1965-66-os és az 1979-80-as tanévet összehasonlítani. Az elsónél még teljes kapacitással működtek a technikumok, a szakközépiskolák pedig még nem fejlődtek a mai mennyiségi szintre; a másodiknál a szakközépiskola már teljesen elfoglalta a technikumok helyét.

A 7. számú táblázatból látható, hogy a gimnazisták az egyetemeken teret hódítottak a szakközépiskolásoktól, még hozzá azért, mert velük eredményesebben versenyeznek, mint annak idején a technikumot végzettekkel. Amíg a középfokú szakképzés a technikumok idejében az egyetemi helyek 23,8%-át szerezte meg, a szakközépiskolák idejében csak 16,2%-át. Ráadásul technikumba arányaiban és abszolút számban is kevesebben jártak akkor, mint amennyien szakközépiskolába most. A beiratkozást megelőző évben:

1964-65-ben technikumba járt	50.908 fő
------------------------------	-----------

1978-79-ben szakközépiskolába járt	109.664 fő
------------------------------------	------------

és:

1964-65-ben a gimnazisták-technikumba járók aránya	74,6-25,4%
--	------------

1978-79-ben a gimnazisták-szakközépiskolások aránya	44,6-55,4%
---	------------

és:

1965-ben technikumban képesítő vizsgát tett:	12.665 fő
--	-----------

1979-ben szakközépiskolában érettségizett:	23.203 fő
--	-----------

Mindez azt jelenti, hogy míg a technikumot végzetteknek 13,6%-a jutott egyetemre, addig a szakközépiskolát végzetteknek csak 4,6%-a.

A magyarázat megtalálható a felvételi vizsgák eredményeiben. Egy jelentkezőt, aki felvételi vizsgát is tett, két okból utasíthatnak el: vagy helyhiány miatt, vagy azért, mert nem felelt meg. Érdemes megvizsgálni, hogy a különböző iskolákból jöttek hány százaléka *nem felelt meg* a felsőoktatási intézmények felvételi vizsgáján.

A helyzet alapvetően nem változott akkor sem, amikor különböző kísérletek történtek arra, hogy a szakközépiskolát végzettek más tárgyakból, más követelmények alapján felvételizhessenek, mint a gimnáziumban érettségizettek. (Ilyen kísérletekre a technikumok idejében nem volt szükség.)

Napjainktól visszatekintve tehát egyértelmű a szakközépiskola lemaradása a továbbtanulásra való felkészítésben. De ezt a jelenséget - ha nem is ennyire határozottan - érzékeltetni lehetett már 1967-ben is. Iskolaigazgatók, pedagógusok már ekkor jelezték aggályaikat. A minisztérium szakoktatási főosztályának vezetője az aggályokra - Jóború Magdát is idézve - így válaszolt: „*Ha igaz az - s szerintünk igaz -, hogy 'a mi szocialista társadalmunkban a társadalom elitjét a képzett, szocialista meggyőződésű és magatartású munkások, parasztok és értelmiségiek alkotják, semmilyen iskolatípushoz nem kötődik a társadalmi elit fogalma'* (dr. Jóború Magda: *A középiskola jövőjéről. Magyar Pedagógia, 1964/2.*), akkor igaz, hogy a továbbtanulásra való alkalmasság, képesség is személyiséghez kötött, és semmilyen iskolatípushoz nem kapcsolható.”²³

8. táblázat
A felvételi vizsgákról

Megnevezés	A felsőoktatási intézményekben felvételi vizsgát tettek közül nem felelt meg (az 1967 és 1979 közötti időszak átlaga)
Gimnáziumból jött	40,5%
Szakközépiskolából jött	54,4%
Technikumból jött *	43,4%

* A technikumból jöttek adata az 1967 és 1971 közötti időszak átlaga.

Érthető: ha a továbbtanulás a személyiségtől függ, akkor az iskolával nincs mit tenni.

Miközben a szakközépiskolásokat sorra érték a kudarcok (beiratkozaskor azt hitték, hogy szakmunkások lesznek, végzések kiderült, hogy nem; a munkahelyeken láthatták, hogy nem tudnak versenyezni a szakmunkásképző intézetet végzettekkel; a felvételi vizsgákon tapasztalniuk kellett, hogy nincs esélyük a továbbtanulásra), a minisztérium - mint valami örült költő - nyelvi problémákkal bíbelődött. „Meggzúntetjük a ‘technikum’ elnevezést is... Találóból elnevezésre volt szükség... A technikum a képesítő vizsga után technikus oklevelet adott, a szakközépiskola ‘a szakmai ágazatnak megfelelő érettségi bizonyítványt’ fog adni.”²⁴

Majd egy mozdulattal lesöpri az egészet: „... nem az iskola vagy az általa adott bizonyítvány elnevezése a döntő, hanem az ott folyó szakképzés színvonala, az, hogy mit tanítanak. Az új gazdaságirányítási rendszerben, reméljük, jobban fog érvényesülni ez a fontos elv.”²⁵

És most már - mély undorral minden iránt, ami iskolaügy, iskolarendszer, iskolai oktatás - gáttalanul ömlik az áradat: „Jó lenne, ha többet veszítene ‘a bizonyítvány’ az ‘oklevél’ nimbuszából, megszűnne az ‘oklevélimádat’, a tülekedés a különböző iskolai végzettséget és címeket ‘igazoló’ papírokért, ha az üzemek, munkahelyek a reális tudást tartanák a legbiztosabb mércének, ha a ‘pecsétetes papír’ megbecsülése mellett legalább olyan figyelem és bizalom illetné meg a rátermettséget, a hasznosságot, a produkciót, a pozitív emberi tulajdonságokat.”²⁶

Egy progresszív gondolat különös metamorfózisának vagyunk tanúi. Mert amikor magukban tehetséget érző emberek vagy a mások tudását felhasználni akaró politikai, gazdasági, közigazgatási stb. vezetők hangoztatják, akkor azt jelenti, hogy az iskolarendszer rossz, nem tudja mérni, így kialakítani se a rátermettséget, a hasznosságot, a produkciót és a pozitív emberi tulajdonságokat, hogy a különböző iskolákban adott bizonyítványok nem árulnak el semmit birtokosuk tudásáról, tehát szakítani kell a bizonyítvány-fetisizmusmal. Amikor azonban szegény kis főhivatalnok panaszaiként halljuk, akkor azt jelenti, hogy: hagyjanak már minket békén, ne tülekedjenek itt a tudásért, úgyszemint tudjuk a „pecsétetes papírokat” megtölteni tartalommal, próbálják hát másként kideríteni, hogy ki mit ér!

1971-re az is kiderült, hogy a szakközépiskola még a technikum „elvont középfokúságánál” sem több, hanem kevesebb. Ekkorra ugyanis hivatalos állásfoglalás született arról, hogyan lehet valaki technikus. Kell hozzá:

- szakközépiskolai végzettség,
- bizonyos tudástöbblet, amit egyéni felkészüléssel, tanfolyami vagy levelező képességgel lehet megszerezni,
- kétéves szakmai gyakorlat,
- az üzem véleménye.

Ha mindez együtt van, akkor a jelölt technikus vizsgát tehet az Állami Technikusminősítő Bizottság előtt.

Mindebből persze még egy dolog derült ki: hogy középfokú technikusokra mégiscsak szükség van.

Minthogy 1973-ra végérvényesen bebizonyosodott, hogy a szakközépiskola semmi „többet” nem tud nyújtani, legfeljebb betanított munkás „végzettséget”, újabb módosításra került sor. Az Elnöki Tanács határozata alapján a szakközépiskola „új” képzési célja a szakmunkás-képzés. Ehhez persze - jó szokás szerint - megint csak egyetlen feltétel volt meg: a határozat. Ezért a következő hat évben csak igen korlátozott mértékben sikerült a szakmunkásképzést megvalósítani a szakközépiskolákban. Az 1978-79-es tanévben végzők között még mindig önkéntességen alapult, hogy akar-e valaki szakmunkásvizsgát tenni vagy sem. Így aztán az 1979-ben szakközépiskolát végzett 23.203 fő közül mindössze 5.608 fő lett szakmunkás.

Az, hogy a továbbiakban hogyan alakulnak a szakmunkásképzés szakközépiskolai feltételei, illetőleg hogy az innen kikerülő szakmunkások mennyire fognak tudni versenyezni a szakmunkástanuló intézetekben végzettekkel, a jövő kérdése.

A régi vita: „Humán vagy reál?”

Régi, egzakt módon talán sohasem eldönthető vita a tudás humánnak nevezett és nem humán elemeinek viszonya. Külön szerencsétlensége a vitának, hogy e viszony legfontosabb következményei, az élet kisebb-nagyobb tényei, jelenségei nem fejezhetők ki számszerűen, ezért egyetlen - bár másodlagos eleme, az iskolai óraszámok körül folynak a leghevesebb összecsapások. További szerencsétlenség, hogy - mivel az iskolai óraszám összességében nem növelhető - a vita a „vagy-vagy” hibás körében kering.

Pedig mindenki tudja, hogy az óraszám - egy bizonyos határon belül - semmi, mert sok természettudományos órát is meg lehet tölteni szétszabdalt tudáselemekkel úgy, hogy abból soha nem alakul ki se egységes természettudományos szemlélet, se az ideális emberi-állampolgári tudat, amelyet a minden mássággal (más egyénnel, csoporttal, fajjal, néppel, életmóddal, szokásokkal, kultúrával) szembeni tolerancia és a mindenkori hatalommal szembeni alkotó intolerancia jellemez.

A vita tehetetlensége azonban nem jelenti fölöslegességét. Maga a vita ténye jelzi, hogy létezik az emberi tudás elemeinek - az iskolai óraszámoktól függetlenül - valamiféle harmóniája vagy egyensúlya, ám az egyensúly - sokak érzése szerint - megbomlott.

Egészen biztos, hogy az a szemléleti alap, amely az oktatási rendszer stratégiai céljait pusztán a mindenkori vagy a tervezett munkaerő-szükségletből tudta levezetni, és amely a szakképzésben elkövetett hibák forrása is volt, közvetett módon a különböző tudáselemek egyensúlyára is hatott. A „lágyabb”, közvetlen termelési hasznót nem ígérő, ezért könnyen öncélúnak minősíthető humaniorákat kezdték kiszorítani a hasznosabbnak, a kor követelményeihez megfelelőbbnek ítélt mechanikai és természettudományos elemek. Ez pedig nemcsak az óraszámokban jutott kifejezésre, hanem a *különböző tudáselemek társadalmi értékelésében is*. És ez az utóbbi mozzanat olyannyira döntővé vált, hogy még az oktatási ügyekben itt-ott hangjukat hallató humán szakemberek is védekezésbe szorultak, enyhe büntudatot éreztek „maradiságuk” miatt.

Lehet, hogy bizonyos humán jelenségek valóban öncélúak voltak, lehet, hogy nem. Ezt sem akkor, sem most nem lehet bizonyíthatóan eldönteni, mivel a humán tudáselemek egy igen lényeges különbséget mutatnak a technikai és természettudományos elemekkel szemben. Amíg az utóbbiak beépülése az oktatott fejekbe szinte szemmel követhető és egyértelmű (ismeri vagy nem ismeri, tudja-e alkalmazni vagy nem), addig az ilyesfajta egyértelműség a humán tudás elemeinek legfeljebb a felületét érinti. Az a mechanizmus, amellyel a humaniőrak a személyiségbe beépülnek, az a sokfelé ágazó hatás, amit az oktatott fejekben keltenek, nem mérhető valamely ismeret tudásával, nem mérhető semmilyen közvetlen módszerrel. Hatásuk - mint egy bűvópatak - a forrástól messze bukkan elő: társadalmak közérzetében, érintkezési viszonyaiban, erkölcsében, munkakultúrájában stb. Ezért aztán azt sem lehet teljes biztonsággal eldönteni, hogy mi öncélú, és mi nem az.

Írók, publicisták hétről hétre tudósítanak bennünket az egyensúly megbomlását jelző kisebb-nagyobb tényekről az emberek közötti érintkezési viszonyok, a magán- és közélet területén, de főleg lennének ezeket idézgetni, mert a legnagyobb tényhalmaz sem lesz bizonyító erejű a „tudományosság” értelmében. És bár tudom, hogy a jelenség egészét tekintve az iskolai óraszámok alakulása csak szerény következmény (bár maga is újabb következmények forrása lehet), az iskoláról írván nem kerülhetem meg, hogy ne foglalkozzak vele.

A humaniőrak háttérbe szorulásánál általában csak az óraszámok alakulásáról szoktak beszélni, holott a folyamat két szinten zajlott. Egyrészt az egyes iskolafajtákban belül csökkent arányuk az óraszámokban, másrészt csökkent azoknak az iskolafajtáknak az aránya, amelyekben többet fordítottak a humán tárgyra. Amikor a humaniőrak háttérbe szorulásáról beszélünk, akkor a folyamat mindkét szintjét egyszerre kell figyelembe venni. Azt kell megvizsgálni, hogy mekkora az a „humán deficit”, amit az óratervek és az iskolafajták, illetőleg a különböző iskolafajtákban tanulók megoszlásának változásai eredményeztek a diákság egyes generációiban.

Az általános iskolánál ez egyértelmű: az 1940-es évek vége, 1950-es évek eleje és az 1970-es évek vége között teljes korosztályok részesültek egyre csökkenő, végül 15%-kal kevesebb humán jellegű foglalkozásban.²⁷

Az 1940-es évek végén, 1950-es évek elején középiskolába járóknak (a közben felsőfokra utalt középfokú tanító- és óvónőképzést nem számítva) körülbelül:

75%-a volt gimnazista, átlagosan	54,9% humán órával,
25%-a volt technikumi tanuló	20,0% humán órával.

Ezzel szemben az 1970-es évek végén középiskolákba járók:

44,3%-a volt gimnazista, átlagosan	49,6% humán órával,
55,7%-a volt szakközépiskolás, átlagosan	21,0% humán órával.

Befejezés gyanánt

Ha az eddig leírtak ismeretében visszatekintünk a magyar közoktatás elmúlt harmincöt évére, akkor a legfeltűnőbb vonás egyrészt a mennyiségi növekedés minden téren, másrészt a folyamatos színvonalcsökkenés ugyancsak minden téren: az általános iskolai munka hatékonyságában (holott az utóbbi években egyre nagyobb arányban sikerült lefelé kiterjeszteni a tanterv szerinti óvodai neveléssel és az iskola-előkészítővel), a középfokú szakképzésben és - mint sok szerző állítja - a felsőfokú oktatásban is. Kiderült, hogy az a sokszor hangoztatott érv, miszerint a mennyiségi növekedés óhatatlanul együtt jár a minőség romlásával, nem

valamiféle automatikusan működő társadalmi törvényszerűségeken alapul. Ez a tétel csak akkor igaz, ha a feltételek megteremtése nem tart lépést a mennyiségi növekedéssel, és ha ehhez a lemaradáshoz ráadásul még olyan törekvések is járulnak, mint a különböző mutatók „szinten tartása” vagy „javítása” bukási kulcsszámmal, bukásmentességgel, egyebekkel.

A színvonalcsökkenésnek a dolgozatban vázolt okokon kívül számtalan más - az alapokokra is visszavezethető - oka is van: a pedagógusmunka túlszabályozottsága, ami az alkotóbb személyiségeket eleve elriasztja vagy menet közben üldözi el a pályáról; az anyagi és erkölcsi megbecsülés hiánya; a túlszabályozottságból és a megbecsülés hiányából fakadó több évtizedes kontraszelekció; a pálya elnőiesedése, ami - ha másért nem - már csak azért is színvonalcsökkentő hatással működik, mert a magyar családok belső munkamegosztása a nőknek eleve kevesebb időt hagy a hivatásban való gazdagodásra. Ezekről a tényezőkről nem írtam, mert más szerzők már foglalkoztak velük.²⁸ Most azonban, amikor utoljára nekirugaszkodom, hogy megértem a folyamat utolsó homályos pontját, utalnom kell ezekre a kutatási eredményekre is.

Az utolsó homályos pont a következő: a különböző adatok korrekciója után is nyilvánvaló, hogy valamiféle minimális javulás mégiscsak volt a különböző feltételekben. Ha annyi nem is, amennyi a minőség javításához kell, annyi talán mégis, amennyi a színvonalcsökkenés elkerüléséhez szükséges. A színvonal azonban mégis csökkent. Ha mindent számításba veszek, azt hiszem, megvan a magyarázat: ma már zömmel azok tanítanak az iskolákban, akik egyrészt keresztülmentek a minden szinten csökkenő színvonalú oktatáson, másrészt keresztülmentek a kontraszelekció többszörös szűrőjén. Ne lepődjünk hát meg, ha például egyre több olyan tanítónő fogja gyerekeinket anyanyelvre tanítani, aki maga sem tud helyesen írni és beszélni.

Hogy ennek a folyamatnak a megfordítására milyen reményünk lehet, azt nem tudom. Az azonban valószínűnek látszik, hogy ha a pedagógusmunka feltételeit a már fentebb vázoltak szerint megváltoztatnák, ha a tantestületek az alkotóműhelyek levegőjét árasztanák, ha az iskolákban az értelmiségi átlag-életszínvonalat - túlóra nélkül - elérő és az értelmiségi létehez szükséges szabad idővel rendelkező pedagógusok taníthatnának húsz fő körüli osztályokat, akkor lassan szelekció foglalná el a kontraszelekció helyét, és valami változás 20-30 év múlva már kezdené éreztetni hatását.

A magyar közoktatáson belüli kudarcokra az elmúlt harmincöt év során mindig a kétségbeesett, kapkodó reakció volt a jellemző. Félő, hogy ezzel a rossz hagyománnyal még mindig nem sikerült teljesen szakítani. Az elmúlt öt-tíz évben egyre többet lehetett hallani a tíz-osztályos általános iskola bevezetéséről mint az összes probléma megoldásának egyetlen módjáról. Ha nem jön közbe a világgazdaság 1974-ben kezdődő recessziója, talán már be is vezették volna, és ezáltal eggyel szaporodott volna a minőségi problémákra való mennyiségi reagálások példája. Ismerve a magyar szellemi élet és a propaganda sajátosságait, biztosra vehető, hogy a tízosztályos általános iskola bevezetését követő eufórikus hangulatban legalább öt-tíz évig minden kritika süket fülekre talált volna.

Ezért - paradox módon - szerencseként könyvelhetjük el a legújabb gazdasági válságot, amely - akárcsak a gazdaságban - nem teszi lehetővé a növekedés extenzív úton való fenntartását és a problémák megoldásának ily módon való elodázását, hanem már most kényszerít a minőségi követelményekkel való komolyabb szembenézésre. Ha dolgozatommal semmi mást nem értem el, csak azt, hogy sikerült bebizonyítanom: nem a tíz-, hanem a nyolcosztályos általános iskolát kell megteremteni úgy, hogy teljesíteni tudja eredeti és a különböző hivatalos dokumentumokban újra és újra megfogalmazott célkitűzéseit - akkor munkám nem volt hiábavaló.

Utoljára hagytam egy igen fontos, de szakterületemtől távol eső problémát. Akármilyen is az iskola, feltehetően nem mindegy, hogy mit és hogyan tanítanak benne. A módszer és a tartalom persze nem független a feltételektől, mert bizonyos módszereket - legyenek bármilyen jók - bizonyos feltételek mellett lehetetlen alkalmazni. Úgy gondolom, hogy a magyar közoktatás alacsony hatásfokának, annak például, hogy az olvasni tanítást már eleve a szülőre hárítják, szinte házi feladatként üzenve neki; hogy például egy 45 perces matematikaórán nem tudják megértetni az összes gyerekekkel azt, amit a nem matematikatanár szülőnek két perc alatt sikerül; hogy például a nyolc év nyelvtanulás után olyan szintet sem tudnak elérni, amit a nyelvtudás minimumának lehetne nevezni; hogy például egy állami zeneiskolában egy főhivatású szolfézstanár (az iskolai énekórákról ne is beszéljünk) képtelen a zenetanulást önként vállaló gyerekeknek megtanítani a szolfézszt - szóval mindennek tartalmi és módszertani okai is vannak, túl a feltételek vagy a pedagógus-túlterheltség problémáján.

Úgy gondolom, hogy a magyar közoktatás kritikája nem lehet teljes anélkül, hogy ezekre a jelenségekre is magyarázatot ne adnánk.

Ezért - bármilyen szokatlan egy ilyen dolgozatban - felhívással fordulok a magyar közoktatásért felelősséget érző minden olyan szakemberhez aki szakterületén választ tud adni arra, hogy miért nem tanulnak meg a gyerekek oroszórán oroszul, matematikaórán „matematikaiul”, történelemórán „történelemül”, miért nem válnak olvasó emberré a magyarórák hatására, miért vesztik el a minden iránt érdeklődő kisgyerekek az iskolába kerülve az érdeklődésüket minden iránt, miért nem őrződik a számtalan kísérlet és kutatás eredménye az oktatásban - adja meg a választ egy „dolgozatban”!

Ha létrejönne egy ilyen dolgozatokból álló tanulmánykötet, amelyben mindenki önkínzó kíméletlenséggel próbálna a dolgok gyökeréig hatolni, soha nem tapasztalt világossággal látnánk, hogyan is lehetne „megváltani” a magyar közoktatás ügyét.

Jegyzetek

- ¹ Berend T. Iván: Öt előadás gazdaságról és oktatásról. Magvető Kiadó, Budapest, 1978. 69. o.
- ² Kerekítés nélkül 5,51%. (Történeti statisztikai kötetek. Az 1941. évi népszámlálás 3. kötet, összefoglaló adatok, Statisztikai Kiadó Vállalat, Budapest, 1978.)
- ³ A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-i határozata az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól.
- ⁴ A dolgozat egészében felhasznált statisztikai adatok - hacsak külön nem jelzem - az oktatási szakigazgatás évente megjelenő adatgyűjteményeiből valók.
- ⁵ Távlát és korszerűség a közoktatásban. Népszabadság, 1979. augusztus 12.
- ⁶ A költségvetéssel kapcsolatos adatok különböző KSH-kiadványokból valók.
- ⁷ Köznevelés, 1948. február 15.
- ⁸ Köznevelés, 1948. augusztus 15.
- ⁹ A fiókiskolák e rövid történetét feldolgozta Horváth Márton. (Közoktatás-politika és általános iskola. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.)
- ¹⁰ Köznevelés, 1950. május 15.
- ¹¹ Uo.
- ¹² Köznevelés, 1950. július 15.
- ¹³ Köznevelés, 1950. augusztus 15.
- ¹⁴ Az Oktatásügyi Minisztérium Terv- és Pénzügyi Főosztálya Statisztikai Osztályának jelentése a középiskolák 1953-54-es tanév végi helyzetéről.
- ¹⁵ Uo.
- ¹⁶ Az Oktatásügyi Minisztérium Terv- és Pénzügyi Főosztálya Statisztikai Osztályának jelentése a középiskolák 1954-55. tanév végi helyzetéről.
- ¹⁷ Világosság, 1980/1. (Lóránd Ferenc tanulmánya)
- ¹⁸ Köznevelés 1966. július 8.
- ¹⁹ Munkaügyi Szemle, 1967. 146. o.
- ²⁰ Köznevelés, 1968. május 24.
- ²¹ Köznevelés, 1962. 259. o.
- ²² Köznevelés, 1967.67-70. o.
- ²³ Uo.
- ²⁴ Köznevelés, 1968. május 24.
- ²⁵ Uo.
- ²⁶ Uo.
- ²⁷ A humán óraszámok kiszámításánál különböző elvek szerint szoktak eljárni. Általában vitatják annak jogosságát, hogy az alsó tagozatos anyanyelvi nevelést (ami lényegében az írás-olvasás tanítása) a humán tárgyakhoz sorolják. Az indok többnyire az, hogy próbáljanak matematikát, fizikát, bármit tanítani a gyerekeknek, ha nem tudnak írni meg olvasni. Sokan vitatják az idegen nyelv idetartozását, de még a rajzét is. A magam részéről nem mentem bele ezekbe a tudáselméleti

vitákba, mert számomra nem maguk az arányok, hanem az arányok harmincöt éves változásai voltak érdekesek. Ehhez pedig nincs szükség tudáselméleti kérdések eldöntésére, csak egy fix pont rögzítésére, illetőleg arra, hogy a számítás minden évben e rögzített fix pontból induljon ki. Ennyi már biztosítja az összehasonlíthatóságot. Bár ilyen eljárást követve szinte mindegy, hogy mit számítunk a humán tárgyak közé - csak mindig odaszámítsuk -, ezért röviden ismertetem, mit is vettem ide: az anyanyelvi nevelést (nevezzék olvasásnak vagy magyar irodalom és nyelvtannak), a történelmet, az idegen nyelveket, a rajzot, az éneket, a különböző időszakok etikai, állampolgári vagy világnézeti tárgyait, a földrajz felét, amikor volt: a logikát és a pszichológiát, a környezetismeret 25,5%-át (a tanterv ugyanis pontosan ennyit ír elő a „társadalmi környezetre”). Az osztályfőnöki órát viszont a 100%-ból is kihagytam.

²⁸ Lásd Ferge Zsuzsa, Gázsó Ferenc, Háber Judit, Tánczos Gábor, Várhegyi György és mások iskolaszociológiai munkásságát.

[Mozgó Világ, 1980/12., 1981/1. sz.]

Pap Mária - Pléh Csaba:
A szociális helyzet és a beszéd összefüggései
az iskoláskor kezdetén

Az oktatással kapcsolatos újabb tudományos kutatásokban és reformtörekvésekben a világon mindenütt központi szerepet játszik a „hátrányos helyzet” fogalma. A hazánkban eddig végzett oktatásszociológiai kutatásokból kiderült, hogy a hátrányos helyzet nálunk is létező probléma. Ennek következményeit az iskolai előmenetel s evvel a továbbtanulás szempontjából, valamint összefüggéseit a társadalmi mobilitással felesleges részletezni. Mi a „hátrányos helyzetűvé” válásnak az iskola szempontjából első pillanatát igyekeztünk megragadni - arra kérdésre kerestünk választ, hogy az iskolába lépés idején kimutathatók-e olyan különbségek az eltérő szociális helyzetű gyermekek között, amelyekből bizonyos fokig már következtetni lehet arra, hogyan érvényesül valaki az iskolában.

Nem magától értetődő azonban az, hogy ha vannak ilyen, az „induláskor” meglevő különbségek, hol keressük azokat. A hátrányos helyzetet bizonyos fokig magyarázó különbségeknek két feltételt kell kielégíteniük: 1. értelmesen kapcsolatba hozhatók legyenek az iskolai oktatás jellegével; az iskolának a gyermekkel kapcsolatos elvárásaival; 2. eléggé általánosak legyenek ahhoz, hogy mind a kognitív, mind a motivációs, az értékorientációk terén fellépő „hátrányos helyzettel” érintkezzenek.

Basil Bernstein, a kérdéskör egyik legnagyobb hatású elméletének kidolgozója a nyelvhasználatban véli megtalálni azt a tényezőt, amely mindkét feltételt kielégíti. A nyelvhasználat különbségei Bernstein szerint (1958, 1959, 1961, 1964, 1971) teljesen eltérő kognitív stratégiák vagy orientációk szimptomái. Hangsúlyozni kell, hogy itt a nyelvhasználat, azaz a beszéd különbségeiről, nem pedig az elsajátított nyelvi rendszer, a nyelvtudás különbségeiről van szó. (Ezt a megkülönböztetést, bár a nyelvtudományban régi keletű, újabban Chomsky tette [1965] a kutatás egyik alapelvévé a kompetencia és performancia terminusok bevezetésével. Bár az éles elkülönítés - különösen a nyelvelsajátítás szempontjából - problematikus, a továbbiakban mi elfogadottként kezeljük.) A nyelvhasználat alapvető dimenzióit a különböző társadalmi osztályok-rétegek számára adott szerepviszonyok és lehetőségek határozzák meg a kommunikáció struktúrájának közvetítésével. A nyelvi interakció szempontjából két szélsőségesen különböző szerepviszonyt érdemes megkülönböztetni. Az egyik az interakcióban álló személyek közös érdekein, közös ismeretein, közös történetén alapul; a kommunikáció nem individualizált, hanem éppen ellenkezőleg, a közösséget, az azonosságot hivatott kifejezni. Az ilyen szerepviszonyon alapuló interakcióban a jelentések csak részben verbalizálódnak, az expresszív csatornáknak legalább akkora szerepük van a kommunikáció struktúrájában, mint a verbálisnak. A szerepviszonyon kívül levő személy számára a verbális közlés nem feltétlenül érthető, mivel a beszéd implicit, megértéséhez a szituáció és bizonyos előfeltételek ismerete szükséges. Az implicit, szituációhoz kötött verbális közlésben realizálódó jelentéseket Bernstein *partikuláris* jelentéseknek nevezi. A másik szerepviszony az individuumok elkülönültségén alapul. A kommunikáció struktúrájában kitüntetett szerepe van a verbális csatornának. Az individuum a maga egyéni tapasztalatait verbálisan explicité kívánja tenni; a közölt jelentéseket függetleníti az adott szituációtól. A szituációtól függetlenített, explicit módon verbalizált jelentéseket Bernstein *univerzális* jelentéseknek nevezi.

Míg a közösséghez kötött szerepviszonyokat mindenki elsajátítja Bernstein szerint, addig az individualizált szerepek elsajátítása nagymértékben függ a szociális helyzettől. Ugyanez vonatkozik természetesen a szerepviszonyok által meghatározott kommunikációs struktúrákra is.

Bernstein és munkatársainak empirikus kutatásai (Bernstein 1962a, 1962b; Robinson - Rackstraw 1967; Coulthard - Robinson 1968; Hawkins 1969; Bernstein - Henderson 1969; Turner - Pickvance 1969; Brandis - Henderson 1970; Turner - Mohan 1970) arra irányultak, hogy a szerepviszonyok, a családi kommunikációs struktúra és az iskoláskor előtti, illetve hat-tízéves gyermekek beszédében operacionalizálják az elmélet által posztulált különbségeket az angol munkásosztályt és középosztályt összehasonlítva.

A két „orientációnak” megfelelően beszél Bernstein a nyelvhasználat szintjén kétféle kódról. A partikuláris jelentéseknek megfelelő korlátozott kódra az univerzális jelentésekhez kapcsolódó kidolgozott kóddal szemben - mint azt Bernstein és iskolája Angliában kimutatta - a beszéd általános gyengébb színvonala mellett a szituációtól való függés nagyobb mértéke jellemző. Ezt a legmeggyőzőbben Hawkins (1969) igazolta a névmások szituatív, illetve nyelvi kontextusra építő használatát összevetve.

A nyelvhasználat különbségei a korlátozott kódot használók számára hátrányos helyzetet teremtenek az iskolában. Az iskola ugyanis *par excellence* az univerzalitásra, explicitiségre, a beszéd szituációtól független, önálló tevékenységként való használatára épít. Ez magyarázná Bernstein szerint azt, hogy a munkásgyerekek Angliában már eleve hátrányban vannak az iskola megkívánta kognitív attitűd szempontjából. A mai iskola által nyújtott (és megkívánt) kultúra alapvetően verbális jellege miatt a nyelvhasználatnak ezek a különbségei, illetve a mögöttük rejlő kommunikációs stratégiák a hátrányos helyzet másik megjelenési formájával, az értékorientációs oldallal is könnyen kapcsolatba hozhatók.

Mindezek alapján vizsgálatunk alapvető kérdése az volt: megtalálhatók-e a nyelvhasználatnak ezek a különbségei az iskolába lépő magyar gyermekek beszédében, egyáltalán találhatók-e beszédükben olyan dimenziók, melyek a szituáció-függés, partikularitás, illetve az explicitiség, univerzalitás kérdésével összefüggésbe hozhatók; s ha igen, van-e valamilyen kapcsolat ezek és a szociális helyzet között budapesti gyermekeknél. Vagyis vizsgálatunk kettős célt szolgált: 1. *módszertani* - az iskolába lépő gyermek beszédének szociolingvisztikai szempontú vizsgálata az angol nyelven bevált módszerek adaptálásával; 2. *tartalmi* - összefüggésbe hozható-e nálunk is az induláskor meglevő hátrányos helyzet a nyelvhasználat különbségeivel.

A vizsgálat leírása

Az 1970-71-es tanév első negyedében öt fővárosi iskola 65 első osztályos tanulójának nyelvi viselkedéséről gyűjtöttünk adatokat többféle feladat segítségével: a gyerekeknek interjú-helyzetben képsorokon ábrázolt történeteket kellett elmesélniük; el kellett mondaniuk, hogyan kell játszani a fogócskát vagy a bújócskát; beszélniük kellett egy általuk választott tárgyról a tárgy megnevezése nélkül, úgy, hogy a háttal ülő vizsgálatvezető ki tudja találni, miről van szó; reprodukálniuk kellett egy felolvasott mesét; és válaszolniuk kellett arra a kérdésre, hogy „Mit csináltál vasárnap?”. Anyagunkat a szülők szociális helyzetére vonatkozó adatokkal és - a tanév második felében - a gyerekek intelligencia-szintjének felmérésével egészítettük ki.

A beszéd bennünket elsősorban érdeklő dimenziójának - a szituációhoz kötöttség mértékének - vizsgálatára a képsorokról szóló történetek elemzését választottuk, mivel a gyermek és a vizsgálatvezető számára egyaránt adott képsor természetessé teszi a szituációhoz kötött beszédváltozatok használatát, s csak a formális helyzetek iránt fogékony gyermekeket készíteti szituációtól független beszédre (Bernstein 1971).

A felvételeknél négy képsort mutattunk egymás után a gyerekeknek. A gyerekekkel szemben ülő vizsgálatvezető sorba lerakta a képeket a gyerek elé, a következő instrukció kíséretében: „Most képeket fogok mutatni neked. (Vagy: Ez a következő képsor.) Ez az első kép, ez a második, ez a harmadik és ez az utolsó. Ezen a négy képen egy történet van. Nézd meg egymás után a képeket és meséld el a történetet.” A vizsgálatvezető és a gyermek teljes szövegét magnetofonszalagon rögzítettük, a felvételeket később áttettük írásba.

Az első képsort eredetileg sem akartuk feldolgozni, mert ennél a vizsgálatvezető szükség esetén segíthetett a gyerekeknek, az utolsó feldolgozásáról pedig le kellett mondanunk, mert a képek - mint utólag kiderült - grafikailag nem voltak jók, s ez nehézséget okozott a gyerekeknek a történet megértésében, ami feltűnően rontotta beszédprodukciónk színvonalát.

A fennmaradt két képsorról szóló történetek szegmentálásának, szintaktikai és tartalmi elemzésének részletes bemutatásától eltekintünk, csak a kiemelt beszéddimenzió vizsgálatához nélkülözhetetlen momentumokat ismertetjük oly módon, hogy leírjuk a mérésére alkalmasnak bizonyult mutatókat és a mutatók kialakításának alapjául szolgáló szegmentációs, illetve szintaktikai elemzési elveket. (Az elemzés részleteit és néhány, itt ismertetésre nem kerülő eredménynek a leírását lásd: Pap Mária - Pléh Csaba: Kutatási beszámoló hatéves fővárosi gyerekek rétegspecifikus nyelvhasználatáról. 1971. Kézirat. MTA Szociológiai Kutatócsoport.)

A beszéd szituációhoz kötöttségét tükröző első mutatónk azokat a szövegrészeket dolgozza fel, amelyek nyíltan utalnak a szituációra, például „az első képen azt látom”, „itt az van”, „itt az történik” stb. A gyermek ezekkel a megnyilvánulásokkal a vizsgálatvezető felnőtt figyelmét igyekszik deiktikusan a megfelelő szituációs elemre irányítani, és ezzel tulajdonképpen lehetőséget teremt magának arra, hogy a megfelelő képpel vagy képrészlettel kapcsolatos közölni valóját kevésbé explikálja. Az ilyen szövegrészek előfordulási számát a kommunikációs egységek számához viszonyítottuk egy-egy szövegben. (A kommunikációs egységek a szöveg alapegységei, amelyek lehetnek jó vagy rossz mondatok és töredékek. Vö. W. Loban 1963.)

Mutatónk (a továbbiakban USz), tehát azt méri, hogy egy gyermek az általa használt kommunikációs egységek hány százalékában érzi szükségesnek mondanivalója „szituatív lehorgonyzását”.

A szituációhoz kötöttség a névelőhasználatban is megmutatkozhat. A határozott névelő (a, az) használatának feltétele a magyarban a formális nyelvi leírás szerint a megfelelő névszó denotátumának kulturális általánosságú ismertsége (pl. *a párt*) vagy az, hogy a szövegben korábban már meg volt említve. Feltételeztük, hogy a képleírás viszonyai között a főnevek határozott névelővel való bevezetését az első említéskor indokolhatja a beszélő és hallgató számára közös perceptuális helyzetben keresztüli „ismertség”. Eszerint az „Egy fiú néz egy madarat” kezdet szituációtól független, míg a „A fiú nézi a madarat” szituációhoz kötött megoldás. Mutatónk (A továbbiakban ExNe - exoforikus névelőhasználat) az első említéskor határozott névelőkkel felbukkanó főnevek száma az összes különböző főnév százalékában kifejezve.

Következő mutatónk (szituációra vonatkoztatás - a továbbiakban SzV) komplex mutató, amelyben a szituációra való nyílt utalást és a névelő szituatív meghatározottságát kapcsoltuk össze oly módon, hogy kiszámítottuk az USz és az ExNe összegének átlagát. Az összevonás célja az volt, hogy képet kapjunk a szélsőséges esetek (azaz a mindkét mutatóban magas, illetve alacsony értéket produkáló gyerekek) megoszlásáról mintánkban.

Másik komplex mutatónk négy jelenséget foglal egybe: az anaforikus és exoforikus névmásokat, valamint az anaforikus és szituatív fragmentumokat. Anaforikus az a névmás, amelynek denotátuma a szövegkörnyezetben tartalmas szóval meg van nevezve, a többi névmás exoforikus, azaz csak a szituáció (adott esetben a képek) alapján lehet tudni, hogy mire utal (Hawkins 1969). Az anaforikus és szituatív fragmentumok megkülönböztetésének ugyanez az elv az alapja. A magyarban az igei személyrag egyértelműen kifejezi az alany személyét és számát, valamint, ha tárgyas ígéről van szó, a tárgy határozottságát vagy határozatlanságát is. Így az alany is, a tárgy is elmaradhat egy mondatból, ha szövegben korábban tartalmas szóval említve voltak. Az igei személyrag ezekben az esetekben tehát azt a funkciót tölti be, amit az indoeurópai nyelvekben a névmások, s a mondat, amely formailag töredék, fragmentum, az alanyi vagy a tárgyi funkció betöltetlensége miatt, tartalmilag éppúgy kiegészülhet a szövegkörnyezetből vagy a szituáció alapján, mint a névmáshasználat esetében. A szövegkörnyezetből kiegészülő fragmentumokat anaforikus, a szituációból kiegészülőket szituatív fragmentumoknak nevezzük. A névmások és az igei személyrag funkcionális azonossága jogossá teszi, hogy ezeket a formailag különmemű jelenségeket egy komplex mutatóba vonjuk össze. Mutatónk (anaforikus dominancia - a továbbiakban AD) úgy konstruáltuk meg, hogy értéke független legyen attól, hogy a gyerek milyen mértékben használ beszédében egyáltalán névmásokat, illetve fragmentumokat, s csak a szituációra (exoforizmus), illetve a szövegre (anaforizmus) vonatkoztatás mértékét tükrözze. Ezért egy *dominancia*-mércezt hoztunk létre: az exoforikus használatú névmások és a szituatív fragmentumok összegéből kivontuk az anaforikusan használt névmások és az anaforikus fragmentumok összegét. Ha az így kapott érték pozitív, akkor a szöveg exoforikus, ha negatív, akkor anaforikus dominanciájú.

A szöveg kontextushoz kötöttségének mértékét tükröző mutatóink a Bernstein-féle kódok leglényegesebb jellemzőjét - az univerzalitást, illetve a partikularitást operacionalizálják. A kódok jellemzése szempontjából szükségesnek, de az előbbieknél kevésbé lényegesnek tartjuk a beszédprodukció általános színvonalát. Feltehető tudniillik, hogy a jelentések explicit, szituációtól független verbalizálása bonyolultabb szintaktikai szerkesztést, a grammatikai-lexikai eszközök változatosabb használatát teszi szükségessé, mint a jelentések implicit, szituációhoz kötött verbalizálása, s így egy szöveg általános színvonala valószínűleg diagnosztizálja, hogy egy beszélő milyen szociolingvisztikai kóddal rendelkezik. Ugyanakkor azonban a szövegek általános színvonalának mérésére csak kifejezetten formális nyelvészeti eszközeink vannak, amelyeknek az előbbi általános megfogalmazásnál nem tudunk pontosabb szociolingvisztikai értelmezést adni, s ez csökkenti az ilyen típusú mutatók értékét.

A szövegek általános színvonalára kipróbált mutatóink közül legjobban a bonyolultabb szerkezetek aránya (BSz) vált be. Ezt egyszerűen úgy alakítottuk ki, hogy a szintaktikai elemzés alapján a kommunikációs egységek számából levontuk az alany-állítmány, alany-állítmány-tárgy, alany-állítmány-állandó határozós szerkezetként elemzett egységek, illetve az ezeknek megfelelő fragmentumok számát, a fennmaradt egységek számát az összes kommunikációs egység százalékarányában fejeztük ki.

1. táblázat

Iskola	A Belváros	B Óbuda	C Rózsadomb	D Pestlőrinc	E Csepel
Foglalkozás					
segédmunkás	2	2	-	4	5
szakmunkás	3	7	5	7	7
tisztviselő	5	1	1	1	-
értelmiségi vezető	4	4	1	2	1

Mutatóink segítségével megpróbáltunk összefüggéseket találni a beszédprodukciónak minősége és a szociális helyzet között. Négy szociális kategóriát alakítottunk ki először a szülők foglalkozása, majd a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása és az egy főre jutó átlagjövedelem figyelembevételével, de összehasonlításaink sem így, sem úgy nem vezettek semmiféle értelmezhető eredményre. Ezt a várakozásainkkal ellentétes fejleményt ellenőrizendő, összehasonlítottuk az iskolákat is, ami azért volt ésszerű vállalkozás, mert az iskolákat eleve úgy választottuk ki, hogy szociális összetételükkel egy-egy jellegzetes réteget reprezentáljanak. Az iskolákon belül véletlenszerűen kiválasztott mintában is érvényesül az iskola jellege (1. táblázat) egy iskola kivételével (Rózsadomb), amelyet ezért nem is vettünk figyelembe ezeknél a számításoknál. Ebben az iskolában ugyanis egy félreértés folytán rosszul sikerült a mintavétel.

Az iskolák közötti összehasonlítás eredményei megfelelték annak, amire eredetileg számítottunk. Ez arra mutatott, hogy a szociális helyzet leírását érdemes tovább finomítanunk, de másképpen, mint ahogy korábban próbáltuk. Az iskolák között talált - később részletezendő - különbségek sugallták azt a gondolatot, hogy a terület és a szociális helyzet szempontjából végzett „keresztosztályozással” kialakított csoportokat hasonlítsuk össze, azaz olyan csoportokat, melyeknek tagjai a szociális helyzet és a lakóterület szempontjából egyaránt *előnyös*, illetve *hátrányos* helyzetűek. Mivel az óbudai iskola a területi kategorizálás szempontjából átmenetinek tűnt (tanulói részben új lakótelepi, részben lebontásra váró házakból kerültek ki), ezt ebből az elemzésből kihagytuk. Két tiszta csoportot alakítottunk ki úgy, hogy a belvárosi és a rózsadombi iskolából (magas státusú lakóhely) kiemeltük az értelmiségi-vezető és a tisztviselő gyerekeket (I/1 csoport, 12 fő), a pestlőrinci és a csepeli iskolából (alacsony státusú lakóhely) pedig a szakmunkás és segédmunkás gyerekeket (II/2 csoport, 11 fő). Ez az eljárás egyáltalán nem *ad hoc* jellegű. A kérdéskörrel kapcsolatos angol vizsgálatokban mindig ilyen „tiszt” csoportokat elemeznek. (Vö. Brandis - Henderson 1970), vagyis a munkáskerületben lakó középosztálybeli és a középosztály negyedeiben lakó munkásgyerekeket már a vizsgálatból is kihagyják. A magyar települési viszonyok eltérő jellege miatt ezt azonban nem lenne szerencsés ilyen mereven megoldani. Ezért a tiszta csoportokon kívül vegyes csoportokat is alkottunk - remélve, hogy ezekkel a csoportokkal igazolhatjuk, hogy a lakókörnyezet figyelmen kívül hagyása mosta el a különbségeket a szociális helyzet mentén végzett összevont, teljes összehasonlításkor.

A vegyes csoportokba azok a gyerekek kerültek, akiknek szociális helyzete és lakóhelye ellentétben állt egymással, tehát a rózsadombi és belvárosi segédmunkás, illetve szakmunkás gyerekek (I/2 csoport, 7 fő) és a csepeli és lőrinci értelmiségi-vezető, illetve tisztviselő gyerekek (II/1 csoport, 3 fő). Az utóbbi csoport azonban a gyerekek kis száma miatt az összehasonlításoknál nem volt használható.

Eredmények

Eredményeinket táblázatokban közöljük. A 2. táblázat az iskolák közötti összehasonlítás, a 3. a szociális helyzet és a lakóhely együttes figyelembevételével kialakított csoportok összehasonlításának eredményeit mutatja. Azokban az esetekben, mikor az adatok jól rangsorolhatók voltak, Mann-Whitney próbával, egyébként pedig négymezős χ^2 -tel végeztük az összehasonlításokat.

2. táblázat

Mutatók		A Belváros	B Óbuda	D Lőrinc	E Csepel	Statisztikai összehasonlítás	
USz	átlag	12.9	20.0	25.3	45.4	A+B vs. D+E	
	szórás	22.5	27.3	29.5	28.7	$\chi^2 = 10.79$	$p < 0.01$
ExNe	átlag	48.4	64.6	73.8	69.6	A vs. B+D+E	
	szórás	15.5	27.7	17.7	19.7	Mann-Whitney próbával	$p < 0.01$
SzV	átlag	30.4	42.4	49.6	57.6	A vs. B+D+E	
	szórás	18.4	20.7	21.5	22.9	Mann-Whitney próbával	$p < 0.01$
AD	átlag	-0.7	1.1	3.6	0.8	A vs. B+D+E	
	szórás	3.6	3.6	4.1	1.6	$\chi^2 = 6.06$	$p < 0.05$
BSz	átlag	48.5	52.3	33.9	37.0	A+B vs. D+E	
	szórás	23.2	18.5	14.0	14.9	Mann-Whitney próbával $z = 2.88$	$p < 0.004$

Az iskolák szerinti összehasonlítások eredményeit úgy foglalhatjuk össze, hogy a legmagasabb szociális összetételű iskola (A) tanulói az összes többinél kevésbé szituációhoz kötött beszédet produkáltak (ExNe, SzV, AD), a szociális szempontból heterogén összetételű iskola (B) a szöveg általános színvonalában egy nívón áll a magas szociális összetételű csoporttal (BSz), s a szituációhoz kötődés legszélsőségebb formáját kifejező mutató (USz) tekintében is közelebb áll hozzá, mint a többiekhez. Az exoforizmus finomabb mutatóiban azonban B egyértelműen az alacsonyabb szociális összetételű iskolák szintjén van.

Meg kell jegyeznünk, hogy ezek a különbségek legalábbis az adott minta és felvétel alapján *nem* tulajdoníthatóak egyszerűen az intelligenciának. Az iskolák Binet IQ átlaga a következő: A: 92,3, B: 99,7, D: 95,6, E: 96,4. Vagyis a szociális szempontból legmagasabb összetételű és legjobb színvonalú beszédet produkáló iskola tanulói aránylag alacsonyabb intelligenciájúak, ami elég meglepő ugyan, de mindenesetre azt sugallja, hogy a különbséget nem egyszerűen az értelmi színvonal okozta.

3. táblázat

Mutató		I/1 magas/magas	I/2 magas/alacsony	II/2 alacsony/alacsony	Statisztikai összehasonlítás I/1 vs II/2 I/2 vs II/2	
USz	átlag	32.1	13.8	40.7	$p < 0.05$	
	szórás	33.8	12.5	32.1		
ExNe	átlag	59.5	50.6	74.2	$p < 0.05$	$p < 0.05$
	szórás	26.0	28.7	25.8		
SzV	átlag	45.6	31.3	57.7	$p < 0.05$	$p < 0.01$
	szórás	24.9	13.6	24.3		
AD	átlag	0.33	1.14	2.47	$p < 0.05$	
	szórás	3.6	6.5	2.9		
BSz	átlag	51.3	41.0	35.8	$p < 0.05$	
	szórás	24.0	24.2	13.4		

Az összehasonlításokat mindenütt egyoldalú Mann-Whitney próbával végeztük. A szociális helyzet és a lakóhely együttes figyelembevételével kialakított csoportok összehasonlításának eredményeit a következőkben foglalhatjuk össze:

1. A mindkét szempontból előnyös szociális helyzetű gyermekek beszéde bonyolultabb (BSz) és kevésbé szituációhoz kötött (ExNe, AD), mint a mindkét szempontból hátrányos helyzetű gyermekeké.
2. A szociális szempontból egyformán hátrányos helyzetű gyermekek közül kevésbé szituációhoz kötött azok beszéde, akik a főváros magas szociális státusú helyein laknak (USz, ExNe, SzV).

Végül itt is megemlítenénk, hogy ezek a különbségek a rendelkezésre álló adatok alapján *nem* tulajdoníthatók az intelligenciának. A magas/magas csoport IQ átlaga 94, a magas/alacsony 96, az alacsony/alacsony 93, a különbségek tehát gyakorlatilag jelentéktelenek.

Az eredmények értelmezése

Kettős célkitűzésünknek megfelelően eredményeinket is két szempontból - módszertani és tartalmi szempontból - kell elemeznünk.

A *módszertani tanulságok* meglehetősen egyértelműek. Már a mutatók leírása is szemlélteti, hogy az angol és a magyar nyelv különbsége nem befolyásolja azt, hogy a nyelvhasználat tekintetében azonos dimenziók mentén találhassunk különbségeket. Legfőbb kérdésünk, a beszéd szituációs kötöttsége szempontjából vizsgálatunk egyik tanulsága az, hogy mindkét nyelvben vannak olyan grammatikai eszközök, amelyek egyaránt használhatók szöveggörnyezetre vagy szituációra vonatkoztatva (anaforikus-exoforikus ellentét). A nyelvhasználó kognitív attitűdje, amikor szituációra vonatkoztatva használja ezeket, bármilyen nyelven beszéljen is, azonos.

Az anaforikus-exoforikus ellentét grammatikailag különféleképpen realizálódhat nyelvenként. Míg az angolban csak a névmáshasználatban, addig a magyarban a névmáshasználatban és a fragmentumok használatában is tetten érhető. A szituációhoz kötődés mértéke azonban nemcsak ezeknek a kettős funkciójú elemeknek a használatában mérhető, hanem a szituációra közvetlenül nyíltan utaló megnyilatkozások számában is. Ez elég kézenfekvő, de Bernsteinék nem vizsgálták, ahogy nem vizsgálták az anaforikus-exoforikus ellentétnek a névelőhasználatban megnyilvánuló kifejeződését sem.

Módszertanilag adaptációnkat tehát beválnak tekinthetjük, sőt - úgy érezzük - arra is rámutatott, hogy a szituációhoz kötődés dimenzióit érdemes minél szélesebb keretek között keresni.

Komplex mutatóinknál természetesen további finomításokra lenne még szükség. Nagyobb minták esetén a különböző mutatók egyszerű átlagolása helyett nyilván érdemes lesz azok saját eloszlását figyelembe véve súlyozottan átlagolni, ilyen kevés adatból azonban ez nem tűnt megalapozottnak.

Legfőbb *tartalmi* eredményünk annak igazolása, hogy a nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében nálunk is vannak különbségek, mégpedig drámai különbségek, amelyek a szociális helyzettel függnek össze. Mivel az iskola elvárásai a gyermekkel szemben, az iskola által képviselt értékek Magyarországon is a szituációtól függetlenedett explicit beszédet kívánják meg, ezzel az induláskor meglévő hátrányos helyzet egyik fontos tényezőjét véljük

megtalálni. Figyelemre méltónak tartjuk, de pillanatnyilag nem tudjuk kellően értelmezni, hogy a szociális helyzet okozta hátrány sokkal markánsabban jelentkezik a munkáskerületekben, mint másutt. A szociális szempontból hátrányos helyzetű, de magas „státusú” területen lakó gyermekek magas színvonalú szituációtól független beszéde magyarázza - a mi mintánkon belül - azt, hogy miért nem találtunk különbséget a szociális helyzet mentén általában, a területtől eltekintve. A szociális helyzet és a lakóterület kölcsönhatásait komolyabban nyilván csak egy szélesebb, különböző szociális homogenitású területeket felölelő anyag alapján kísérrelhetnénk meg pontosabban tisztázni.

Irodalom

- Bernstein, B. 1958: Some Sociological Determinants of Perception: An Inquiry into Subcultural Differences. *British Journal of Sociology*, 9, 159-174
- Bernstein, B. 1959: A Public Language: Some Sociological Implications of a Linguistic Form. *British Journal of Sociology*, 10, 311-326
- Bernstein, B. 1961: Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. in: *Halsy, A. H., Floud, J., and Anderson, C. A. (eds.): Education, Economy and Society*, New York: Free Press 288-314
- Bernstein, B. 1962a: Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence. *Language and Speech*, 5, 31-46
- Bernstein, B. 1962b: Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements. *Language and Speech*, 5, 221-240
- Bernstein, B. 1964: Elaborated and Restricted Codes: Their Origins and Some Consequences. in: *Gumperz, J. J. and Hymes, D. (eds.): The Ethnography of Communication, American Anthropologist* (special publication) 66, No. 6., Part 2., 55-69
- Bernstein, B. 1971: Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 1971. 11. sz.
- Bernstein, B. and Henderson, D. 1969: Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialisation. *Sociology*, 3, 1-20
- Brandis, W and Henderson, D. 1970: *Social Class, Language and Communication*. London: Routledge & Kegan Paul
- Chomsky, N. 1965: *Aspects of a Theory of Syntas*. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press
- Coulthard, R. M. and Robinson, W. P. 1968: The Structure of the Nominal Group and the Elaboratedness of Code. *Language and Speech*, 11, 234-250
- Hawkins, P. 1969: Social Class, the Nonimal Group and Reference. *Language and Speech*, 12, 125-135
- Hymes, D. 1968: The Ethnography of Speaking. in: *Fishman, J. A. (ed.): Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton 99-138
- Lawton, D. 1968: *Social Class, Language and Education*. London, Routledge & Kegan Paul
- Loban, W. 1963: *Language of Elementary School Children*. National Council of Teachers of English, Research Report No. 1. Champaign, III.
- Oevermann, U. 1968: Schiftenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die Kognitiven Prozesse. in: *Roth, H. (Herausgeber): Begabung und Lernen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 197-356
- Oeverman, U. 1969: Role Structure of the Family and Cognitive Development. in:
- Robinson, W. P. and Rackstraw, S. I. 1967: Variations in Mothers' Answers to Childrens' Questions as a Function of Social Class, Verbal IQ and Sex. *Sociology*, 1, 259-276
- Turner, G. J. and Mohan, B. A. 1970: A Linguist' Description and Computer Program for Childrens Speech. London: Routledge & Kegan Paul
- Turner, G. J. and Pickvance, R. E. 1969: Social Class Differences in the Expression of Uncertainty in Five-Year-Old Children. *Language and Speech*, 12.

[*Valóság*, 1972/2. sz.]

Szabó László Tamás: A „rejtett tanterv”

(Adalékok az iskola tényleges hatásmechanizmusához)

„A lecke kérdezők kiállították a pad elébe a fiúkból és lányokból a lecke nem tudókat. Persze lecke kérdező és vigyázó mind a gazdák gyerekeiből került ki, azok a maguk fajtájabelit nem állították ki, ha nem is tudta a leckét, se fel nem írták őket mint rendetlenkedőket. De a szegényebb fiúk, lányok mindig a táblán szerepeltünk...

Sok pacsit, rigálást kaptam, amíg fel nem ismertem, hogy a vigyázókat meg is lehet vesztegetni.”¹

„...ez az iskola hírében, nevében az elsők között volt az országos ranglistán. Most gondolkoztam először azon, vajon mivel érdemelte ki ezt a hírnevet, hiszen ott is voltak jó, közepes és rossz tanárok. Összhatásában kellett lennie valaminek, ami a többiek fölé emelte. Ezt én a saját sorsomon is le tudom mérni, hiszen az akkor még nyolc tanéves gimnázium életemnek legdöntőbb szakaszára esett. Gyermekként mentem oda, és felnőttként léptem ki a kapuján. E nyolc év alatt történt velem valami, amit ha egyetlen és látszólag nem sokat mondó mondatban sűríténék, azt mondanám: az iskola kíváncsi emberré formált. »Kérdező lénné« - hogy Lukács György meghatározását idézzem. Azt hiszem, ez a legtöbb, amit az iskola a természetes alapműveltség mellett adhat a diáknak.”²

„Az én matematikatanárom... megismertette a feladatot, és hagyta, hogy olyan módszerrel közelítsük meg, amit a legcélravezetőbbnek látunk. Csupán a logikát követelte meg. De soha nem mondta azt, hogy ezt pedig ilyen és ilyen módszerrel kell megoldani, a módszert mindenki a maga feje, a maga gondolatrendszere szerint lelta meg. Persze idő egy vagy két megoldási módra jutott, amit mindenki összehasonlíthatott a magáéval, és hol az egyik, hol a másik bizonyult jobbnak. De lehetetlennek tartotta, hogy valamelyik megoldási mód feltétlenül monopolhelyzetbe kerüljön.”³

Mikor és hogyan ragadható meg az iskola tényleges működése? A bizonyítványokban, az iskolázottság alakulását kifejező oktatási statisztikában? Az efféle dokumentumok, adatok a működés végtermékére utalnak, magára a működésre azonban nem. Az iskola működésének hatása sosem zárul le sem a tanítási óra végével, sem az egyes iskolafokok befejezésével, hanem messze az aktív iskoláskoron túl generalizálódó élményegyüttesként raktározódik el és fogalmazódhat meg az egyénben. Márpedig ha a pedagógia valóságos hatásmechanizmusát akarjuk megragadni, akkor a történések terepéről: a mindenkori csoportról, a mindenkori iskoláról kialakuló vagy kialakított képet is kell vizsgálnunk és értelmeznünk.

Éppen ezért választottunk szövegeket az iskoláról szóló felnőtt emlékezések köréből. Több évtized az időbeli távolság az egyes idézetek között. Ezzel együtt is van egy alapvető, közös vonásuk: arról szólnak, hogy mi az, amit az emlékezet - *sajátos élményszínezetű emlékegyüttesként* - megőrzött az iskoláról. Úgy tűnik, hogy a szorosan vett tananyag, mindaz, amit az egyes tantárgyak keretében átadni szándékozik az iskola, sokkal inkább ki van téve a felejtésnek, mint ez a sajátos emlékegyüttes. Ez kevésbé halványul, nemigen fejlődik, ez megmarad. Mindaz, ami az idézett szövegekből kiolvasható, összefoglalható abban az egyszerű

kérdésben, hogy mi az, amit a gyerekek megtanulnak *még* az iskolában - a tantárgyakkal együtt vagy azokon túlmenően. Olyan köznapi, triviális tényeket, hogy vannak gazdagok és szegények; hogy az értékesről és értéktelenről, a fontosról és nem fontosról, az ízléséről és ízléstelenről gyakorta eltérnek a vélemények; hogy jó dolog egy csoporthoz tartozni, s nem jó kirekesztettnek lenni; hogy kellemes érzés sikeresnek és rossz sikertelennek lenni. Mindezek elsajátítása egy *kumulatív folyamat* eredménye, olyan élmények, tapasztalatok sajátos szövedéke, amelynek az iskolában eltöltött hosszú idő - sok-sok tanóra, hónap és év - során spontán, önkéntelen tanulás révén sajátítódnak és raktározódnak el.

Ha megnézzük például a népiskola alsó osztályait kijárt idős parasztasszony szövegét, és megpróbáljuk kiszűrni belőle, mi az - meghaladva a szövegezés esetleges és egyedi szintjét -, ami e sajátos tudásnak minősül a fentiek értelmében, azt mondhatjuk, hogy ez a szociális szerepnek, illetve annak a megtanulása, mi módon lehet elboldogulni, fennmaradni ebben a helyzetben. A másik két idézetben pedig éppen az a generalizálódott utóhatás érhető tetten, amelyről fentebb szoltunk, akár mint következmény jellegű leszűrődése az iskolai életnek mint egésznek, akár mint egyetlen tantárgy tanításának attitűdszervező, formáló ereje.

Ez a tananyag nincs tantervbe, tankönyvekbe rögzítve, ám hogy hatékonyan közvetítődik, arról hitelesen tanúskodnak az idézetek. S éppen a *közvetítődésnek* ez a hatékonysága az, amire az utóbbi évtizedben kezdtek felfigyelni a kutatók. Arra, hogy az iskolában (sőt! tanulás céljából létesített és működtetett egyéb szervezeti keretekben is) rendszeresen és hatékonyan történik valami, ami az iskolai tanítás tartalmával és követelményeivel összefüggésben is lehet, de lehet attól független is.

Jelenlétére mi utal?

Az, hogy a gyerekek esetenként meglepően jól tudnak olyan dolgokat, amiről az iskolában nemigen történik említés (például társadalmunk erőteljes rétegzettségének ténye és ennek konkrét megjelenései az iskolai kiscsoportokban), az, hogy vélekedéseikben, viselkedésükben sokszor fedezhető fel az értékek valamiféle kettős könyvelése - azaz egyfelől megfelelés az iskolai követelményeknek, elvárásoknak, másfelől pedig egy azoktól eltérő vagy azokkal homlokegyenest ellenkező értékrend követése. Bár ezt az iskola természetesen nem akarja, de - úgy tűnik - megakadályozni sem áll módjában, mert ez a sajátos tudás mikrotörténetek, apró megfigyelések parányaiból adódik össze, s süllyed le a köznapi tudat rétegeibe anélkül, hogy tudatosítanák őket, hogy beszélnének róluk. Furcsamód e jelenségtartománnyal kapcsolatban a problématudat kialakulása, azaz a jelenség beemelése a tudományos vizsgálódás körébe viszonylag új keletű, mint erre fentebb már utaltam. Az persze, hogy - úgymond - triviális, köznapi tények, az emberi lét mindennapi gyakorlatához szervesen hozzátartozó jelenségek csak igen későn válnak tudományosan kezelt problémává, korántsem egyedi jelenség. Számtalan példa van rá a tudományok történetéből. (A szerelem például nem kifejezetten új keletű képződmény - a szexológia igen. Vagy gondoljunk például a szociálpszichológiának arra az irányzatára - E. Goffman -, amelyik a hétköznapi élet mikrofolyamatainak leírására, feltárására, értelmezésére vállalkozik.)

Az eddig elmondottak a „rejtett tanterv” (hidden curriculum) összefoglaló elnevezése alatt jelennek meg a pedagógiai, nevelésszociológiai szakirodalomban. S annyi bizonyos, hogy bármennyire is triviális tényekről van szó - ezek számbavétele, működésük, kialakulásuk megértése nélkül -, elképzelhetetlen az iskola tényleges hatásrendszerének a megértése.

A közoktatás az utóbbi évtizedekben az egyik leghatalmasabb iparaggá vált. Közismert az iránta, illetve hatékonysága iránt megnyilvánuló osztársadalmi érdeklődés. Növekszenek a vele szemben támasztott társadalmi elvárások, s igencsak nehéz helyzetbe kerül akkor, ha megfelelni próbál ezeknek az igényeknek. E kihívásokra általában kétféle módon szokott válaszolni a közoktatás: az oktatási rendszer szerkezetének kisebb-nagyobb arányú megváltoztatásával, vagy új dokumentumok/munkaeszközök (tanterv, tankönyv stb.) kidolgozásával. (Nálunk a legutóbbi időkben - mint tudjuk - e második megoldásra került sor.) A tanügyi dokumentumok sajátossága azonban - mégoly alapos, átgondolt előmunkálatok esetén is -, hogy *optimális* viszonyokat tételeznek föl: korszerűen felszerelt iskolát, magas fokú kultúrával rendelkező nevelőt, a dokumentumok szellemével azonosuló, megvalósításukat támogató társadalmi környezetet, a mindezek együttes következményeképpen az iskolára ráhangolt, jól motivált tanulót. Ez az optimális közeg azonban korántsem szükségszerűen adott. Hiszen az oktatás soktényezős, nagy inerciájú rendszer. S innen van, hogy e területen oly nehéz valóban átütő erejű változást elérni. Az egyes tényezők megújítása (például új tantervek, új taneszközök bevezetése) ugyanis bár elengedhetetlenül fontos, előreívő momentum lehet tanügyi reformok realizálásában, de ennek hatásától - szükségszerűen - csak részleges javulás várható. Az oktatás gyökeres megújításához ugyanis a lehetetlenre: az egész működő rendszer valamennyi tényezőjének a megújítására lenne szükség. Ez nemcsak lehetetlen, hanem sajnálnivalóan képtelen vállalkozás is lenne. Csak a terep, a közeg természetét nem jól ismerő, azzal nem számoló voluntarizmus talaján lehetne elképzelni egy effajta vállalkozást. Oktatásfejlesztés és voluntarizmus azonban egymást kizárják. Mert mindenféle voluntarizmus eleve kudarcra van ítélve e területen is, s sokszorosan megbosszulja önmagát. Ennek következtében nem véletlen tehát, hanem szükségszerű, hogy szakmánkat az egyenlőtlen fejlődés jellemzi, s fejlesztése is csak fokozatosan, szervesen, a társadalmi rétegzettség mentén specifikálható közegek természetéhez adaptáltan képzelhető el adekvát módon.

A „rejtett tanterv” leírására, feltárására vállalkozó kutatási irányzat vizsgálódásának középontjában éppen ez: az *oktatás közege* áll. A közeg, amely számos emberi és dologi tényezőtől szerveződik, s amelyben kitermelődik az a sajátos, nagy dinamikájú jelenségegyüttes, amelyet - a külföldi szakirodalomban használatos különböző elnevezések (latent curriculum; secondary effect of schooling; unstudied curriculum; covert curriculum; by-products of schooling; non-academic outcomes of schooling; what schooling does to people) értelmezése, adaptálása alapján - „rejtett tantervnek” neveztünk el.

Vizsgálata, kutatása az iskolai lét ismétlődő, jellegzetes történéseinek, rutinjainak a számbavételével, leírásával kezdődött.

Melyek ezek?

A *megszakítások* - valamennyi iskolai tevékenységet állandóan megakasztja, félbeszakítja valami. Ezek a zavaró, előre nem kiszámítható történések a kisiskolás környezetben a leggyakoribbak. A *késleltetések* - várni kell az egyéni vágyak, szükségletek kielégítésére, esetleg végképp le kell mondani róluk. Az iskolában szólni, kérdezni, megnyilatkozni csak a játékszabályok betartásával lehet. A *tevékenységek időbeli szabályozottsága* - az iskolában mindennek rendelt ideje van. A munka megkezdésének és befejezésének; a tudásról való számot adásnak. A legtöbb tevékenységet el kell kezdeni (mert „becsöngettek”), mielőtt az érdeklődés felébredne iránta, a abba kell hagyni (mert „kicsöngettek”), amikor pedig még futná az érdeklődésből. Így az osztályban a munkavégzés le van állítva, mielőtt be lenne fejezve.

Mit tanul meg ezekből a gyermek?

Azt, hogyan viselkedjék úgy társai között, mintha egyedül lenne. Mert bár a többiek jelenléte állandó kihívás számára, gazdag kapcsolatteremtésre, közlésre ösztönző ingerkörnyezet, de az „intézményi elvárás” az, hogy mindezt ignorálni legyen képes. Nehéz lecke ez, különösen egy kisiskolás számára. Nem véletlen, hogy elsajátításához hosszú időre van szükség.

Meg kell tanulnia türelmesnek lenni. Hogy kivárja, amíg a társa beszél vagy amíg ő szót kap.

Megtanulja, hogy szinte valamennyi megnyilvánulására valamiféle értékelő jellegű reagálás a válasz. Megtanulja, hogyan alkalmazkodjék az osztályban folyó nyilvános tanulás légköréhez olyan stúdiumoknál is (például művészeti tárgyak, irodalom), amelyek pedig természetüknél, jellegükénél fogva mű és befogadó intim, személyes találkozását igénylik.

Túlzás nélkül állítható, hogy - elvileg és potenciálisan - az oktatási folyamat valamennyi mozzanata válhat „rejtett tanterv” előidézőjévé. E mozzanatok között azonban vannak olyanok, amelyek sokkal inkább érintettek ebben a vonatkozásban, mint más mozzanatok. A folyamat olyan elemeire gondolhatunk itt, mint az iskola *érték- és értékelési rendszere*, az iskolai *ismeretszerzés* jellemző sajátosságai, az osztály mint sajátos szociális viszonyrendszer és mint sajátos térelrendezés, az iskolai munkavégzés időkezelésének jellemző sajátosságai.

Mikor válhatnak e mozzanatok leginkább „rejtett tanterv” előidézőivé?

Korántsem és kizárólagosan az egyedüli, de talán a legalapvetőbb tényező e vonatkozásban az, amikor a pedagógia hivatalosan deklarált céljai és az iskola mindennapi gyakorlata között nagy az eltérés. Gondoljuk csak végig egy-két példán, mit eredményezhet az említett eltérés.

A dokumentumok - a korszerű felfogásnak megfelelően - kellően szélesen értelmezik a tanulás fogalmát. „Tanulásnak tekintendő az elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása, a képességek kialakulása, meghatározott viszonyulások, érzelmi és akarati tulajdonságok fejlődése, valamint a magatartás alakulása is. A hátrányos helyzet leküzdését is nagyban segíti a tanulásnak ilyen szélesen értelmezett felfogása.”⁴

Ezzel szemben ugyanebben a dokumentumban már megjelenik egyfajta redukció, mert az értékelésről szólva már csak a teljesítmények értékeléséről van szó. (Márpedig egyáltalán nem biztos, hogy az említett viszonyulásoknak, érzelmi és akarati tulajdonságoknak feltétlenül valamiféle teljesítményben kelljen megmutatkoznuk.) A tömeges iskolai gyakorlat pedig - ez tapasztalati tény - még ehhez képest is egyoldalúan leszűkíti az értékelést, s a teljes személyiség értékelése helyett jószerivel az intellektuális teljesítmények kiemelt kezelésére és jutalmazására összpontosít. Ennek szinte egyenes következménye az a jelenség, amit *privatizálásnak*, a tudás *magántulajdonosi* kezelésének nevezett egy tanár egy interjúban (szomorúan ismerős kép: a tanuló görcsös igyekezete, hogy füzetét megvédje szomszédai tekintetétől).

Deklarált cél az egyéni képességek lehetőség szerinti kibontakoztatása is. Ám e helyes törekvésnek hány és hányféle akadálya van a gyakorlatban: a rendelkezésre álló (mindig) kevés idő, a standard, tipikus tanítási helyzetekben a rituálék eluralkása; amelyeknek legfőbb jellemzője a valódi dialógusok, valamint, a tantárgyspecifikus, konkrét, a szóban forgó témával adekvát eljárások (elemzés, feldolgozás stb.) hiánya, továbbá az, hogy a tanulók spontán érdeklődése nemegyszer „zavarja” az órát, mert a tananyagot, - időre! - el kell végezni. S a helyzet az, hogy tényleg el kell végezni s tényleg időre - iskolarendszerünk mai struktúrájában. A feltoluló kérdés: vajon az iskola jelenlegi merev időkezelése örök és

változhatatlan-é? Csodálkozhatunk-e, ha a gyerekek mindezek következtében leszoknak a kérdésről; ha egyre inkább szétválasztják (és külön kezelik) az iskolai és a nem iskolai tudást, s ha ily módon az előbbi relevanciája számukra fokozatosan csökken.

Deklarált, cél tanár és tanulók alkotó, demokratikus együttműködése is. Hányszor leírtuk, mondtuk, ismételtük e szót - demokratizmus - pedagógiai tárgyú szövegekben is. A politikában használatos értelmezése világos: érett, felnőtt, felelősen gondolkodó és cselekvő emberek együttműködése a közösséget (közösségeket) érintő dolgok elrendezésében.

Az iskolában felnőttek és gyerekek (fiatalok) dolgoznak együtt. Akárhonnan nézzük is, sem az érettség, sem a felelősségvállalás tekintetében nem egyenlőek. Ezen túlmenően magában a tanítás alaphelyzetében van valamiféle aszimmetria, ami abból fakad, hogy a szakmai szerep az iskolában dolgozó felnőttet (a pedagógust) eleve vezetésre, irányításra predesztinálja - akárhogy éli is át szubjektíve saját szerepét -, s ez tekintéllyel, hatalommal ruházza fel a gyermekek szemében.

E sajátosság következményei alapvetőek, meghatározóak a demokratizmus kialakulására, működésére nézve éppen azért, mert a tanítást és a tanulás megszervezését az iskola olyan alapfunkcióinak tartjuk, amelyek kiiktatása, megszüntetése elképzelhetetlen, bár e funkciók módosulása, hangsúlyváltása természetesen nem kizárt, sőt.

Próbáljuk meg értelmezni, tartalommal feltölteni az iskolai demokratizmus fogalmát. (Lehetne beszélni a nevelőtestület, az iskolavezetés és a helyi tanügyigazgatás, vagy az ifjúsági szervezetek demokratizmusáról. Ezek azonban külön kérdések lennének, itt most nem erről lesz szó.) A jogok felől közeledve e fogalomhoz - az iskolai oktatás alaphelyzetének aszimmetriája miatt - rossznak tűnne fel egy afféle kérdés, hogy vajon van-e beleszólási joguk a tanulónak abba, mit tanuljanak. Annak a kérdésnek viszont, hogy milyen legyen az iskolának mint felnőttek és gyermekek közös munkahelyének a munkarendje, időkezelése, térszervezése, már lenne némi alapja. Az pedig elvileg is elképzelhető - középiskolás fokon -, hogy kikéri és figyelembe veszik a tanulók véleményét arra nézve, hogy milyen munkastílussal (módszerek, eszközök, szervezeti formák) dolgozzanak fel egy adott anyagrészt.

E „kemény” tények realitását nézve teljesen egyértelmű, hogy kinek van döntési joga az iskolában. S e döntések a gyermekek számára adottságok. Adottságok, amelyek mind társadalmunk, mind közoktatásunk fejlettségének jelenlegi szintjét jellemzik.

Ha viszont ez így van, akkor talán jogos a töprengés azon, hogy a „demokratikus együttműködésnek” mi is a tartalma? Mire terjed ki? Mit foglal magában?

Demokratikusnak minősíthető-e az olyan tanítás, amikor a tanár - adott tananyag tárgyalásakor - igényli, sőt kiprovokálja, hogy tanítványai fejtsék ki és ütköztessék egymással nézeteiket, véleményüket. (Tekintsünk el attól, hogy egy effajta munkastílusra bizonyos stúdiumok és életkorok eleve alkalmasabbak, mint mások.) Megítélésem szerint ez egyszerűen korszerű, jó tanítási stílusnak tekinthető, de - hacsak nem akarjuk összemosni a fogalmakat - önmagában távolról sem meríti ki a demokratizmus fogalmát, bár kétségtelenül annak irányába húz.

De még mindig megmarad az a helyzet, amikor a nevelés stílusa - amúgy globálisan - demokratikus. (Ez persze önmagában sem kevés.) A gondunk csak az ezzel, hogy bizonytalanok vagyunk e stílus jellemzőire nézve. Mert mire gondolhatunk: ún. légkörjellemzőkre (a pedagógus hangvétele általában, illetve konfliktuskezelésének sajátosságai), a tanár és a tanulók közti interakciók minőségére (merek, oldott). Ám a nevelési stílus - mint „puha” folyamatváltozó - demokratizmusa kevésnek tűnik, hogy miatta az iskolai demokratizmus kiteljesedéséről beszélhessünk.

A demokratikus együttműködés deklarációjával szemben a - tömeges - iskolai gyakorlatot merev egyenirányítás jellemzi: merev térszervezésű osztály, uniformizáltan 45 perces órák „egységcsomagjai”, görcsösen célirányos haladás a tanítási rituálék sínein. Ismétlem, hogy a tömeges gyakorlatról van szó, eltérések ettől természetesen vannak. Ám ha a tömeges gyakorlat ilyen, annak legfőbb oka - szerintem -, hogy az adott feltételek között a gyakorlat ilyen *bír lenni*. S ha a deklarált célokban ettől valami gyökeresen eltérő fogalmazódik meg, s emiatt túlon-túl nagynak észleljük célok és gyakorlat eltérését, akkor méltánytalan dolog lenne ezt a gyakorlat hibájául felróni.

Meg lehet kérdezni persze, hogy van-e jogunk az elmondottakat tipikusnak, iskolarendszerünk jelenlegi gyakorlatára általánosan jellemzőnek nyilvánítani. Válaszul annyit, hogy ha a széles körű tapasztalati evidencia bizonyító érvényű adatként elfogadható, akkor nem minősíthető túlzónak, jogosulatlannak a vázolt kép. Egyébként is egyáltalán nem arról van itt szó, hogy egyes, konkrét iskolák gyakorlatáról akarnánk valamiféle értékítéletet megfogalmazni. Amiről itt szó van, az az iskolarendszer, illetve létezési módjának sajátos, belső ellentmondásai, és - részben - ez ellentmondások következtében kitermelődő jelenségek. (Jelenlegi iskolarendszerünk ugyanis valóságosan létező gyakorlatában mélyen magán viseli - különböző merevségek formájában - saját történelmi előzményének: egy szelektív, az oktatást szűk és egyoldalú ismeretátadásnak értelmező iskolarendszer nyomait. Részben e merevségek hívják létre, tartják fenn és működtetik a „rejtett tantervet”).

A fáziseltolódás persze szükségszerű pedagógiai céltételezés és pedagógiai gyakorlat között. Ez a dolog természetéből következik. Sőt! Éppen abból származna felmérhetetlen kár, ha az elvontan megfogalmazott pedagógiai alapelvek, célokat - amelyek a cselekvés vezérfonalaként csak tendencijelleggel érvényesek - valahol, valakik egy az egyben akarnák megvalósítani; anélkül, hogy tekintetbe vennék saját közegüknek természetét és igényeit. Nem mindegy azonban, hogy mekkora a távolság célok és gyakorlat között. Ha ugyanis ez a távolság túl nagy, netán szakadéknyi, akkor az eleve csüggesztőleg hat a gyakorlat munkásaira. S megítélésem szerint közoktatásunk jelenlegi helyzetére, a maga összességében - egyes területek biztató fejlődése ellenére is - ez jellemző.

Valamennyi iskola sajátos kettős kötésben élő intézmény. Egyrészt működő eleme az iskolarendszernek, s akként feladata a rendszer egésze számára megfogalmazott célok felvállalása; másrészt e célokat úgy (és csak úgy) képes értelmesen felvállalni, ha messzemenően tekintettel van saját környezetének, saját közegének természetére, igényeire. Ily módon: az egységes törekvések közeghez adaptálása révén van esély arra, hogy az egész rendszer összmozgása a kívánt irányba tartson. Éppen ezért a rendszer működése szempontjából nem minősíthető diszfunkciónak, ha a központilag egységes pedagógiai intenciók transzformálódnak az adott közeg, a más és más feltételek; a terep sajátosságainak megfelelően.

A „rejtett tanterv” kutatásának két fő iránya

Az eddig elmondottak a téma vizsgálatának ahhoz az - időben - elsődleges vonulatához tartoznak, amelyekre - „puha” kutatási irányzatként - az iskolai mikrotörténesek számbavétele, leírása, több rétegű szövedékük felfejtése, értelmezése jellemző. E szinte élménybeszámoló jellegű irányzat mellett feltétlenül említést kell tennünk - a kifejtés igénye nélkül - két „keményebb”, szisztematikusabb irányzatról is.

Ezek egyike - kapitalista iskolarendszerek közegében működő kutatók, teoretikusok munkájaként - a funkciók felől közelíti meg a „rejtett tanterv” fogalma alá besorolt jelenségeket, s ezek közül is egyet hangsúlyoz erőteljesen. Azt amely szerint az iskolarendszer éppen a „rejtett

tanterv” működése révén képes arra, hogy hozzájáruljon a munkamegosztás kialakult rendjéhez újratermeléséhez, s azáltal a társadalmi egyenlőtlenségek rögzítéséhez. Természetesen ez a funkció is az oktatás mindennapi gyakorlatában érvényesül (nívótagozatonként specifikus tanári attitűdök, a tanulók réteghelyzete szerint különböző elvárásokat kommunikáló tanári magatartás stb.). E funkció rendkívül erőteljes érvényesülése miatt egyesek - a legradikálisabbak - a „társadalom iskolátlanításának” programját hirdették meg.

A másik lényeges kutatási vonulat képviselői pedig abból indulnak ki, hogy a fejlett iskola-rendszerrel rendelkező modern társadalmakban megváltoztak, illetve eltolódtak az iskola-rendszer és az azt körülvevő társadalmi rendszer, társadalmi környezet dialógusának hangsúlyai. A hangsúlyváltás oka az, hogy lényegében megváltozott (illetve változóban van) az oktatásnak és a társadalomnak mint rendszernek a viszonya. A városias (és rohamosan tovább urbanizálódó), s (bizonyosfajta) ingerekben rendkívül gazdag ingerkörnyezet egyfelől, a tömegkommunikáció viharos expanziója másfelől a korábbtól gyökeresen eltérő, új helyzetet teremtett az oktatás számára. E helyzet legfőbb jellemzője, hogy megszűnt az iskola korábbi, jószerivel monopolnak mondható helyzete a tudáelosztás területén, s az „utca” immár állandó és izgalmas kihívás az iskola számára. Nagy hibát követ el az iskola - s emiatt súlyos presztízavesztést is szenved -, ha nem reagál valamilyen módon erre a helyzetre, mert miről van szó? Arról, hogy a rajta kívüli környezet (az „utca”, a tömegkommunikáció) esetenként frissebb ismereteket, tudást, korszerűbb szemléletet terjeszt és képvisel, mint az e célra létrehozott hivatalos intézmények. Ebből következően lehetséges, hogy csökken (csökkenni fog) az iskola szerepe az ismeretek átadásában. De - s itt van épp az említett hangsúlyváltás - nem csökken, hanem jelentős mértékben megnövekszik a szerepe a *különböző forrásokból szerzett ismeretek* - s ez is „rejtett tanterv”: vallják e kutatási vonulat képviselői - *rendezésében, megrostálásában, értelmezésében.*

Miről is van hát szó, amikor „rejtett tantervről” beszélünk?

Lényegében két dologról. Az iskolai lét rendszerspecifikusan sajátos, belső ellentmondásai következtében kitermelődő tényezőkről és azok működése következtében előálló tudásról, valamint az iskolán kívüli környezetből eredő hatásokról.

Ide kívánczik az a kérdés is: vajon „rejtett tantervről” (egyes számban) vagy pedig „rejtett tantervekről” jogosultabb-e beszélni? A témával foglalkozó kutatók nagyjából egyetértenek abban, hogy mindkét elnevezés indokolható. Tekintettel arra, hogy mivel maga a jelenség mindig valamilyen konkrét formában (ismeretben, attitűdben, viselkedésben) jelenik meg, ezért elfogadható a többes számú írásmód. A „rejtett tanterv” pedig mint olyan, fogalmi absztrakció, a kutatás számára használható fogalom. Lehetővé teszi, hogy megnevezni, kezelni lehessen ezt a diffúz jelenségegyüttest.

Hogyan viszonyuljunk e jelenségvilághoz?

A kérdésben lényegében a válasz is benne foglaltatik. Azok a különféle tudások (tág értelemben véve tehát az ismereteken túl ízlést, érzelmi viszonyulásokat és viselkedést is beleértve), amelyeket e fogalom körébe soroltunk, valamennyien elemei, részei a tanuló - elsősorban - *iskolai szocializációjának*. E tudásfajták a *szociális tanulás* szükségszerűen lezajló folyamatában spontánul, önkéntelenül épülnek bele a személyiségbe. Ennyiben a „rejtett tanterv” valóban *elmaradhatatlan* kísérőjelensége az iskolai tanítási-tanulási folyamat-

nak, s ebben az értelemben igaz az, hogy minden iskolában egyidejűleg két tantervet tanítanak: a dokumentumokba foglalt hivatalosat és a „rejtettet”.

Más kérdés persze, hogy milyen *előjelűek* ezek a tudásfajták. Abból a tényből ugyanis, hogy elemei, részei a tanuló (iskolai) szocializációjának, korántsem következik, hogy ezek szükségszerűen csak pozitívumok lehetnek. Hadd idézzek fel erre - korábban leírtak ismételtesével - néhány pozitív, majd negatív tartalmú példát.

A másodlagos közösség természetének megismerése révén az abban való létezés szabályainak, módozatainak megtanulása. A nyilvános tanulás és a tudásról való nyilvános számot adás megtanulása stb.

Privatizálás, a tudás „magántulajdonosi” szemlélete és kezelési módja; az iskolai tudás és a kívülről hozott tudás szétválása a tanulók fejében; az érdeklődés kellő időzítése és a körülményeknek megfelelő működtetése (a „hivatásos iskolaszélhámós” szerepkör elsajátítása) stb.

Milyen nyereség remélhető e téma kutatásától?

Elsősorban az, hogy az érintettek - oktatáspolitikusok, tantervkészítők és tantárgygondozók, szakfelügyelők, igazgatók, pedagógusok - figyelmét ráirányíthatja arra az alapvető (de nem kellően tudatosított) tényre, hogy a tudatos, célra irányuló pedagógiai folyamatok, ráhatások, akciók milyen tetemes - rejtett - tényezőt hoznak létre, hordoznak, működtetnek.

Másodsorban az, hogy e tényezők számbavétele, működésük leírása előtérbe állíthat olyan alapvetően fontos tényezőket (iskolai időkezelés, iskolai térszervezés, iskola mint társas erőter és mint munkahely stb.), amelyek a lehető legnagyobb mértékben *valószínűsíthetik* a pedagógiai döntéseket: azt, hogy adott tananyag tanítása során milyen módszert, eszközeget, szervezeti formát alkalmaz a pedagógus. Kiemelten hangsúlyozni kívánjuk, hogy e tényezők *nem determinálják, hanem valószínűsítik* a döntéseket. Ilyen módon magyarázható meg ugyanis az az általános tapasztalat, hogy a jelenlegi iskolai feltételek között a tanítási órák zöme erőteljesen hasonlít egymáshoz, de mégsem teljesen azonos. Azt is hangsúlyoznunk kell, hogy a tanítási órák említett nagyfokú hasonlósága sokkal inkább az oktatási rendszer objektív feltételeinek, a pedagógusi döntéseket valószínűsítő tényezőknek tudható be, mint a szubjektív tényezőknek. Itt azonban nem kerülhető ki egy kérdés éles felvetése.

Vajon érdeke-e a pedagógiának a „rejtett tanterv” kutatása?

Két oldalról is helyénvalónak tűnik feltennünk ezt a kérdést. Először nézzük meg, hogyan vetődik fel ez a pedagógus, a pedagógiai munka oldaláról.

E nagyon felelősségteljes munkát nehéz körülmények között végző emberek - a pedagógusok - szakmai kielégülésének, sikerélményének egyik forrása az a tudat, hogy az osztályba lépés pillanatától kezdve tőlük (s jószerivel csak tőlük) függ, mennyire lesz hatékony az ismeretek elsajátíttatása, az élménynyújtás intenzitása. Széles szakmai körben elterjedt felfogás, hogy a tanár leginkább az osztályban - miután becsukta maga után annak ajtaját - éli át az alkotás örömét, azt az érzést, hogy autonóm módon a kezében tartja a történések menetét, alakulását.

Elviseli-e szakmánk azt a kutatási eredményekből fakadó felismerést, hogy a pedagógus, amikor tanít, épp a felsorolt, a pedagógiai döntéseket valószínűsítő tényezők működése következtében (s ezek listája korántsem teljes) sokkal nagyobb mértékben megkötött a cselekvés, a döntés, a választás szabadsága tekintetében, mint ahogy azt hinni szeretnénk? Hogy

autonómiája csak részleges, korlátozott, mert a közeg, amelyen és amellyel dolgoznia kell, olyan, hogy bizonyos döntéseket jóval nagyobb mértékben valószínűsít, mint másokat.

A tudomány oldaláról közelítve a kérdéshez, azt kell elmondanunk, hogy a neveléstudomány szívósan harcolt azért, hogy „kemény” tudománynak ismerjék el. Évek hosszú során sok olyan módszert fejlesztettek ki, amelyekkel leírhatók, mutatókba rendezhetők, mérhetők a pedagógiai folyamatok eredményei. A vizek tisztázódni látszottak, ám ez a nem tervezett, furcsa valami: a „rejtett tanterv” jelentősen megzavarja azok tisztaságát, s arra késztet, hogy ismét a régi Nagy Kérdéseket tegyük fel: Mit tanulnak a gyerekek az iskolában? Mit tudunk a legjobban tanítani? Milyen legyen az iskola és társadalom értékrendjének viszonya?

Ahhoz, hogy e kérdésekre helyes válaszokat találjunk, közös gondja kell hogy legyen mindnyájunknak, a nevelésügy legkülönbözőbb színterein munkálkodóknak, hogy feltárjuk ezt az izgalmas, erőteljes jelenségvilágot, leírjuk szerkezetét és próbáljuk megérteni működését. Azt, hogy mi termeli ki és mi tartja életben, s mindezt annak érdekében, hogy a pedagógiai dokumentumok szükséges modernizálását - a „tananyag bővölését” - meghaladóan, a valóságosan ható pedagógiai folyamatokba is hatékonyan, újítoan legyünk képesek beavatkozni.

Jegyzetek

- ¹ Emlékül hagyom... Gondolat, Budapest, 1974. 70-71. o.
- ² Örkény I.: Emlékezés az Alma Materre 34. In: Párbeszéd a groteszkról - Beszélgetések Örkény Istvánnal. magvető, Budapest.
- ³ Hermann I. (szerk.): Üzenet az iskolának. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973. 149. o.
- ⁴ Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I. kötet, OPI., 1978. 18-19. o.

Irodalom

R. Dreeben: On What is Learned in School. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co. 1968.

P. Ferran: L'école de la rue. Une éducation ouverte sur le milieu. Les Editions ESF, Paris, 1977.

Ph. W. Jackson: Life in Classrooms. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, 1968.

Journal of Education, 1980. 1. Tematikus szám a „rejtett tantervről”.

B. R. Snyder: The Hidden curriculum. Knopf, New York, 1971.

J. Zinecker: Der heimliche Lehrplan. Weinheim und Basel, 1976.

A hazai szakirodalomról azokra az írásokra utalunk, amelyek nem érintőlegesen foglalkoznak a „rejtett tantervvvel” (több ilyen tanulmány is van), hanem kifejezetten róla szólnak.

Gubi M.: A rejtett tanterv elméletei. Világosság, 1980. 1. sz.

Kozma T.: „Rejtett” tanterv. Köznevelés, 1976. 31. sz.

Szabó L. T.: A latens hatásrendszer fogalma és vizsgálata. Tantervelméleti füzetek 2. OPI, 1979.

[Valóság, 1982/9. sz.]

Meleg Csilla: Egészségérték és intézményes befolyásolás

Előzmények

Amikor 1972-ben *E. Palmore és C. Luikart* közzétették cikküket, melyben azt vizsgálták hogy az étellel való megelégedettség hogyan függ össze az egészséggel és a társadalmi tényezőkkel, még nem gondolhatták, hogy közös kutatásuk akkora visszhangot fog kiváltani világszerte.¹ A tanulmány szédületes karriert futott be: 1985-ig több mint 150-szer idézték, s ezzel (adott időszakban) a magatartástudományokkal foglalkozó szakfolyóiratok cikkei közül a legmagasabb citációs indexszel rendelkezett. A siker nyilvánvalóan több tényezővel magyarázható. Az empirikus vizsgálatnak az a végkövetkeztetése, miszerint az étellel való megelégedettségben az egészség (ezen belül is az egyénnek önmaga által értékelt egészsége) az a tényező, mely a megmagyarázott varianciák két- vagy többszörösét teszi ki, több országban is hivatkozási alappá válhatott azon szakemberek körében, akik más-más tudományterületen ugyan, de a civilizációs ártalmak ellen, az emberi élet minőségéért küzdöttek. Akik több oldalról is bizonyítani igyekeztek azt a trivialitást, hogy a társadalmak bármilyen jellegű fejlődése egészséges emberek nélkül elképzelhetetlen. Akik az össztársadalmi értékek közé helyezték az egészséget is, annak társadalmi tartalmával együtt.

E világos megfogalmazásokat, nyílt deklarációkat végső soron a kormányoknak szóló politikai üzenetként lehetett értelmezni. Abban ugyanis mindenki egyetértett, hogy az „egészségesen tartás” intézményeinek a kiépítése társadalmi érdek. (A kiképzett munkaerő hosszú távon való megtartása fontos szemponttá vált a korlátlan munkaerő-utánpótlás megszűnésével.) A következmény azonban az lett, hogy a feladat megoldására létrejött szervezetrendszer, az egészségügyet a „közmegegyezés” az egészség megtartásának kizárólagos felelőssévé tette. A probléma akkor vált világossá a maga differenciáltságában, amikor az évenkénti egészségügyi statisztikák összehasonlításakor a kórokozók által kiváltott morbiditás és mortalitás helyett mind nagyobb arányban jelentek meg az új tünetcsoport, az ún. „civilizációs ártalmak” által kiváltott megbetegedések, melyeknek okát az emberek életmódjában lehetett megtalálni. A helytelen életmód befolyásolása azonban túlmutatott egy szervezetrendszer kompetenciáján. Társadalmi követelménnyé kellett tenni egy olyan rendszer kidolgozását, amely befolyást tud gyakorolni az emberek életvitelére, az adekvát adaptáció kialakítására, a másként élésre. Az 1978. évi alma-atai nyilatkozat is ennek szellemében fogalmazta meg a kormányok felelősségét a lakosság egészségéért, az egészségügy erőforrásainak egyenletesebb elosztásáért.²

Problémafelvetés

A magyarországi morbiditási és mortalitási statisztikák kedvezőtlen alakulása, a népesség egészségi állapotának általános romlása több tudományág együttes működését eredményezte az okok feltárásában. Elkerülhetetlenné vált a halandósági viszonyok komplex elemzése, a megbetegedési viszonyok epidemiológiai vizsgálata, az életmód és az egészség összefüggéseinek, az egészségügyi szervezeteknek a szociológiai kutatása.³ S mivel a gyógyító orvostudomány a lakosság egészség állapotát nem volt képes tartósan javítani, nyilvánvalóvá vált, hogy eredményeket csak új prioritások bevezetésével lehet elérni. E koncepció eredményezte azt is, hogy a korábbi statikus egészségfogalmat a 80-as években felváltotta egy

dinamikus felfogás, mely szerint az egyén aktív közreműködése nélkülözhetetlen egészsége megtartásához. Ennek azonban valamennyi konzekvenciája már nem terhelhette csak az egészségügyet. Az intézményes befolyásolás más csatornáit is figyelembe kellett venni. Ezek között kiemelt helyet foglal el a *köznevelés rendszere*. Mivel minden korosztály több évet tölt ezen intézmény keretei között, joggal elvárható, hogy az egészségmagatartás formálásában deklarált céljaival összhangban vegyen részt.

Előzetes tapasztalataink, valamint különböző kutatások eredményeinek a tanulmányozása⁴ azonban arra a következtetésre juttatott bennünket, hogy - más-más okok miatt - sem az egészségügy, sem a köznevelés nem képes hatékonyvá válni az egészség értékének a közvetítésében. Ezért a 80-as évek elején megkezdett kutatásunk arra a kérdésre kereste a választ, hogy a fent említett szervezetek képesek-e az együttműködésre olyan társadalmi cél elérésében, mely résztartalmakat mozgósítja csupán. Vizsgálni kívántuk, hogyan tudják az egészség megőrzésének, az egészséges életvitel követelményeinek társadalompolitikai célkitűzéseit interiorizálni és ily módon a magatartást irányítani. Mivel mindkét rendszer pontosan, írásban rögzíti céljait, könnyen kiemelhetők voltak azok a tartalmak, amelyek az egészségre nevelés szempontjából a közös tevékenységet involválják. Így vizsgálódásunk középpontjában az a metszet állt, amely az egészségügyi és a köznevelési rendszerben az egészségre, egészséges életmódra szocializálásra vonatkozott.

Feltevések és módszerek

Arra vonatkozóan rendelkezünk már adatokkal, hogy a fiatal nemzedék jelenlegi egészségi állapota nem ad okot a bizakodásra. Az is kimutatható volt, hogy az egészségi állapot háttérben kifizethető egy „társadalmi háló”.⁵ Kutatásunkban ezért arra kívántunk választ kapni, hogy milyen folyamatok eredményezik az előző tényállapotot. Ahhoz ugyanis, hogy mi válik értékke egy emberben, s főleg miért, a támpontot *szocializációjának színtereiben*, szűkebb és tágabb környezetében kell keresnünk. Az értékképződési folyamat eredményeképpen az egészségérték is ugyanúgy, mint a többi, beépül a személyiség legmélyébe, és más értékekkel rendszerbe szerveződve fejt ki hatását.⁶ Végül is ez az értékrendszer lesz az alapja annak, hogy az egyén döntéseiben, választásaiban mit preferál, mivel összhangban tevékenykedik, azaz: hogyan él.⁷

Vizsgálatunkban az egészségügy, a köznevelés és a család jelentette azt az intézményes háttérrel, amelyet meghatározónak tekintettünk az egészség értéktudatának a kialakulásához.

Természetesen az egészség vonatkozásában is alapvető azoknak az ismereteknek, szokásoknak, magatartásmintáknak az átvétele, melyeket a szociális tanulás folyamatában sajátítunk el. Ugyanakkor azonban az egészségkultúra alakulásában-alakításában az egészségügynek és a köznevelésnek kiemelt szerepet tulajdonítunk. Mindkét rendszer szocializációs ágensként működik.⁸ Kötelező hatásukkal mindenkinél számolhatunk, éppen ezért az általuk közvetített tartalmak kiindulópontot jelenthettek vizsgált témánk felderítéséhez.⁹ A két rendszer dokumentált céljainak elemzése mellett a család mint háttér szerepelt vizsgálatunkban.

A hipotézisünk az volt, hogy a hatékony befolyásolásnak legalább két akadálya van. Az *egyiket* abban láttuk, hogy a szocializációs ágensek egészségtartalma nemcsak egymástól különbözik, hanem saját rendszeren belül is változik. A *másik* akadályozó tényező feltételezésünk szerint az, hogy az egészségtartalom közvetítésében szerepet vállaló szervezetek közötti együttműködés meglehetősen formális, a tartalmi kapcsolat nem jellemző. Úgy gondoltuk, hogy a fenti problémák vizsgálatával talán betekinthezünk azokba a folyamatokba

is, melyek a statisztikákban úgy jelennek meg, mint az egészség társadalmi rétegenként különböző elosztása.

Alapvető feltáró módszerünk a dokumentumelemzés volt.¹⁰ Ezt egészítettük ki azután az akkor érvényben lévő egészségügyi és köznevelési dokumentumok tartalomelemzésével. Így láttuk megközelíthetőnek a szervezetek által közvetített egészségfogalom tartalmának, lényeges dimenzióinak a feltárását, másrészt a szervezetek működésében azoknak a pontoknak a kitapintását ahol az együttműködés csorbát szenved. Ennek alapján terveztük meg az empirikus vizsgálatokat.¹¹ Mivel szocializációs folyamatot kutattunk, az életkor volt az a dimenzió, melynek függvényében kerestük a választ feltett kérdéseinkre. A következőkben a bölcsődés, az óvodás és az általános iskolás életkorra vonatkozó dokumentumok tartalomelemzése alapján mutatjuk be az egészségfogalom változásának folyamatát.

A rendszerek együttműködése és az egészségfogalom tartalma

A bölcsődés életkorban az egészségkultúra közvetítésében a legfontosabb szerepet a család és az egészségügy játssza. Az egészségügy intézménye a körzeti gyermekorvosi hálózat és a bölcsőde. Az írásos dokumentumokban egy tágan értelmezett, testi és lelki vonatkozásokat egyaránt magában foglaló egészségfogalommal találkozunk. Az intézmény képviselőinek (orvos, védőnő) munkaköri leírása arra is kiterjed, hogy e tágan értelmezett egészségfelfogás szellemében befolyásolják az anyán és a kisgyermeken keresztül a család életmódját, környezetükhöz való viszonyulási struktúráját. A kapcsolatrendszerre az együttműködés a jellemző, melyben e két intézmény (a család és az egészségügy) képviselői közötti viszony még nem hierarchizált. A bölcsődére vonatkozó dokumentumok arról győznek meg bennünket, hogy a gondozónő személyén keresztül az egészségügy ebben az esetben is egy tágan felfogott egészségfogalom közvetítését tekinti feladatának.¹² Azt látjuk tehát, hogy ebben az életkorban az írásos anyagok szintjén mintha rendben volna az egészséges életmódra szocializálódás folyamata. Egy dologra azonban érdemes odafigyelnünk. A dokumentumokban megjelenő és a gyerekről vezetett egészségügyi lap egészségfogalma egy ponton különbözik egymástól. Míg az előzőekben a testi és a lelki tartalmak együttes kezelését láttuk, addig az utóbbiban *főleg a fizikális egészségben bekövetkezett változások* rögzítése történik. E tény a későbbi életkorokban fog igazán jelentőssé válni.

A bölcsődés életkorban a köznevelésnek nem volt önálló intézménye. Látens jelenlétével azonban mindenképpen számolnunk kellett, hiszen a nevelő céllal történő közvetítést a védőnő (gondozónő) ellátta. Az óvodás életkorban a köznevelési rendszer színre lépése az intézményes hatások átrendeződését vonja maga után. Az óvoda deklarált céljaiból jól látható, hogy a pedagógiai kompetencia letéteményesévé az óvónő válik. Nevelési feladatának szerves részét képezi az egészséges életmód kialakítása is, melynek a testi nevelés, a közösségi érzés, magatartás és tevékenység, a környező valóság megismerése és a környezethez fűződő kapcsolat terén kell megnyilvánulnia. Az óvodai nevelési program tartalomelemzése azt mutatja, hogy az egészség testi és lelki vonatkozásaira egyaránt figyelmet fordít a dokumentum. Az egészséges életmód eleme deklaráltan is a megfelelő életritmus és az egészséges légkör biztosítása.

Az óvodai nevelési program nyomatékosan felhívja a figyelmet az orvossal és a védőnővel, valamint a családdal való állandó kapcsolattartásra. Ez azért különösen fontos számunkra, mert a még mindig tágan értelmezett egészségtartalomnak a rendszerek együttműködésében van a garanciája.¹³

Az ugyanezen korosztályra vonatkozó egészségügyi dokumentum az óvodai orvos, a védőnő feladatát rögzíti. Munkájuk az egészségügyi alapellátás része, reprezentatív jellegű tevékenység, melynek általánosan alkalmazott módszere a gondozás.

Ez a gondozás azonban más jellegű, mint a 0-3 éveseké. A dokumentumban megfogalmazottak szerint egyértelműen a beteg gyermekekkel való egészségügyi foglalkozást jelenti.

Az óvodával, a családdal való együttműködés mind az orvos, mind a védőnő munkaköri leírásában szerepel. Az az egészségügyi rendszer azonban, amely a megelőző életkorban az egészségnevelést teljes egészében vállalta, most - általános célkitűzésében ugyan nem, de feladatrendszerében igen - leszűkül a problematikus esetekkel való foglalkozásra.

A köznevelési és az egészségügyi dokumentumot egymásra vetítve azt tapasztaljuk, hogy míg az előzőben az egészséges életmód konkrét tevékenységek kapcsán kifejtett feladatrendszert alkot, addig az utóbbiban ez csak általános elvként fogalmazódik meg. Ez egyben azt is jelenti, hogy megkezdődik az *egészségfogalom osztódása*. A dokumentumok egy hallgatólagos „konszenzust” tükröznek: ha nincs probléma, akkor a köznevelési rendszer kompetens az egészségnevelésben, ellenkező esetben belép az egészségügy. A rendszerek közötti együttműködés mindkét dokumentumban kíváncsian szerepel, azonban a konkrét feladatok kifejtése rávilágít arra, hogy ez csak „problematicus” esetekben kap különös hangsúlyt. Ennek ellenére az óvodai nevelés programja alkalmas arra, hogy az abban kifejtett egészséges életmód tartalma alapján egy több oldalról megvilágított egészségfogalmat közvetítsen.

Fenntartásainkat azonban most is el kell mondanunk. Az óvodai dokumentum egyik alapelve a gyermekek közötti különbségek feltérképezése alapján a nevelési stratégia kidolgozása. Mivel azonban a differenciálás elve a konkrét feladatok kapcsán nem kerül többször elő, félő, hogy a differenciálás az elvi dekrétumok szintjén marad. Azokat a szempontokat, garanciákat hiányoljuk a programból, melyeknek a figyelembevétele a szociokulturális háttér különbözőségeit nem az óvodai követelményeknek való megfeleléssé vagy meg nem feleléssé transzformálná. A differenciálás szempontjainak az egyes nevelési területekre való lebontását azért tartjuk rendkívül fontosnak, mert így egy burkolt szelekciós mechanizmus kialakulását, megerősödését lehetne esetleg késleltetni.¹⁴ Az egészséges életmódra való nevelés szempontjából ez azt jelenti, hogy a kialakított-kialakult egészségügyi szokásrendszerrel és kapcsolat-teremtési készséggel óvodába lépő gyermek a kiscsoportos szint év végi követelményrendszerének már megfelel. Félő, hogy ilyen esetben az óvodai értékelés azt fogja tartalmazni, hogy e sinthez képest a többieknel lemaradás van. Ugyanis ha a megfogalmazást a gyermekek társadalmi háttérével együtt elemezzük, máris láthatóvá válik a társadalmi szelekció megjelenése az adott intézményben.

Problematikusnak látjuk az egyes intézmények képviselői közötti kapcsolatok alakulását. A korábbi partnerkapcsolatok intenzitása erősen csökken. Ez az együttműködés problémáit is felveti. S bár végső soron a köznevelési és az egészségügyi rendszer dokumentumai ebben az életkorban az együttműködésre építenek, mégis látnunk kell, hogy megindul a rendszerek egymástól való eltávolodásának a folyamata. Ugyanakkor azt is megfigyelhetjük, hogy az egészségfogalom bizonyos irányba való szűkülése is megkezdődik, elsősorban az egészségügyben.

Az általános iskola deklarált célja a „testileg, szellemileg egészséges, edzett nemzedék nevelése”; az ehhez kapcsolódó feladat az egészséges életre nevelésben fogalmazódik meg.¹⁵ Mivel ez az általános célkitűzés és feladatkijelölés nem mond sokat, megkerestük a nevelési és oktatási tervben azokat a részeket ahol a tartalomra történik utalás. Így már összehason-

líthatóvá vált az egészségfogalom tartalma a megelőző életkorokban vizsgált dokumentumokban lévőkkel.

Az általános iskolában „tisztá lappal” indul a gyermek. Mintha megelőző intézmény ugyanezen rendszeren belül nem is lenne, megvalósítandó feladat a higiénés kultúra elsajátítása. Az egészséges életnek főleg az az oldala hangsúlyozódik, amely a fizikai, szellemi erőnléttel van kapcsolatban, mentálhigiénés feladatokra még csak utalás sem történik. Emlékeztetünk arra, hogy az óvodai nevelési programot áthatotta ez a szemlélet, és a szokásrendszer kialakításában is helyet kapott. Az általános iskolában azonban az egészségértelmezésnek ez az oldala háttérbe szorul.

Az iskola a nevelési feladatok megvalósításakor tantárgyakban gondolkodik. Ez az egészségre nevelés szempontjából azt jelenti, hogy a felelősség négy tantárgyat terhel:

- a környezetismeretet,
- a testnevelést,
- a biológiát és
- az osztályfőnöki órát.

Bekövetkezik, hogy a korábban komplexen, tágan értelmezett egészségfogalom darabokra esik szét. A testnevelés egyértelműen a fizikai erőnléért, megterhelésért lesz felelős. Az osztályfőnöki órák tematikájában az egészségre neveléssel kapcsolatos témák egymás mellett, mégcsak nem is illeszkedve helyezkednek el, s osztályról osztályra haladva aktuális változtatásokkal ismétlődik ugyanaz.

Az egészség különböző dimenzióinak közvetítésében szerepet játszó tantárgyak egymás közötti koordinálatlansága az általános iskolai dokumentumból kiolvasható. Az osztályfőnöki órák tematikája egyik vonatkozásban sem épít a testnevelés vagy a biológia anyagára. Ez különösen azért sajnálatos, mert a biológia tantárgyban (igaz, csak a 8. osztályban) felcsillan egy teljes, gazdag egészségfogalom, amelyben a dimenziók egységes értelmezési keretet adnak.¹⁶

Az általános iskolai dokumentum csak a családdal való együttműködésről szól. Az iskolaorvosról a nevelési és oktatási terv nem beszél, így már dekrétum szinten is csorbát szenved az egészségügygel való együttműködés: az iskolaegészségügy mint olyan még dokumentumszinten sem része a köznevelési rendszernek.

Ezzel az - egészségre nevelés szempontjából zárt rendszerben szétesett és leszűkített - egészségfogalommal szemben az egészségügy az óvodában megfogalmazott és kialakított szemléletet következetesen végigviszi az iskolára vonatkoztatva is.¹⁷ A két dokumentum minden különbsége ellenére egy nagyon lényeges kérdésben *azonosságot* mutat: a lelki egészség, a mentálhigiénia kérdésköre mindkét rendszerben *háttérbe szorul*. Így az egészségügy és a köznevelés által közvetített tartalmak nem egészítik ki egymást; elvesznek azok a pontok, amelyek az egészen tágan értelmezett egészségfogalom közvetítésében a rendszerek közötti kapcsolódást jelentették.

Az érvényben lévő általános iskolai nevelési és oktatási terv mellett a 80-as évek elejének kurrens távlati fejlesztési koncepcióit is elemeztük témánk szempontjából.¹⁸ Az eredmény: hol túl szűk - hol túl tág, hol túl általános - hol túl konkrét megfogalmazások az egészséges életmód kialakításának iskolai feladataiban. Mindebből arra következtethetünk, hogy a köznevelés rendszerében nem létezik egy egységes egészségkoncepció. Az egészséges életmódot igénylő társadalmi szükséglet deklarálttá válik, azonban az elemzett dokumentumok azt bizonyítják, hogy a rendszer önmagában nem tud vele mit kezdeni. A köznevelés részéről ez a zártság azért is érthetetlen, mert az egészségügy már többször megfogalmazta, hogy

különösen mentálhigiénés kérdésekben önmagában tehetetlen, égetően szüksége van az iskolával való együttműködésre.¹⁹

Az általános iskolára vonatkozó dokumentumok alapján több problematikus pontra is fel kell hívunk a figyelmet.

- Az egészség tartalmának közvetítésében érdekelt rendszerek egymástól való eltávolodásának a folyamata felgyorsul. Ugyanakkor az egészségfogalom tartalmában mélyreható változás játszódik le. Bizonyos tartalmi elemek ápolása az egészségügy feladata lesz, míg másokat a köznevelés karol fel. Az iskolában további osztódás figyelhető meg az egyes tantárgyak résztartalmaiban, melyek az egymás közötti koordinátlanság következtében elszigetelten funkcionálnak. Az egészségfogalom tehát szétdarabolódott. Ezt azért tartjuk rendkívül problematikusnak, mert kutatási eredmények bizonyítják az egészségmagatartás formálódásával kapcsolatban, hogy mutatói kölcsönösen nem erősítik egymást, a tevékenységben nem jellemző állapotként összegződnek.²⁰

- Továbbá gondot jelent, hogy a mentálhigiénia kérdésköre mint tartalmi elem mindkét rendszerben háttérbe szorul. Mivel sem a köznevelés, sem az egészségügy nem veszi figyelembe dekrétumaiban a tanulók eltérő szociokulturális hátterét, könnyen megjósolható, hogy a közvetített egészségtartalmakból a tanulók különbözőképpen fognak profitálni.²¹

Együttesen szemlélve most már a bölcsődés, az óvodás és az általános iskolás életkor köznevelési és egészségügyi dokumentumait, azt állapíthatjuk meg, hogy az egészséges életmódra nevelésben az érdekelt szervezetek együttműködése *egyre formálisabbá* válik. A közös tartalmat jelentő metszet elméleti konstrukció csupán.

Az intézményes hatások viszonylagos egysége a bölcsődés és az óvodás életkorban még megfigyelhető. A tartalomelemzések alapján azt mondhatjuk, hogy ez a deklarált együttműködés *a köznevelés rendszerében törlik meg*, mégpedig az általános iskolába lépéskor. Ettől kezdve az általános iskolás életkor végéig egyre kevesebb lesz a koordinált, tartalmi együttműködésre utaló kijelentés. A folyamatot egy szétnyíló ollóhoz hasonlíthatjuk, ahol a száraz közötti távolság a rendszerek fokozódó eltávolodását szimbolizálja.

Ezzel egyidejűleg egy ellentétes folyamat is lezajlik. A kezdeti együttműködés azt is jelenti, hogy egy egészen tág egészségtartalom közvetítődik. A rendszerek egymástól való eltávolodása viszont azt eredményezi, hogy bizonyos tartalmi elemek kikerülnek ebből a közös körből, s ezáltal a közvetített egészségfogalom szűkülni kezd. Ebben az esetben az „olló” bezárul.

A testi és lelki szempontokat egyaránt tartalmazó egészségfogalom mindkét rendszer dokumentumaiban az óvodás életkor végéig nyomon követhető. Ezután mindkét rendszerben megindul a fogalom szűkülése. Az egészségügyben ez egy betegségmegelőző, gyógyításcentrikus tartalom túlsúlyát eredményezi. Az iskolában nemcsak egy fizikális egészség irányába szűkülő fogalommal találkozunk, hanem az is jól kimutatható, hogy a *szétesett egészségfogalom* különböző tantárgyakban való megjelenése *koordinátlatlan*. A rendszerek közötti „munkamegosztás” az egészség tartalmi elemeinek a közvetítésében nem előre megtervezett. Nagyobb hibának tartjuk azonban azt, hogy ez a tervezés saját rendszeren belül sem történik meg. Mindkét rendszer közvetítésében *háttérbe szorulnak a lelki egészségre vonatkozó tartalmi elemek*, majd az általános iskolás életkor végére el is tűnnek. Ily módon sem az egészségügy, sem az iskola, sem a kettő együttes közvetítésében nem jelenhet meg a megelőző életkorokban tapasztalt egészségfogalom teljessége.

A rendszerek egymástól való eltávolodásának és ezzel egyidejűleg az egészségfogalom szűkülésének a kimutatása után ismét föltehetjük kiinduló kérdésünket: mi a szerepe a köznevelési és az egészségügyi rendszernek az egészségérték kialakításában?

Egészségérték és társadalmi egyenlőtlenségek

Az értékek - jól tudjuk - nem verbálisan épülnek be a személyiségbe.²² Azok számára elérhetők, akik hajlandók megszerezni, akiknek igényük van rá, mert a szükségleteiket akarják kielégíteni. Ezek a szükségletek azonban csak azok számára léteznek, akik az elsajátításhoz szükséges eszközök birtokában vannak. Teljesen nyilvánvaló, hogy akik ezekkel az eszközökkel nem rendelkeznek, azok az érték hiányának a tudatában sincsenek.²³ Ezen a ponton válik az intézmények működésének és tartalmi hiányosságainak a kérdése társadalmi problémává. Ugyanis mind a működésre vonatkozó anomáliák, mind a tartalmi hiányosságok arra utalnak, hogy sem a köznevelés, sem az egészségügy nem dolgozta ki az értékképződés folyamatának eszközrendszerét. Ez pedig azt jelenti, hogy az intézmények által közvetített tartalmakból azok profitálhatnak, akik szociokulturális háttérük következtében be tudják építeni ezeket értékképződési rendszerükbe. Ezért transzformálódik végül is az egészségértékhez való viszony *társadalmi előnnyé vagy hátránnyá*, mert az elsajátításhoz szükséges eszközrendszerrel nem mindenki rendelkezik. Empirikus vizsgálataink azt bizonyították, hogy az egészségfogalomnak a mentálhigiénés kérdésekkel összefüggő dimenziója befolyásolta leginkább a tanulók egészséges életmóddal, az egészséggel mint értékkel kapcsolatos attitűdjét.²⁴ E dimenzió társadalmi meghatározottsága is kimutatható volt. Ezért látjuk drámainak, hogy már a dekrétumok szintjén is az egészségnek éppen ez a dimenziója tűnik el. Azzal, hogy mindkét rendszer figyelmen kívül hagyja az elsajátításhoz szükséges eszközrendszer kiépítését, közvetített tartalmaik egyenlőtlen befogadását erősíti fel. Az egészség fogalmának szűkülése, majd mozaikokra való szétesése azoknak a helyzetét nehezíti meg, akik nem rendelkeznek a befogadás alapjával, akiknek nincs eszközük arra, hogy értékként építsék magukba a nyújtott ismereteket. Ily módon már az iskoláskor kezdetétől (vagy még korábban) létezik a tanulóknak egy olyan csoportja, akiket egészségük megtartása szempontjából veszélyeztetettnek tekinthetünk, akik nagy valószínűséggel vissza fogják igazolni a kedvezőtlenül alakuló morbiditási és mortalitási statisztikákat. Ez pedig azt jelenti, hogy egészségesnek lenni és maradni sokkal inkább egy társadalmi rétegződéstérképen kijelölt hely, mint a szervezeteken keresztül egy társadalmi beavatkozás függvénye. Az egészségérték közvetítése a jelzett problémák miatt csorbat szenved, így a deklarált célok ellenére egy látens szelekciós mechanizmus működését tapasztalhatjuk.

Tovább lépés

Ha valóban társadalmi érdek és cél Magyarországon a mainál egészségesebb korosztályok nevelése és ennek következményeképpen a kedvezőtlen egészségi állapotmutatók megváltoztatása, akkor ehhez szükséges az ebben érintett társadalmi intézményrendszerek hathatós részvétele. Elemzésünk szomorú eredménye, hogy *jelenleg még az írásban rögzített feladatok szintjén sincs rendben a társadalmi egészségvédelem*. Az egészségügyi és a köznevelési rendszer e kérdésben való hatékonyságának előfeltétele, hogy közös koncepciójuk legyen arról, hogy az értékközvetítésből mit, mennyit és hogyan vállalnak. Természetesen a fejlesztési programok csak a megtervezett együttműködés szellemében képzelhetők el. Azonban az óvodába és általános iskolába járó 1 millió 700 ezer gyermekkel kapcsolatos teher, felelősség elsősorban a köznevelésé. Itt főleg annak az eszközrendszernek a

kidolgozására és átadására gondolunk, amely az egészségérték interiorizálásához, az egészségvédő mechanizmusok kialakulásához vezethet. Azért, hogy az élettartam, az egészség ne a társadalmi szelekció fogalmával kapcsolódjék össze.

Úgy gondoljuk, hogy napjainkban, amikor a társadalom életében a rövidtávú célok hangsúlyozódnak, az egészség vonatkozásában az intézmények közvetítésével meg kell jelennie egy hosszú távú feladatnak.

Jegyzetek

- ¹ E. Palmore - C. Luikart: Health and Social Factors Related to Life Satisfaction. Journal of Health and Social Behavior, 1972. Vol. 13. No. 1. 68-80. o.
- ² Egészségügyi alapellátás (Alma-Ata, 1978), Egészség mindenki számára - sorozat 1. szám WHO Genf, 1978. Idézi: Dr. H. Hansluwka: Egészség és társadalmi igazságosság. Demográfia, 1985. 2-3. 169-183. o.
- ³ Tahin Tamás: A fiatalok egészségi állapotának jellemzői - a társadalmi tényezők szerepe a fizikai és mentális egészség alakulásában. In: A magyar ifjúság a nyolcvanas években. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete, Kossuth, Budapest, 1984. 119-147. o.
- ⁴ Gazsó Ferenc: Az ifjúság társadalmunk szerkezetében. In: A magyar ifjúság a nyolcvanas években. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete, Kossuth, Budapest, 1984. 27-44. o.

Losonczy Ágnes: Az egészséggel kapcsolatos érdekek és értékek változásai. Szociológia, 1980. 1. 53-63. o.
- ⁵ Antal László - Szalai Júlia: Az ifjúság - élet, erő, egészség!...? Néhány adalék a fiatalok életmódjáról és egészségi állapotáról. Budapest, 1983. (Kézirat)
- ⁶ Kapitány Ágnes - Kapitány Gábor: Értékrendszereink. Kossuth, Budapest, 1983.
- ⁷ Bár értékutatások szerte a világon folynak, tudásunk szerint az egészség mint érték ezek között nem szerepel. A legismertebb Rokeach-teszt sem nevezi meg az egészséget értéktételezései között. Hankiss Elemér vizsgálataiban az alapérték-tesztben szerepel az egészség-érték. Mivel azonban a továbbiakban a hasonlóságok miatt a Rokeach-teszttel dolgozik, kutatási eredményei csak nagyon áttételesen alkalmazhatók vizsgált témánkra. Mindenesetre ahhoz támpontot kaptunk, hogy milyen más tétélekkel együtt szerepel, alkot klasztert.

Hankiss Elemér: Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930 és 1980 között. Értékszociológiai tanulmányok. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest, 1982.
- ⁸ Az egészségügyi rendszernek csak azt a részét vizsgáltuk, mely a közneveléshez kapcsolódott.
- ⁹ A tömegkommunikáció hatását jelen kutatásunkban nem vizsgáltuk.
- ¹⁰ A köznevelési rendszerben az akkor érvényben lévő óvodai nevelési és az általános iskolai nevelési tervet, valamint a fejlesztési terveket, az egészségügyi rendszerben pedig az iskolaegészségügyben érintettek munkaköri leírását tekintettük hivatalos dokumentumnak.

Felhasznált dokumentumok:

1. A bölcsődei orvos munkaköri leírása. Kivonat a 10/1978. (XII. 5.) Eü. M. számú rendeletről
2. 23. sz. Módszertani Levél. Az oktatási intézmények egészségügyi ellátásáról. Országos Csecsemő- és Gyermekegészségügyi Intézet, ISSN 0209-5351
3. A védőnő munkaköri leírása (belső anyag)
4. Módszertani levéltervezet gondozónőknek (belső anyag)
5. Gondozónői munkaterv
6. Az óvodai nevelés programja. Szerk.: Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976
7. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Művelődési Minisztérium, 1981. 2. kiadás
8. Javaslat az általános iskola továbbfejlesztésének tervére (vitaanyag). MM Alapfokú nevelési és ifjúságvédelmi főosztály, 1983. március

9. *Mihály Ottó - Lóránd Ferenc*: Az iskola általános nevelőfunkciója és az általánosan képző iskola fejlesztése. In: Vázlat a szocialista nevelőiskoláról. OPI, Budapest, 1983.

10. A Szentlőrinci Kísérleti Általános Iskola tanítási-tanulási programja. Szentlőrinc, 1983.

¹¹ Az empirikus vizsgálatok módszeréről és eredményeiről több közleményben is beszámoltunk:

1. Az egészségkultúra alakulására ható tényezők 0-3 éves korban. Egészségnevelés, 1985. 4. 155-160. o.

2. A 12-14 éves tanulók egészségfogalmának tartalma. Egészségnevelés, 1986. 3. 127- 130. o.

3. Az egészséggel kapcsolatos beállítódás - az egészségről való gondolkodás. Pedagógiai Szemle, 1986. 4. 310-319. o.

¹² Természetesen az egészen más kérdés, hogy ez a gyakorlatban hogyan funkcionál. Erről lásd a 11/1. alatt említett irodalmat.

¹³ Előrelépő kezdeményezésről számol be az óvodás életkorban bevezetett egészségnevelési program vonatkozásában a következő tanulmány: *G. S. Parcel - J. G. Bruhn - J. L. Murray*: Effects of a Health Education Curriculum on the Smoking Intentions of Preschool Children. Health Education Quarterly, Vol. 11. Spring 1984. 49-56. o.

¹⁴ Hogy ilyen mechanizmus működik az óvodában, arról lásd részletesen *Szalai Júlia*: Mire kell az óvoda és kinek? In: Nők és férfiak. Hiedelmek, tények MNOT, Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1985. 196-212. o.

¹⁵ Lásd a 10/7. dokumentumot.

¹⁶ Lásd az előbbi dokumentumot. („Az ember és környezete” 697. o.)

¹⁷ Lásd a 10/2. dokumentumot.

¹⁸ Lásd a 10/8, 9, 10. dokumentumokat.

¹⁹ *Gerevich József*: Amit a pedagógusnak észre kell venni... OENI, Budapest, 1982. 61. Ugyanő: Iskolai mentálhigiéne. OPI, Budapest, 1984.

²⁰ *S. McBroom*: Conceptual and Empirical Dimensions of Health Behaviour. Journal of Social and Health Behaviour, 1972. Vol. 13., No. 4. 382-392. o.

²¹ Empirikus vizsgálataink utólag bizonyították e feltételezésünket. Lásd a II/3. irodalmat.

²² *A. Bandura*: A társadalmi modellkövetés a szocializációban. Szociológiai füzetek, 1975. 9.

²³ *P. Bourdieu*: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat, Budapest, 1978. 274. és 300. o.

²⁴ Lásd a II/3. irodalmat.

[Társadalomkutatás, 1991/2-3. sz.]

PEDAGÓGUSOK ÉS PEDAGÓGUSSZEREPEK

Háber Judit: Pedagógusok

Azon a napon, melyen a nemzet éppoly szükségesnek fogja tartani az áldozatokat, melyek tőle népnevelésünk megalapítására kívánnak, mint azokat, melyeket a közigazgatás vagy közlekedési eszközöknek a fenntartására hozni kénytelen, azon a napon a legnagyobb akadály, mely népoktatásunk emelkedésének útjában áll, elhárítva lesz, s elsősorban népoktatóinktól függ, hogy a nemzetet erről meggyőzzék.

(Eötvös József: A néptanítókhoz. 1868.)

Amikor az iskolarendszerrel és a pedagógusok helyzetével foglalkozó vizsgálatainkba fogtunk, többféle célt tartottunk szem előtt. Az iskolarendszer egészénél mindenekelőtt a társadalmi meghatározottságok szerepét kutattuk, azt, hogy melyek az iskola lehetőségei a társadalmi viszonyok formálásában, s melyek e tevékenységének korlátai, illetve történelmi-társadalmi gátjai. A pedagógusok helyzetének feltérképezésére az készített, hogy mi is osztjuk azt az Eötvös óta élő nézetet, hogy a törvényhozás az oktatás színvonalának emelését csak segítheti, de ezt a munkát az oktatási folyamatban közvetlenül részt vevőknek kell elvégezniük. Ezért tartottuk fontosnak, hogy lehetőleg pontosan megismerjük a mai tényeket, a pedagógusok helyzetét alakító előfeltételeket éppúgy, mint mindennapi életük és munkájuk főbb jellemzőit, valamint, amennyire ez lehetséges volt, a hivatásukhoz való viszonyukat és társadalmi közérzetüket. Nem törekedtünk sem „elmarasztalásra”, sem „felmentésre”, hanem arra, hogy a tények megismertetésével rámutathassunk a kétségtelen eredmények mellett a pedagógiai munka bizonyos tartalékaira, és azokra a gátakra, amelyek az egész pedagógiai tevékenység további javítását nehezítik.

E rövid tanulmány csak ízelítőt adhat a meglehetősen szerteágazó eredményekből, amelyeket részletesebben másutt ismertettünk.¹

Néhány jellemző adalék

Képzettség. A képzettségi adatokat meglehetősen nehéz a háború előtti helyzet adataival összehasonlítani. A fő akadály a pedagógusképzés egész szerkezetének átalakulása, mindenekelőtt a középiskolai szintű tanítóképzés főiskolai szintre emelése.² Emiatt az összehasonlítást két szinten kellene végezni: egyfelől abból a szempontból, hogy mennyire sikerült - akkor, illetve most - az iskolának az önmaga elé állított követelményeket teljesíteni. E tekintetben a háború előtti helyzet annyiban pozitívabb, hogy saját - a mainál alacsonyabb - követelményeit jórészt be tudta tartani. Az elemi iskolákban mindössze 49 főnek (3%) nem volt tanítói oklevele, és 2% volt „túlképzett”, például tanári oklevéllel. A polgárban 2% volt a tanítói és 13% a szükségesnél magasabb tanári képesítésű, a gimnáziumban 1% a tanári oklevéllel nem rendelkezők aránya. A helyzet a tanoncképzésben volt a legrosszabb. A tanerők többségének vagy csak tanítói oklevele volt, vagy ez is hiányzott. Ezzel a kivétellel azonban - a képzés tartalmi problémáitól természetesen eltekintve - a formális követelményszintet nagyjából sikerült elérni. Igaz, ennek nagy ára volt. Az amúgy is alacsony iskolázási arányok a két háború között alig javultak; a középiskolák nem tudták felszívni a kiképzett diplomásokat, innen adódott azután a túlképzettek száma az elemiben és a polgárban, illetve

a diplomás munkanélküliség; s innen adódott az is, hogy a pedagógusellátottság, legalábbis az elemi iskolákban, gyakran riasztóan alacsony színvonalú volt. A középiskolákban egy tanárra akkor is, ma is kb. 18 diák jutott, a háború előtti elemiben viszont egy tanító átlagosan 48 gyereket, nemritkán azonban 70-80-at tanított,³ a mai általános iskolában átlagos 16 gyerek helyett.

A mai követelmények, főként az alsó tagozaton és a szakképző iskolákban, kétségkívül magasabbak, hiszen a tanítóképzés főiskolai szintre emelkedett, s a szakmunkásképzésben tanító elméleti tanároknál is követelmény lett a főiskolai vagy egyetemi végzettség. A növekedés gyors üteme, a képzés „tervszerűségének” hiányai és talán egyes pedagógiai pályák nem kellő vonzereje azonban nem tették lehetővé a követelmények teljes betartását. A legnagyobb problémát az általános iskolában és a szakmunkásképzőben találjuk. Az általános iskolában az 50-es évek közepén még csupán 1% körül volt a képesítés nélküliek aránya, ma 8% körül van. Ami a középiskolákat illeti, itt a gimnáziumokban a tanárok 5%-ának, a szakközépiskolákban 9%-ának nem volt felsőfokú végzettsége 1970-ben, a szakmunkásképző közismereti tanárainál sem volt rosszabb a helyzet (1974-ben 4%). Ez utóbbi iskolában azonban a szakelméleti tanárok 23%-ának hiányzott a - formailag szükségesnek tekintett - felsőfokú végzettsége, s a szakoktatók 32%-a nem szerezte még meg a megkövetelt középfokú végzettséget. Még nagyobb problémát jelent itt, hogy a szakoktatók többségének (közel 90%-ának) nincs pedagógiai képzettsége.

Ugyanakkor kétségtelen eredménynek kell tekintenünk, hogy a többségnél mégis sikerült e viszonylag magas normákat betartani, hiszen - mint mondtuk - 30 év alatt két és félszeresre nőtt az általános iskolai pedagógusok, közel hatszorosra, a középiskolai tanárok száma, s 4500 fő lett szakmunkásképző iskolai szakoktató - ilyen kategória a háború előtt egyáltalán nem létezett. Abban, hogy e gyorsított fejlődés egyáltalán sikeres lehetett, nem lebecsülendő az esti-levelező képzés szerepe. Igaz, a munka melletti képzés e formája rendkívüli erőfeszítéseket igényelt, de megoldást jelentett. Az általános iskolai pedagógusok 28, a gimnáziumi és szakközépiskolai tanárok 23%-a szerezte ilyen módon képesítését. A szakmunkásképzőben különösen fontossá vált ez a lehetőség: a közismereti tanárok 43%-a, a szakelméleti tanárok 67%-a, a többnyire szakmunkásként kezdő szakoktatók 75%-a szerezte e nem hagyományos módon jelenlegi (legmagasabb) iskolai végzettségét. S amit a képesítés nélküli, illetve hiányos végzettségű pedagógusokról elmondottunk, abból következik, hogy a munka melletti képzésnek a jövőben is lesz ilyen feladata.

A képzés tartalmi kérdéseivel itt csak utalásszerűen foglalkozhatunk. Az általunk kérdezett pedagógusok 30-40%-a azért bírálta a képzést, mert az túlságosan elméleti jellegű, elszakad a gyakorlattól, 10-20%-uk a módszertani, didaktikai képzés színvonalát-mennyiségét nem tartotta megfelelőnek, s főleg a középiskolai tanárok azt tették szóvá, hogy a szaktárgyi képzésnél nem veszik tekintetbe azt, amire az iskolában szükség van. Mindezeknél súlyosabban esik latba a szakmunkásképző iskola sajátos problémája: az ugyanis, hogy ennek az intézménynek, amely a 14-17 éves gyerekek mintegy felét oktatja-neveli, máig nincs saját arculatú pedagógusképzése, legalábbis a közismereti tanároknál. (A szakelmélet és gyakorlat oktatására képesítő, a szakmunkásképző „testére szabott” kurzusok lassan kialakulnak.) Ez azt jelenti, hogy azok, akik tanári diplomával a szakmunkásképzőbe kerülnek, erről az iskoláról, sajátos feladatairól, nehézségeiről, szépségeiről egész képzésük során soha semmit sem hallottak - legalábbis a tantervi előírások szerint nem.

Ha mindehhez hozzávesszük, hogy a továbbképzésre talán soha olyan szükség nem volt, mint a mai világban, s hogy ezekkel az igényekkel-szükségletekkel a pedagógusok mintegy fele - saját megítélése szerint - nem tud lépést tartani, akkor kiderül, hogy az igények, szükségletek és feladatok kielégítetlensége, megoldatlansága sok területen feszültség forrása.

Társadalmi háttér. Köztudott, hogy az 50-es és 60-as évek során radikálisan megváltozott az értelmiség társadalmi összetétele. A háború előtti néhány százalékkal szemben mintegy kétharmadra emelkedett közöttük azok aránya, akik munkás vagy parasztcsaládból származnak. Az orvosoknál, jogászoknál az átlagnál alacsonyabb, a pedagógusoknál átlag körüli vagy valamivel magasabb ez az arány.

A pedagógusok egész körén belül ismét tovább árnyalódik a kép. Vannak nyitottabb és kevésbé nyitott pályák, illetve iskolatípusok. Előbb csupán az iskolatípusokat tekintve (1. táblázat) a gimnázium a társadalmilag leginkább „zárt” s kétségkívül a szakmunkásképző a legnyitottabb intézmény.

A félreértések elkerülése érdekében azonban ehhez két kiegészítést kell fűznünk. Először: a gimnázium, a szakközépiskola és az általános iskola között nem túl nagyok a különbségek. Másodszor: a szakmunkásképző igen nagy mobilitási arányai elsősorban, bár nem kizárólag a szakoktatók sajátos helyzetével függnek össze. A szellemi származásúak aránya itt a közismereti tanárok között 38%, a szakelméletet tanítók között 32%, a szakoktatók között mindössze 13%.

Az általában magas mobilitási arányok a történelmi változást tükrözik, az iskolatípusok, illetve pedagóguscsoportok közötti eltérések pedig azt, hogy a generációk közötti mobilitás annál nehezebb, minél magasabb iskolai végzettséghez kötődik a helyváltoztatás. A történelem „hatását” különösen jól mutatják a korcsoportonkénti adatok.

1. táblázat

A pedagógusok származás szerinti összetétele iskolatípusonként, (%)

A megkérdezett apjának foglalkozása	Általános iskola * (1970)	Szakmunkás-képző (1974)	Szakközépiskola (1970)	Gimnázium (1970)
Vezető állású	5	4	6	3
Értelmiségi	8	8	16	22
Egyéb szellemi dolgozó	23	13	22	24
Szak- és betanított munkás	25	43	23	22
Segédmunkás	6	6	6	5
Kisiparos, kiskereskedő	9	7	9	5
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	24	19	18	19
Összesen	100	100	100	100
ebből szellemi	36	25	44	49
fizikai	64	75	56	51

* Az alsó és felső tagozaton tanítók között alig van e szempontból különbség.

Az országos (nemcsak pedagógusokra vonatkozó) mobilitási kutatások a 60-as évek elején azt mutatták, hogy a legfiatalabb korosztálynál, a 30 éven aluliaknál, egész kismértékben ugyan, de lassulni kezdett a mobilitás a „fényes szelek” akkor 30-40 év közötti nemzedékéhez képest. Az ennél idősebbek mobilitási arányai rendre alacsonyabbak voltak, jóllehet a felszabadulás utáni évtizedek az idősebb korosztályokat is mélyen érintették, részben a „kiemelések”, részben éppen az esti-levelező oktatás révén. Az ugyancsak országosan reprezentatív, 1970

táján végzett mobilitásvizsgálatok már markánsabbnak mutatták a legfiatalabb korosztály visszaesését. Ezt részben a megváltozott körülmények magyarázzák, részben pedig az új foglalkozási struktúra kialakulása, amelyben a korábbinál magasabb a szellemiek aránya. Emellett persze fennáll az az összefüggés is, hogy a ma is kedvezőbb helyzetű csoportok-rétegek gyerekeinek társadalmi-kulturális előnye, illetve a többiek iskolával szembeni hátránya csak nagyon lassan csökken.

A két - 1970-ben, illetve 1974-ben végzett - pedagógusvizsgálat „igazolta” az országosan tapasztalt tendenciákat (2. táblázat). Természetesen a két felvétel eltérő időpontja miatt más-más korosztályoknál mutatkozik a nagy mobilitású évek hatása. Ez az eltolódás a táblázatban a maximális értékek helyváltozásában mutatkozik.

2. táblázat

A fizikai származású pedagógusok aránya
az egyes iskolatípusokban korcsoportonként, (%)

Korcsoport	Szakmunkásképző (1974)			Általános iskola (1970)	Gimnázium és szakközépiskola (1970)
	közismereti	szakelméleti	szak- oktató		
	tanár				
30 év alatt	54	54	84	62	47
31-40 év	63	63	87	75	60
41-50 év	67	85	92	58	50
50 év felett	74	77	88	49	48

A történelmi mozgások hatása a generáción belüli mobilitásnál is lemérhető; itt különösen kiugrik a szakmunkásképző sajátossága. A többi iskolatípusban 64-76% között van a pedagógusként indulók aránya, a szakmunkásképzőben 25% körül. Igaz, a közismereti tanároknál itt is viszonylag magas az arány (69%), de a másik két csoportnál 28, illetve 2%.

Az ismert összefüggéseknek megfelelően általában jóval kisebb a társadalmi nyitottság azoknál a társas kapcsolatoknál, amelyek nem a születéssel adóttak, hanem választás útján jönnek létre. És a mai helyzet megtartásának igénye leginkább ott érhető tetten, amikor a kérdezettek gyerekeire, a velük kapcsolatos vágyakra, pályaelképzelésekre kerül a sor. Ezek a vágyak azért különösen érdekesek, mert itt tűnik ki, hogy az induló különbségek (a különböző iskolatípusok, illetve pedagóguscsoportok között) nem mindent meghatározók. Még a választott kapcsolatoknál is - házastársak, barátok - igaz, hogy a szakoktatók valamennyire őrzik munkásszármazásuk és indulásuk hatását. Más pedagóguscsoportoknál 6-20% közötti, náluk 45% körüli a munkás házastársak aránya; másutt 5-14% közötti, náluk 40% a barátok között a fizikai dolgozó. Nem így a gyerekek esetében. Az országos vizsgálatok e tekintetben rendkívül nagy különbségeket mutatnak ki az egyes társadalmi rétegek között, tehát itt is van inkább a szellemiekre, illetve inkább a fizikaiakra jellemző tendencia. A pedagógusok körében azonban szinte egységesen erős az az igény, hogy a gyerekeket felső szintű iskolai végzettséghez juttassák, diplomás, értelmiségi pályán lássák. A minden gyereküket értelmiséginek szánó szülők aránya - amely egyébként a 60-as évek elején a vezetőknél, értelmiségieknél „csak” 60-65% volt - valamennyi pedagóguscsoportnál 80% körül vagy e fölött van, ettől a szakoktatók is csak néhány százalékkal „maradnak le”.

Ezekből az információkból részben kiolvashatók a mobilitásra, a társadalmi kapcsolatokra, a rétegek közötti távolságok csökkentésének problémáira vonatkozó általános, máshonnan is ismert összefüggések. Emellett valamit elárulnak az egyes iskolák jellegéről is.

Az általános iskolában, szakközépiskolában, gimnáziumban az tűnik igaznak, hogy - noha a gyerekek többsége, még a gimnáziumban is mintegy fele - nem értelmiségi származású, a pedagógusok többségének kapcsolatrendszere, értékrendszere az értelmiséghez fűződik, és viszonylag kevés személyes élményük, tapasztalatuk adódott más társadalmi rétegekkel való kapcsolatukból. Ez az iskolák egységes értékrendszere szempontjából előny is, de ugyanakkor problematikus a túlzottan zárt, belterjes iskolai világ, és az is, hogy a pedagógusok kevésbé tudnak természetes kapcsolatot kialakítani azokkal a gyerekekkel, akiknek mindennapi életét belülről kevésbé ismerik. A gyerekek nagy része és az iskola közötti ilyen távolság lehet az egyik konkrét „szála” annak a gubancnak, melyet tanulmányilag hátrányos helyzetnek szokás nevezni. Ezek a nehézségek sokkal kevésbé állnak fenn a szakmunkásképzőben. Az ott tanuló gyerekek körében végzett felmérésekből az tűnik ki, hogy sokkal jobban, otthonosabban érzik magukat a szakmunkásképzőben, mint az általános iskolában. Ennek számos oka van, mindenekelőtt a korábbi tanulmányi kudarc megszűnése vagy legalábbis az, hogy a gyakorlati munkában elért siker ezt kompenzálja. De nem elhanyagolható szerepe van annak, hogy pedagógusaik közül többen maguk is ennek az iskolatípusnak (is) voltak a tanulói.

Hogyan látják a pedagógusok társadalmi megbecsülését?

Ez egyike a legérdekesebb, legfontosabb, ugyanakkor egzakt módon alig vizsgálható kérdéseknek. A különböző részinformációkból adódó eredmények nem összegezhetők. Milyen „egyenleget” állíthatnánk fel például a következő részadatokból?

Valamennyi pedagóguscsoportban 80 és 90% között van azok aránya, akik nem foglalkoznak a pálya- vagy munkahely-változtatás gondolatával, és közel ekkora azok aránya is, akik azt vallják, hogy ha ma pályát választanának, ismét pedagógusok lennének; a pályára kerülésben elsődlegesen pedagógiai motívumok vezérelték őket, és csak mintegy 10%-ban olyasfajta kényszer- vagy külsőleges tényezők, hogy nem sikerült felvételt nyerni az eredetileg választott szakra, vagy nem volt ehhez anyagi erő;⁴ a pedagógusok jellemzésénél valamennyi iskolatípusban 50% felett van azok aránya, akik a pedagógusokat túlnyomórészt pozitív tulajdonságokkal írják le (gimnázium és szakközépiskola 52%, általános iskola 61%, szakmunkásképző 72%); amikor arról tudakozódtunk, milyennek tartják az ideális tantestületet, és mennyire felel meg ennek saját testületük, mindössze 4-12% volt azok aránya, akik teljesen negatív választ adtak (hogy egyáltalán nem felel meg a tény az ideálnak), és 40-60% között mozgott azok aránya, akik szerint teljes az egybeesés.

S hogy az „árnyoldalakból” is ízelítőt adjunk: a pedagógusok többsége (az általános iskolában 53, a gimnáziumban 70, a szakközépiskolában 62%) valamilyen szempontból kevesli önállósági lehetőségét, túl sok kötöttséget észlel a tantervben, a módszerekben vagy épp a felügyeleti rendszer működésében. A szakmunkásképzésben dolgozók erre valamivel kevésbé érzékenyek, viszont közel 50%-uk valamilyen összefüggésben szónokolta, hogy a szakmunkásképzők a többi iskolánál rosszabb helyzetben vannak, anyagi feltételeiket vagy - még inkább - az iskolatípus megbecsülését tekintve. Minden iskolatípusban általános az a meggyőződés, hogy az iskola kevésbé hatékony nevelő közeg, mint akár az otthon, akár a kortársak, akár (szakmunkástanulóknál) a munkahely, mert kevés az eszköz, az idő, a lehetőség a jobb pedagógiai munkához. Ez más oldalról úgy is kifejeződik, hogy a nagy többség (általános iskolában, gimnáziumban és szakközépiskolában 86%, szakmunkásképzőben 70%,) túlterheltnek tartja, a pedagógusokat, túlzottnak a velük szemben támasztott követelményeket.

Hosszan lehetne még sorolni az örömek és bosszúságok forrásait, az önbecsülést erősítő és gyengítő mozzanatokat. De az eddig felsoroltak is elégségesek annak igazolására, hogy ezekből a töredékekből nehéz egységes összképet kialakítani. Ezért tettünk kísérletet (már

korábbi rétegvizsgálatainkban is) olyan kutatási eszköz kialakítására, amely valamennyire szintetizálná ezeket a sporadikus információkat. Így került alkalmazásra egy olyan kérdés-sorozat, amely a *társadalmi megbecsülés* megítélését kíséri meg felmérni.

A társadalmi megbecsülés fogalma elég nehezen definiálható, és pontos meghatározására nem is teszünk kísérletet. A mindennapi szóhasználat segítségünkre van a vizsgált terület „körüljárásában”, amikor „anyagi” és „erkölcsi” megbecsülésre bontja a fogalmat. Kétségtelen tény, hogy az egész kérdéskomplexumnak van anyagi vonatkozása, és hogy az anyagi megbecsülés tartalma megfogható. Tartalma nem szűkíthető le arra, hogy az itt dolgozók hogyan tudnak megélni, milyen életszínvonalat biztosít a pedagóguspálya. Sokkal inkább arról van szó, hogy a fizetéseknek, a kereseti-jövedelmi viszonyoknak szimbolikus jelentősége is van: ezen (is) mérik az egyes csoportok, hogy a társadalom mennyire becsüli munkájukat. Minden bizonnyal túlzás lenne közvetlen összefüggést látni a „megbecsülés” és a jövedelem között, de kétségtelen tény, hogy ez az érzés (vélemény) nem alaptalan, hogy van tartalma, ha az érdekeltek ezen is mérik, milyen relatív helyet foglalnak el a társadalomban. Az „erkölcsi” megbecsülés kategóriáját nehezebb konkrétan értelmezni. Ezért ehelyett egy szintetikusabb fogalmat használtunk, az általában vett „társadalmi megbecsülést”. Ebben - az anyagiakon kívül - olyan mozzanatok is kifejezésre jutnak, hogyan értékeli különböző társadalmi fórumok a pedagógusmunkát, mennyire tartják ezt - másokhoz viszonyítva - fontosnak, mennyi relatív előnyt vagy hátrányt érzékelnek az ott dolgozók más csoportokhoz képest. E kimondatlan, nem részletezett tartalmak végül is valóban úgy foglalódnak egységbe, hogy valamit - talán nem is keveset - elárulnak a vizsgált csoport társadalmi közérzetéről, arról, hogy hogyan látja saját helyzetét más csoportokhoz képest, illetve a társadalom egészen belül.

E kategória fontosságára és hitelességére a pályát *elhagyó* pedagógusok véleményének vizsgálata is rávezetett. Ez a kiegészítő kutatás részben a pályát elhagyók spontán, kötetlen megnyilvánulásaira, leveleire támaszkodott. És e levelekben az egyik leggyakrabban előforduló motívum éppen a megbecsülés hiányának sérelmezése. Ennek legtömörebb kifejezése így szólt: „Mert tulajdonképpen, amit naponta hall és lát az ember: a pedagógust nem becsülik, ez az igazság.” Többen azt is hangsúlyozták, hogy döntésüket - a pálya elhagyását - nem az alacsony kereset vagy általában az anyagi megfontolások vezették, hanem épp ez a megfoghatatlanságban is jól érzékelhető „társadalmi megbecsülés”.

Az adott probléma bonyolultságával tisztában lévén, azt is tudjuk, hogy nagyon nehéz a kérdést empirikusan, kérdőív segítségével vizsgálni. Mégis megkíséreltük ezt. A kutatás során korábbi tapasztalatainkkal összhangban elválasztottuk az anyagi és az általános társadalmi megbecsülésre vonatkozó kérdéseket. Konkrétan ez azt jelenti, hogy a kérdezetteknek el kell önmagukat helyezni olyan 7 fokozatú skálákon, ún. „létrákon”, amelyek a keresetek, illetve a társadalmi megbecsülés különböző szintjeit ábrázolják. Mind az anyagi, mind a „társadalmi” megbecsülést két vetületben vizsgáljuk: egy-egy skála a jelenlegi elhelyezkedésre vonatkozik, egy-egy pedig arra, hogy mit tartanának a kérdezettek az igazságos (kívánatos) helyzetnek.

Az 1970. évben lefolytatott vizsgálatunk eredményei meglehetősen feszült helyzetről tanúskodnak. A pedagógusok - mind az általános iskolában, mind a szakközépiskolában, mind a gimnáziumban - jóval rosszabbnak ítélték mind keresetük, mind társadalmi megbecsülésük szintjét, mint a korábban vizsgált más értelmiségi csoportok. Kimutatható volt, hogy a kereseti értékelések nem függték a válaszolók tényleges egyéni keresetétől, hanem az *egész* pedagógustársadalom helyzetét tekintették különösen rossznak. Erős feszültségekre utalt az is, hogy szokatlanul nagy távolság volt a *tényleges* helyzet és az *igazságosnak* tartott helyzet megítélése között.

A szakmunkásképző pedagógusainak négy évvel később tettük fel ugyanezeket a kérdéseket. Időközben sor került a pedagógusok fizetésemelésére, és a pedagógusok helyzete még inkább a figyelem középpontjába került, mint volt 1970-ben. Ezek a tények némileg indokolják, hogy

az 1974. évi vélemények kedvezőbbek legyenek, mint a korábbiak. Ugyanakkor ismeretes, hogy a fizetésemelés ellenére a pedagóguskeresetek átlagos szintjének korábbi lemaradása alig csökkent, mert szinte minden értelmiségi csoportnál hasonló vagy még jelentősebb emelés történt. Ezért a fenti pozitív hatást csak mérsékeltnak tekintjük. Az iskola felé irányuló figyelem pedig nemcsak kedvező fordulatokat hozott, mert épp a legutóbbi években elég sok olyan intézkedés és változtatás történt, amelyek meglehetősen átgondolatlanok voltak, így elbizonytalanodáshoz, kapkodáshoz vezettek, és ezáltal újabb terheket róttak a pedagógusokra (például tananyagcsökkentés, érettségi szabályok többszörös módosítása). Ez utóbbi problémák azt tennék érthetővé, ha a három év különbséggel felvett eredmények között csak kisebb pozitív irányú eltérés lenne.

A szakmunkásképző pedagógusainál azonban a helyzet az, hogy *valamennyi ítéletük gyökeresen különbözik* az általános és középiskolai pedagógusok véleményétől. Mind keresetük, mind társadalmi megbecsülésük szintjét sokkal kedvezőbbnek tartják, mint a többi pedagógus, s a „tények” és „vágyak” közötti távolság, feszültség az ő esetükben jóval kisebb.

A szakmunkásképzőben tanító pedagógusok ítéleteinek erős eltérését már a besorolások átlaga is mutatja (3. táblázat). Sajnos ilyen típusú kutatási adatokkal csak néhány, nem is túl nagy súlyú értelmiségi rétegre nézve rendelkezünk, korábbi évek felméréseiből. Mégis, ezeket az összehasonlítás kedvéért bemutatjuk a táblázatban.

3. táblázat

A keresetek, illetve a társadalmi megbecsülés szintjének megítélése az egyes értelmiségi csoportoknál

Az egyes skálák megnevezése	Általános iskolai	Közép-iskolai	Szakmunkás -képző	Tudományos kutatók	Újságírók
	pedagógus				
	1970	1970	1974	1964	1968
	átlagos helyezés a hétfokozatú skálákon *				
A keresetek adott színvonala	2,44	2,57	3,39	3,64	3,54
Az igazságosnak tartott keresetek színvonala	5,04	5,16	4,60	--	4,55
A két szint különbsége	2,59	2,60	1,21	--	1,01
A társadalmi megbecsülés adott színvonala	3,11	3,06	3,79	3,83	3,73
A társadalmi megbecsülés igazságosnak tartott színvonala	5,95	5,94	4,16	--	5,08
A két szint különbsége	2,84	2,88	1,37	--	1,35

* Az átlagszámításnál a legalacsonyabb szintet 1, a legmagasabbat 7 ponttal értékeltük.

A részletesebb adatok - azaz a skála egyes fokain való önelhelyezés - még szemléletesebben mutatják az egyes pedagóguscsoportok közötti eltéréseket (4. táblázat). Az egyes eloszlásokon belül kurziváltuk az ún. modális, azaz leggyakoribb értékeket. Ezek is, a struktúrák közötti hasonlóság jelzőszámai is egyértelműen mutatják a szaktanárképző és a többi iskolatípus közötti lényeges különbséget.

Itt kiváltképpen a társadalmi megbecsülésre vonatkozó adatok érdemelnek figyelmet. Az általános iskolai, szakközépiskolai és gimnáziumi pedagógusok 72%-a önmagát az „igazságos” skála két legfelső fokára helyezte, ami szinte azt fejezi ki: meg vannak győződve arról, hogy munkájuk a legfontosabb társadalmi tevékenységek között van, és ez anyagilag ki sem fejezendő vagy épp ki sem fejezhető méltánylást érdemel (hisz az igazságos keresetek ennél jóval alacsonyabban vannak). E meggyőződés fényében különösen igazságtalannak tűnik jelenlegi kereseti vagy megbecsülési szintjük.

A szakmunkásképző iskolák pedagógusainál sokkal megnyugtatóbbnak tűnik ebből a szempontból a helyzet. Ritkábbak a szélsőséges vélemények, és kisebbek a feszültségre utaló eltérések. Az előbb elmondottakból az következik, hogy a pozitív irányú eltérés csak részben, feltehetően kisebb részben tudható be a két vizsgálat közötti időben történt intézkedéseknek. Az eltérés fő oka az lehet, hogy a szakmunkásképzőben dolgozók *viszonyítási csoportjai, vonatkoztatási keretei* mások, mint a többi pedagóguséi. Ez részben eltérő előképzettségükkel függ össze, részben a szakmunkásképző intézmények sajátosságaival.

4. táblázat

A különböző skálákon való önelhelyezés az egyes iskolatípusokban
(A válaszok megoszlása skálafokok szerint, %)

A skálák és fokozataik		Szakmunkásképző (N = 904)	Általános iskola (N = 961)	Középiskola (N = 530)
A tényleges kereset				
legalacsonyabb	1	2	11	7
	2	7	43	40
	3	46	36	40
közepes	4	38	10	13
	5	6	--	--
	6	1	--	--
legmagasabb	7	--	--	--
összesen		100	100	100
Az igazságosnak tartott kereset				
legalacsonyabb	1	--	--	--
	2	1	--	--
	3	5	2	2
közepes	4	38	21	18
	5	46	52	53
	6	9	21	22
legmagasabb	7	1	4	5
összesen		100	100	100
A tényleges társadalmi megbecsülés				
legalacsonyabb	1	2	9	8
	2	10	22	25
	3	30	32	32
közepes	4	35	26	26
	5	16	9	8
	6	5	2	1
legmagasabb	7	2	--	--
összesen		100	100	100
Az igazságosnak tartott társadalmi megbecsülés				
legalacsonyabb	1	--	--	--
	2	--	--	--
	3	2	--	--
közepes	4	22	4	3
	5	39	24	25
	6	29	45	46
legmagasabb	7	8	27	26
összesen		100	100	100

Az előképzettség - és az ezzel összefüggő munka - hatása lemérhető a szakmunkásképző pedagóguscsoportjainak véleményein. A többi pedagógushoz legközelebb a *közismereti* tanárok állanak. A szakmunkásképzőn belül ők tartják relatíve legrosszabbnak mind keresetük, mind társadalmi megbecsülésük szintjét, és náluk a legnagyobb a rés a tényleges és az igazságosnak tartott helyzet között. A legpozitívabb véleményeket szinte minden vonatkozásban azon óraadók csoportja képviseli, akik főállásban *nem* pedagógusok, azaz legkevésbé érzékelik a pedagógusok sajátos problémáit.

A szakoktatók csoportja egy szempontból megkülönböztetett figyelmet érdemel: jelenlegi helyzetüket közepes szintre teszik, de az igazságosnak tartott hogy náluk alacsonyabb, mint bármely másik csoportnál. Ebből az következik, hogy esetükben viszonylag kicsi a feszültség az észlelt tényleges és az igazságosnak tartott helyzet között. E csoport tekinthető tehát a szakmunkásképző iskolán belül a viszonylag legelégedettebbnek, amit munkájuk jellege (például az eredmények közvetlen észlelése) is magyaráz. Másrészről ez az eredmény azt jelenti, hogy a szakoktatók csoportja önmagát szerényen ítéli meg. Nem tartják magukat méltatlanul mellőzötteknek, és nem tartanak igényt különösen magas társadalmi elismerésre. Az egyes pedagóguscsoportok közötti különbségek végeredményben azt mutatják, hogy minél inkább eltér előképzettségük és munkájuk jellege a „hagyományos” tanári mintától, annál kevésbé osztják azt a más iskolatípusokban tapasztalt (ott sok tekintetben indokolt) meggyőződést, hogy a társadalom nem értékeli eléggé a pedagógusok munkáját.

Még a fentiekben vázolt, töredékes kép is nagyon sokszínű, ezért nem lehet sommás választ adni arra, hogy milyenek, hogyan dolgoznak „a” pedagógusok. Egy részüknél elevenen élnek a magas szintű kulturális és pedagógiai ideálok, nagyobb önállóságot, magasabb szintű képzést igényelnek, mások viszont a rutin könnyítő hatásának engedve tevékenykednek. Továbbá - az eltérő történelmi hagyományok folytán - a különböző iskolatípusokhoz tartozás ténye is lehetetlenné teszi a pedagógusportré felvázolását. Az viszont minden pedagóguscsoportban közös, hogy olyan körülményeket igényel, amelyek színvonalasabb, elmélyültebb pedagógiai munkát tesznek lehetővé. E feltételek kialakításához elengedhetetlen a jelenlegi problémák minél pontosabb ismerete.

Jegyzetek

- ¹ Ferge Zs. - Gázsó F. - Háber J. - Tánczos G. - Várhegyi Gy.: A pedagógusok helyzete és munkája. MTA Szociológiai Kutatóintézete és Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1972.

Ferge Zs. és mtsai: Pedagógusok és tanulók a szakmunkásképzésben. I-II. MTA Szociológiai Kutatóintézete és Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1976, 1977. (Ferge Zs. munkatársai: Gábor L., Háber J., Kravjánszki R., Szalai J., Tánczos G., Várhegyi Gy.)

- ² A tanítóképzés átalakulásának eredményeiről, nehézségeiről, zökkenőiről lásd Bíró Gy.: Az általános iskolai nevelőképzés. In: Simon Gy. (szerk.): Nevelésügyünk 20 éve. Tankönyvkiadó, Budapest, 1966.

- ³ Az adatok forrása: Magyarország óvó- és oktatószemélyzetének statisztikája az 1934-35. tanévben. Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1937.

Somogyi J.: Hazánk közoktatásügye a második világháborúig. Eggenberger, Budapest, 1942.

- ⁴ Ezt a kérdést a szakmunkásképzőkben nem tettük fel, az adatok erre az iskolatípusra nem vonatkoznak.

[Pedagógusok.

In: Huszár Tibor (szerk.): Értelmiségiek, diplomások szellemi munkások. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1978.

(Ferge Zsuzsával közösen írt tanulmány rövidített változata)]

Háber Judit: **A pedagógusnők helyzete, egy pálya elnőiesedése ¹**

A szellemi foglalkozású pályák közül talán a pedagógusin a legszembeszökőbb a nők rendkívül nagy aránya. Az 1970. évi népszámlálás tanúsága szerint Magyarországon pl. a műszaki pályán dolgozó aktív keresők között 20%, az államigazgatás és a gazdasági élet területén 29%, az egészségügyi és a kulturális munkaterületeken (ez persze a pedagógusit is magában foglalja) 63%, az irodai-számviteli dolgozók között 69% volt a nők aránya. Ugyanakkor az 1970/71. tanévben az általános iskolákban tanító pedagógusok 73%-a, a középiskolaiaknak pedig 45%-a volt nő. Indokolt tehát, ha a pedagóguspálya esetében elnőiesedésről beszélünk. Történeti folyamatról van szó, amelynek kezdetét már a századfordulón is nyomon követhetjük. A magasabb társadalmi rétegekbe kerülésre, a felemelkedésre, a nők mobilitása számára ebben a foglalkozási ágban nyílt a legnagyobb lehetőség. Ennek a folyamatnak főbb állomásait szemlélteti az 1. táblázat.

A pálya elnőiesedésének folyamatát nem minősíthetjük egyértelműen kedvezőnek vagy kedvezőtlennek: a nők általános helyzetét illetően mindenképpen kedvező, hogy ezzel lehetőségük nyílt a tömeges értelmiségivé válásra. Hiszen pedagógusi képzettségük megszerzésével viszonylag jelentős számban jutottak nők magas iskolai végzettséghez, és kaptak lehetőséget az alkotó jellegű munkára. Ugyanakkor a nők nagy aránya a pedagógusi pályán társadalmilag kedvezőtlen hatásokkal is járt: az anyagi helyzetet, a társadalmi megbecsülést és a munka tartalmi jellemzőit tekintve e pályának számos hátránya van.

Miután a pálya elnőiesedése társadalmi és pedagógiai kérdések egész sorát hozza felszínre, talán nem haszontalan e kérdésnél kicsit hosszabban elidőznünk. Érdemes itt megismételnünk azt, amit e sok szálon futó problémáról a tanulmány alapjául vett 1970. évi pedagógusvizsgálat nyomán megjelent összefoglaló kötet ír: „Társadalmi szempontból a legkedvezőtlenebb jelenség a pálya megbecsültsége és az elnőiesedés közötti összefüggés. Ismert tény, hogy ha egy pályán a nők aránya elkezd növekedni, akkor a pálya általános megbecsültsége és konkrétan a keresetek szintje relatíve csökken, és fordítva, akkor a férfiak egyre gyorsabb ütemben adják át helyüket a nőknek. A folyamat természetesen kumulatív: minél inkább süllyed a pálya vonzereje, annál inkább taszítja a férfiakat, s annál inkább emelkedik a nők túlsúlya.

A végeredmény természetesen nemcsak a nemek közötti arányeltolódás, hanem - szélső esetekben - egy általános színvonalcsökkenés. Nem arról van szó, mintha a nők általában rosszabb pedagógusok lennének, mint a férfiak, hanem két másik mozzanatról: ha mind a nők, mind a férfiak közül a legrátermettebbek kerülnének a pályára, a színvonal nyilván jobb lenne, mint amikor a pálya kénytelen szinte *egyedül* a női utánpótlásra támaszkodni, és onnan a jókat és kevésbé jókat egyaránt elfogadni. Másrészt pedig kézenfekvő, hogy ha a pálya presztízse túlságosan csökken, akkor nemcsak a férfiak, hanem a mozgékonyabb vagy kiemelkedőbb nők egy része is igyekszik máshova kerülni. Mindez végső fokon az iskolára mint társadalmi intézményre hat vissza károsan. Az iskola színvonala - ami talán elsősorban a pedagógusoktól függ - rosszabb, mint amilyen lehetne, s ugyanakkor az iskola mint társadalmi intézmény megbecsültsége is csökken.

1. táblázat

Az általános és a középiskolai tanerők számának változása nemenként

Tanév	Általános iskola				Középiskola			
	a férfiak	a nők	együtt	a nők %-os aránya	a férfiak	a nők	együtt	a nők %-os aránya
	száma, fő				száma, fő			
1934-35 *	10.990	8.845	19.835	44,6	2.370	662	3.032	21,8
1937-38 **	14.214	11.803	26.017	45,4	--	--	3.504	--
1955-56 **	18.619	31.640	50.259	63,0	--	--	--	--
1960-61	21.371	35.919	57.290	62,7	5.452	3.326	8.778	37,9
1964-65	19.433	42.675	62.108	68,7	6.587	4.974	11.561	43,0
1969-70	17.830	45.004	62.834	71,6	6.914	6.308	13.222	47,7
1970-71	17.079	46.046	63.125	72,9	6.870	6.572	13.442	48,9
1971-72	16.648	46.784	63.432	73,8	6.846	6.748	13.594	49,6
1972-73 ***	16.354	47.650	64.004	74,4	6.813	6.874	13.687	50,2
1973-74	15.852	48.753	64.605	75,5	6.712	6.977	13.689	51,0
1974-75	15.476	50.211	65.687	76,4	6.543	7.206	13.749	52,4
1975-76	15.033	51.828	66.861	77,5	6.520	7.558	14.078	53,7

Forrás: Az 1934-35. évre: Magyarország óvó- és oktatáspolitikájának statisztikája az 1934-35. tanévben. Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1937. A többi évre a Művelődésügyi Minisztérium statisztikai tájékoztatói: Alsófokú oktatás, 1975. Középfokú oktatás, 1972.

* Elemi és népiskolák

** Gimnáziumok, líceumok

*** Az éves tájékoztatókból az 1972-73-as tanévtől kezdve hiányzik a középiskolák tanerőinek nemek szerinti bontása; a közölt adatokat az Oktatási Minisztérium bocsátotta rendelkezésünkre.

További társadalmi probléma az, hogy az elnőiesedett oktatási folyamat továbbgyűrűzik. Minthogy a gimnázium hivatott a bölcsész pályákra előkészíteni, érthető módon egyre kevesebb ezeken a karokon a fiú jelentkező (1970-71-ben a gimnáziumi tanulók 67%-a volt lány, a három bölcsészkaron pedig a hallgatók 73%-a). Ugyanezekből a tényekből kikövetkeztethető a folyamat romlása: a lányok aránya relatíve igen magas mindazokban a felsőoktatási intézményekben, amelyek tanítókat-tanárokat képeznek: 1970-71-ben a speciális pedagógusképzésben részesülők (tanár-, tanítóképzők együtt, egyetemeken kívül) 84,1%-a (!) volt lány, szemben a felsőoktatás egészét jellemző 44,7%-os lányarányal.

A folyamat kumulatív jellege még egy módon jelentkezik: a férfiak rohamos lemorzsolódása egy bizonyos pont után szükségessé válik, az alacsony férfiarány *önmagában* is hat: a kisebbségben levő férfiak egyre inkább elszigetelődnek, emellett egyre inkább úgy érzik, hogy a pályán maradásuk *kudarca*, nem „természetes”, s ezért minél kevesebben vannak, annál inkább igyekeznek a még ott levők máshova kerülni.

Hogy *pedagógiai* mennyire jó vagy rossz ez a helyzet, arról külön kutatások hiányában keveset tudunk mondani. Valószínű azonban, hogy a személyiség egészséges kibontakozását a sokféle pedagógiai hatás segíti, s hogy már csak ebből a szempontból sem kedvező az egyik nem túlsúlya. A nevelési folyamatban, „apaszerepet” betöltők hiánya még a legkisebeknél sem látszik teljesen megnyugtatónak, a nehézségek azonban a serdülőknél fokozódnak, s ennél a korosztálynál a koedukáció miatt különösen nehézé válhat a nőpedagógusok szerepe.”²

Bár a pedagóguspálya valóban női munkaterület, belső viszonyai tekintetében nagyon hasonlít számos olyan szakmára, ahol a férfi-nő arány gyökeresen más. A nők még ezen a - nőinek minősíthető - területen is sok vonatkozásban háttérbe szorítottak. Lássuk újra az adatokat! A 2. táblázatban összehasonlításként közöljük a legfrissebb, az 1975-76-os tanévre vonatkozó adatokat is. A két oszlop egymás mellé állítása jelzi, hogy a szakközépiskolai tanárok csoportjának kivételével az elnöiesedés tendenciája sehol sem fordult meg, sőt, a legtöbb csoportban az elmúlt 5-6 évben a folyamat felerősödött, vagy legfeljebb megállt.

Bizonyos, hogy a különböző település- illetve iskolatípusokban dolgozó nők eltérő arányának kialakulásában több objektív tényezőnek (a képzettségi struktúra eltéréseinek; a területi elhelyezkedési lehetőségeknek; a kiegészítő szakképzettség meglétének vagy hiányának stb.) jelentős szerepe van. A nők viszonylag alacsony és csak lassan növekvő aránya a vezető posztokon viszont nemigen magyarázható mással, mint az ilyen vagy olyan megfogalmazásban előbukkanó társadalmi előítéletekkel, normákkal. Ebben az a különösen meglepő, hogy ha valamilyen előmeneteli lehetőségről van szó, a nőknek még az olyan pályán, mint a pedagógusi (azaz a köztudatban „nőiként” élő szakterületen) sincsenek férfi munkatársaikkal azonos lehetőségeik.

2. táblázat

A nők aránya a pedagóguspályán, iskolatípus és beosztás szerint (%)

Iskolatípus és beosztás	A nők aránya	
	1969 és 1971 között	az 1975-76-os tanévben
Általános iskolai igazgatók ²	17,0	23,0
Általános iskolai igazgatóhelyettesek ²	40,0	53,3
Budapesti általános iskolai tanárok ¹	78,0	79,9
Vidéki általános iskolai tanárok ¹	68,0	65,8
Budapesti általános iskolai tanítók ¹	98,0	97,3
Vidéki általános iskolai tanítók ¹	84,0	87,1
Általános iskolai napköziotthonok nevelői	76,0	83,3
Gimnáziumi igazgatók és helyetteseik ³	22,0	25,9
Budapesti gimnáziumi tanárok ¹	65,0	66,0
Vidéki gimnáziumi tanárok ¹	53,0	64,4
Szakközépiskolai igazgatók és helyetteseik ³	26,0	29,8
Budapesti szakközépiskolai tanárok	64,0	58,5
Vidéki szakközépiskolai tanárok	43,0	57,4
Igazgató beosztású nők a nők %-ában	1,2	1,3 ⁴
Igazgatóhelyettes beosztású nők a nők %-ában	2,5	3,2 ⁴

¹ Az 1970. évi „pedagógusvizsgálat” adatai.

² Az 1969-70-es tanév művelődésügyi statisztikája.

³ Az 1970-71-es tanév művelődésügyi statisztikája.

⁴ Csak az általános iskolákra vonatkozó adatok.

A nők és a férfiak közötti egyenlőtlenség egyik legszembetűnőbb megjelenési formája minden munkajellegcsoportban a kereseti, jövedelmi viszonyok alakulása. Köztudott, hogy a többszöri fizetésrendezések ellenére a pedagógusi pályán - más értelmiségi foglalkozásokkal összehasonlítva - kedvezőtlenek az anyagi lehetőségek. Ez nyilvánvalóan önmagában sem független a pálya női jellegétől. A viszonylag gyenge kereseti lehetőségek hatására a férfiak, ha csak

tehetik, más munkakörben helyezkednek el. Ugyanakkor a nők között, leendő pályájuk megválasztásakor, még értelmiségi foglalkozások esetében is mások a társadalmi normák, mint a férfiak esetében. Kevésbé uralkodó a nővel mint keresővel szembeni anyagi követelmény (kevésbé érvényesül az a szempont, hogy a pálya külön jövedelemszerzési lehetőségeivel magasabb anyagi színvonalat biztosítson), fontos viszont, hogy a választott pálya nyújtson kedvező lehetőséget a munkahelyi teendőkön kívüli életfeladatok ellátására. A nők otthoni - háziasszonyi, illetve családayai - feladatai szempontjából a pedagógusi pályán lényegesek a csak részben kötött napi munkaidőből és a más pályákhoz viszonyítva hosszú nyári szabadságból adódó előnyök. A kereseti lehetőségeknél mutatkozó zártság és kötöttség tehát viszonylagos szabadsággal és nyitottsággal párosul a tanítási órákon kívüli idő beosztásában. Ebben az összefüggésben megismételjük, amit már korábban írtunk: ahol egy pályán tömegesen jelennek meg a nők, ott ezzel párhuzamosan viszonylag csökkennek a kereseti lehetőségek.

Egy-egy foglalkozási csoportban - az általános jellemzőkön túl - kereseteik és jövedelmük alakulása szempontjából a nők és a férfiak között eltérések tapasztalhatók. Beszédesen mutatják ezt a 3. táblázat adatai.

3. táblázat

Az átlagos havi kereset és az összes jövedelem viszonya a férfiaknál és a nőknél, néhány szellemi munkajellegcsoportban

Munkajellegcsoport	A férfiak keresete	A nők keresete	A férfiak összes jövedelme	A nők összes jövedelme	A nők keresete a férfiak keresetének %-ában	A nők összes jövedelme a férfiak összes jövedelmének %-ában	A nők keresete összes jövedelmük %-ában	A férfiak keresete összes jövedelmük %-ában
Vezető állásúak, értelmiségiek	3.185	2.411	3.597	2.549	75,7	70,9	94,6	88,5
Középszintű szakemberek	2.578	1.699	2.799	2.789	65,9	63,9	95,3	92,4
Adminisztratív foglalkozásúak	2.152	1.449	2.648	1.769	67,3	66,8	81,9	81,3
Szellemi foglalkozásúak együtt	2.737	1.677	3.012	1.769	61,3	58,7	94,8	90,9

Forrás: A keresetek szóródása és szerepe a munkás-alkalmazotti háztartások jövedelmében. KSH, Budapest, 1968, illetve saját számítások alapján.

A 3. táblázat adatai szerint a szellemi foglalkozásúak esetében a nők összes jövedelme a férfiakénak még a kétharmadát sem érte el; egyidejűleg a nők összes jövedelmében a kereset az erőteljesebben meghatározó. A férfiak egyéb forrásból származó jövedelme lényegesen nagyobb arányú. Az országos adatokkal közvetlenül nem vethető ugyan egybe, de hasonló helyzetet jelez az 1970. évi pedagógusvizsgálatból származó 4. táblázat is.

Az adatok tanúsága szerint tehát egyfelől igaz az, hogy bármely kereseti, illetve jövedelmi mutatót tekintve a nők férfi munkatársaiknál hátrányosabb helyzetben vannak, másfelől (és csak részben az előbbieket következményeként) a jövedelem kiegyenlítésére, mellékkeresetek, különjövedelmek szerzésére kevesebb a lehetőségük.

Annak magyarázatához, hogy a kérdéses jelenségben mi függ maguktól a nőktől, és mi a kívülről jövő, egyéni választással egyáltalában nem befolyásolható adottságoktól, segítséget adhat életvitelük viszonylag részletes leírása.

4. táblázat

Túlórából vagy egyéb forrásból származó mellékkeresettel
rendelkező pedagógusok aránya (1970), (%)

Iskolatípus és nemek	Budapest			Vidék		
	túlórája van	egyéb mellék- keresete van	a kettő kö- zül legalább az egyik van	túlórája van	egyéb mellék- keresete van	a kettő kö- zül legalább az egyik van
<i>Általános iskola</i>						
férfiak	85	42	93	87	43	96
nők	63	24	68	62	17	69
együtt	66	26	71	69	24	75
<i>Középiskola</i>						
férfiak	90	57	95	85	40	96
nők	84	43	90	78	26	81
együtt	86	48	91	82	33	88

Az életvitel, életmód kérdéséhez nagyon sok oldalról közeledhetünk, hiszen tágan értelmezve az emberek mindennapi életéről van szó. A mindennapi élet kereteit az egyén, illetve a család összetétele, jövedelmi helyzete, lakásviszonyai, településhelye stb. alakítják ki. Ezek már sok szempontból behatárolják, sőt meg is határozzák a lehetséges életvitelt. Másfelől megközelíthetjük a problémát a mindennapi életben kifejezésre jutó értékválasztások, illetve a tevékenységstruktúra oldaláról is. Munkánkban, a pedagógusok életvitelét tárgyalva, a tevékenységstruktúrát vizsgáljuk, s azt is sajátos tükrökből, az időmérleg alakulásának szemszögéből. Választásunkban nemcsak gyakorlati tényezők befolyásolnak bennünket (tehát az, hogy a napi időbeosztásról részletes adatok állnak rendelkezésünkre), hanem úgy gondoljuk, hogy a tevékenységstruktúra kialakításában kifejezésre jutnak az értékválasztás mozzanatai is: nincs olyan élethelyzet, amelyet az adottságok egyértelműen és kizárólagosan meghatároznának.

A pedagógusok napi tevékenységstruktúrájának, illetve időbeosztásának alakulásáról az 1970. évi pedagógus időmérlegvizsgálat adataiból kaphatunk képet. E kutatás eredményeivel összehasonlítható anyag is rendelkezésünkre áll, mégpedig a KSH 1963-ban készített, A nap 24 órája címmel publikált felvételének a szellemi dolgozókra vonatkozó része (5. táblázat).³

Az adatok elemzése előtt ismertetjük azt, hogy az egyes tevékenységcsoportok milyen tevékenységfajtákat ölelnek fel.

A „keresőtevékenység” önmagát egyértelműen kifejező megjelölés, a pedagógusok esetében azonban (ahol a későbbi táblázatban az iskolai munka címszó szerepel) talán magyarázatra szorul. A pedagógusok esetében ugyanis értelemszerűen nemcsak az iskolában folytatott munka, hanem a tanításhoz szervesen kapcsolódó tevékenységek, pl. a felkészülés, a dolgozatjavítás szintén e kategóriába tartoznak. A házi munka megjelölés nem igényel különösebb magyarázatot. A gyermek ellátása és a családi kötelezettségek magában foglalják a saját gyermeknek mind a testi, mind a szellemi ellátásával kapcsolatos teendőket és a családdal kapcsolatos hivatalos ügyek intézését stb. A személyi ellátás a biológiai szükségletek kielégítésére fordított idő (evés, tisztálkodás, öltözködés stb.), kivéve az alvás idejét, amelyet érdemes külön is megvizsgálunk. A szabad idő a legkevésbé egyenmű

kategória, mivel a kulturális jellegű időtöltéstől a családi és a baráti összejövetelekig, a sportig és a kedvenc foglalatosságig minden ide tartozik.

5. táblázat

A pedagógusok átlagos napi időbeosztása, (óra)

Tevékenységcsoportok	Férfiak		Nők	
	szellemi foglalkozásúak (1963) *	pedagógusok (1970)	szellemi foglalkozásúak (1963) *	pedagógusok (1970)
Keresőtevékenység	8,9	8,5	7,6	7,4
Házi munka	1,0	1,7	2,7	3,6
Gyermek ellátása, egyéb családi kötelezettségek	0,3	0,5	0,5	0,7
Személyi ellátás	2,5	2,2	2,5	2,3
Alvás	7,6	7,5	7,7	7,4
Szabadidő	3,7	3,6	3,0	2,6
Összesen	24,0	24,0	24,0	24,0
Az értékelt időmérlegek száma	959	529	1018	1130

Forrás: A nap 24 órája. Statisztikai Időszaki Közlemények, 1963, 104. Későbbi összehasonlító adatok nem állnak rendelkezésünkre.

** Az összehasonlításban itt a KSH tevékenységcsoportosítását használjuk, ami némileg eltér a pedagógusvizsgálatban alkalmazottól.*

A bemutatott adatokból először is az tűnik szembe, hogy minden különbség ellenére nincs döntő eltérés a két foglalkozási csoport - a pedagógusok és általában a szellemi dolgozók - időbeosztásában. Ezzel szemben jól felismerhetők az időmérlegvizsgálatokban általánosan tapasztalt nemenkénti különbségek. Ezek mindenekelőtt a keresőtevékenységre és a házi munkára fordított időmennyiségben jelentkeznek: a férfiak kereső tevékenységre fordított ideje mindkét csoportban kb. egy órával több, mint a nőké, ezen kívül a különböző foglalkozású férfiak, illetve nők időhányad-eltérései nagyon kicsik.

Figyelemre méltó, hogy a férfiak és a nők időbeosztásában mutatkozó különbség nagyobb a pedagógusoknál, mint általában a szellemi dolgozók csoportjában. Ez a tény megerősíti, hogy az uralkodó társadalmi felfogás a férfiakkal mint keresőkkel, a nőkkel pedig inkább mint a családok ellátóival szemben támaszt követelményeket. Így már érthető a házi munkára fordított idő más rétegekhez viszonyított rendkívül nagy aránya a pedagógusnők esetében, amit - ezt egyéb adatokból tudjuk - a háztartások gépekkel való alapos felszerelése sem tud ellensúlyozni.

Az elmondottakból kitűnik, hogy a napi időbeosztás tekintetében kevésbé meghatározó a szükség, mint a családi munkamegosztással kapcsolatos „elvárások”, normák. Véleményünk szerint nem túlzás, ha ezzel összefüggésben a pálya női jellegére és a részben ebből adódó kisebb tekintélyére hívjuk fel a figyelmet. Ha ugyanis társadalmi rangot jelentene a pedagógusi foglalkozás, ha a pályán belül magasabb mércét szabnának a társadalmi követelmények, akkor a napi időbeosztáson belül a házi munkára fordított időmennyiség is szerényebb lenne.

Az 5. táblázatból kitűnik, hogy a napi időbeosztáson belül nagyobb méretű nemenkénti eltérések lényegében három tevékenységcsoport: a keresőtevékenység, a házi munka és a szabad idő tekintetében tapasztalhatók. Ebből következik, hogy az igényesebb pálya-

követelmények a tevékenységszerkezetet kiegyenlítettebbé tennék, a szorító szükség hiánya csökkentené a házi munkára fordított időmennyiséget, és ezzel részben a munkaidő, részben a pedagógusi munkavégzés szempontjából rendkívül fontos szabad idő növekedhetne.

Ha a pedagógus-időmérleget az 1963-as időmérleg-vizsgálat más adataival vetjük egybe, és figyelmünket most már csak az otthoni teendőkre összpontosítjuk, kiderül, hogy a pedagógusnők több időt szentelnek a házi munkának, mint a szak- és a betanított munkásnők (3,6, illetve 3,3 órát), s másfélszer annyi időt fordítanak erre a munkára, mint a más vonatkozásban hozzájuk legközelebb álló viszonyítási csoport: a vezető állású és értelmiségi nők csoportja (2,2 óra). Véleményünk szerint ez is egyik jele a pálya női zártságának, és további bizonyítéka annak, hogy nem a háztartási felszereltség szabja meg a házi munka időigényét. (A háztartás-statisztikai adatok szerint ugyanis szignifikáns különbség van a háztartások felszereltségi mutatóiban a szellemi foglalkozásúak háztartásának javára.) Ismert jelenség, hogy a nők tömeges munkavállalása ellenére az asszonyok jelentős része fontosnak tartja azt igazolni, hogy a társadalmi munkamegosztásba való bekapcsolódása nem jár a család elhanyagolásával. A pedagógusok esetében ehhez az „önigazoláshoz” további motívumok kapcsolódhatnak. A pálya kis presztízse, gyenge társadalmi megbecsülése személyes élménnyé válik, és ha már nem érhetnek el kellő sikereket a munkában, legalább mint háziasszonyok és családanyák igyekeznek sikert szerezni. A „női” környezet a szüneti beszélgetések témájául gyakran „női” gondokat kínál, s még a munkahelyi életbe is beviszi az otthont - további ösztönzést adva a más tényezőkből induló, lassan hibás körré alakuló folyamatoknak. Azt, hogy itt a pálya női jellegéből adódik a probléma, az iskolatípusok szerint tovább bontott adatok is igazolják (6. táblázat).

A pálya elnőiesedése, amely a pedagógusi pályát egészében jellemzi, legszembetűnőbben az általános iskolában jelentkezik. Ott már nemcsak arról van szó, hogy más szellemi pályákhoz viszonyítva nagy a nők aránya, hanem lassan ritka kivételnek számít az általános iskolai férfi tanár. (A középiskolában még mintegy fele-fele arányt látunk.) Abban, hogy az iskolatípus az adott esetben jobban differenciál, mint a nemi hovatartozás, az objektív követelmények (pl. a középiskolában az esti és a levelező tagozatokon sok az ellátandó óra, stb.) eltérésein túl döntő szerepet kell tulajdonítanunk a lépéstartás parancsoló erejének. A középiskolák női pedagógusai inkább törekednek a férfiak teljesítményéhez való felzárkózásra, mint az általános iskolai pedagógusnők.

6. táblázat

A pedagógusok hétköznapi időbeosztása tevékenységcsoportok, iskolatípus és nemek szerint, (óra)

Tevékenységcsoport	Általános iskola		Középiskola	
	férfiak	nők	férfiak	nők
Iskolai munka (közlekedéssel)	8,9	8,3	9,8	9,5
Házi munka	1,8	3,3	1,0	2,2
Saját gyerek ellátása	0,3	0,5	0,4	0,5
Személyi ellátás	2,1	2,2	2,1	2,1
Alvás	7,4	7,3	7,2	7,0
Közlekedés (munkahelyi közlekedésen kívül)	0,4	0,3	0,4	0,4
Továbbképzés, szervezeti élet	0,7	0,3	0,7	0,5
Szabad idő	2,4	1,8	2,4	1,8
Összesen	24,0	24,0	24,0	24,0
Az értékelt időmérlegek száma	174	537	173	198

Bár a középiskolákban dolgozó nők is lényegesen több házi munkát végeznek, mint férfi kollégáik (2,2 órát 1,0 órával szemben), ez napi 1,1 órával mégis elmarad az általános iskolában dolgozók házimunka-idejétől (a 3,3 órától). Nem engedhetik meg maguknak tehát, hogy annyi időt szenteljenek a családi teendők ellátásának, mint az általános iskolai tanítónők, tanárnők. Egyébként erre valamivel kevésbé is van szükségük: a középiskolai tanárnők házastársai között viszonylag sok az átlagosnál jobb keresetű értelmiségi férfi, és ez lehetővé teszi az otthoni munka könnyítését. A kétfajta iskolatípusban dolgozó nők időbeosztásában mutatkozó eltérés mindemellett összefügghet presztízsbeli különbségekkel is. Annak ellenére, hogy a pedagógusi pálya tekintélye világszerte és így Magyarországon is csökkent, a középiskoláé még mindig nagyobb, mint az általános iskoláé. A pálya nagyobb megbecsülése persze fokozott követelményekkel párosul (7. táblázat).

A kereső tevékenységről, illetve a, házi munkáról mondottak végül is abban összegezhetők, hogy - akár hétköznapról, akár szombatról, illetve vasárnapról van szó - a nőknek mindig kevesebb szabad idejük van, mint a férfiaknak. A fennálló különbségek azonban nemcsak a szabad idő mennyiségét, hanem annak szerkezetét is érintik.

7. táblázat

A szabadidő-tevékenységek napi időtartama és szerkezete nemenként

Megnevezés	Kulturális jellegű *		Egyéb jellegű **		Összes	
	szabadidő-tevékenység					
	időtartam, óra	megoszlás %	időtartam, óra	megoszlás %	időtartam, óra	megoszlás %
Hétköznap						
férfi	1,6	66	0,8	34	2,4	100
nő	1,3	72	0,5	28	1,8	100
Szombat						
férfi	2,2	47	2,5	53	4,7	100
nő	2,0	64	1,1	36	3,1	100
Vasárnap						
férfi	3,2	50	3,2	50	6,4	100
nő	2,8	54	2,4	46	5,2	100

* Tv-nézés, olvasás, egyéb kulturális tevékenység.

** Sport, kedvenc időtöltés, technikai jellegű foglalatosságok, családi és társasélet, szórakozás, pihenés. (A kulturális, illetve az egyéb jellegű szabadidőtevékenység elkülönítése bizonyos mértékig természetesen önkényes, de az alapkülönbségek kifejezésére alkalmas.)

A tevékenységstruktúra elemzésekor szem előtt kell tartanunk azt a sajátosságot, hogy nem választhatók el élesen egymástól a munka-, illetve a szabadidő-tevékenységek bizonyos fajtái. Ebben a szakmában más foglalkozási ágaknál erőteljesebben érvényesül az, hogy a szabadidő-eltöltés mennyisége és szerkezete hatást gyakorol a munkavégzésre is. A pedagógus egész tevékenységét közvetlenül is befolyásolja, hogy a szó szoros értelmében vett munkaidőn túli elfoglaltsága hogyan, mivel telik el. Ha a pedagógusnak több ideje jut arra, hogy olvasson, zenét hallgasson, hogy szaktárgya határain túl is tájékozódjék a világ eseményeiről stb., akkor ez munkájában kifejezésre jut, elősegíti a diákjaival való foglalkozását is. Ki tudja pl. megmondani, hogy ha egy történelemtanár valamilyen történelmi életrajzot olvas, akkor ez a tevékenysége kulturális időtöltés-e vagy felkészülés, hiszen a jó tanár nemcsak a másnap megtartandó órára készül. Ezért azok a 0,2-0,4 órás napi eltérések, amelyek a férfiak és a nők

kulturális jellegű szabadidő-tevékenységében jelentkeznek, különös hangsúlyt kapnak. Bár hátrányaik mérséklésére maguk a nők is erőfeszítéseket tesznek (azért, hogy egyébként gyéresebb szabad idejükből nagyobb részt szenteljenek pl. az olvasásnak), összességében mégis kevesebb idejük jut a művelődésre, a tájékozódásra.

Tanulmányunkban igyekeztünk nyomon követni néhányat azokból a gondokból, amelyek - véleményünk szerint - a pedagógusi foglalkozás női pályává alakulása kapcsán merülnek fel. Megkíséreltük objektív adatokkal bemutatni a pálya elnőiesedésének folyamatát és megvizsgálni, vajon ez a mennyiségi arányok egyszerű eltolódásán túl okoz-e bizonyos társadalmi érvényű, a szociológiai jellemzőkben szintén megnyilvánuló változásokat is. Tisztában vagyunk azzal, hogy pusztán a tevékenységstruktúra oldaláról - és azt is egyedül az idő-felhasználás alapján közelítve - az életvitelről csak elnagyolt képet adhatunk. Így is kétségtelen azonban, hogy a pedagógusnőkkel szembeni sajátos követelmények a pálya egészét érintik. Ugyanakkor kiderül, hogy a pálya női jellege egyáltalán nem zárja ki a férfiak és a nők helyzetében mutatkozó, sok szempontból más szellemi pályákénál erőteljesebb egyenlőtlenségeket, feszültségeket.

A pálya elnőiesedése tehát két vonatkozásban is önmagán túlmutató társadalmi gondokat hordoz. Értelmiségi pályáról van szó, amely a munkamegosztás mai színvonalán az ott dolgozók számára az átlagosnál jobb helyzetet (pl. jobb anyagi és munkakörülményeket) biztosít. Annál problematikusabb tehát, hogy a nemek közti egyenlőtlenségek ilyen élesen nyilvánulnak meg. A pálya elnőiesedése gondot okoz azért is, mert az életvitel - mint láttuk - közvetlen kapcsolatban áll a munkatevékenységgel, ami a pálya esetében az értékek átadását, tehát a nevelés egész folyamatát érinti.

Jegyzetek

- ¹ A cikkben szereplő adatokat részben az MTA Szociológiai Kutatóintézete és a Fővárosi Pedagógiai Intézet munkatársaiból alakult kutatócsoport (Ferge Zs., Gázsó F., Háber J., Tánczos G., Várhegyi Gy.) 1970. évi, ún. pedagógusvizsgálatából merítettük.
- ² Ferge Zs. - Gázsó F. - Háber J. - Tánczos G. - Várhegyi Gy.: A pedagógusok helyzete és munkája. MTA Szociológiai Kutatóintézete és Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1972. 18-19. o.
- ³ Tisztában vagyunk azzal; hogy az összehasonlítást a két felvétel között eltelt 7 év problematikussá teszi. A keresőtevékenység időráfordítási adatait természetesen érintették az időközben végrehajtott munkaidőcsökkentések; a házi munka időszükségletét a háztartási gépekkel való ellátottság javulása stb. mérsékelhette. Bizonyos gondokat okozhat a kétféle csoport „részleges egybeesése” is, hiszen a pedagógusok a szellemi dolgozók csoportjába tartoznak. Mindezek ellenére azt gondoljuk, hogy az adatok a fő különbséget jól tükrözik.

*[A pedagógusnők helyzete, egy pálya elnőiesedése.
In: Szabady E. (szerk.): Nők, gazdaság, társadalom.
MNOT - Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1976.
(Szalai Júliával közösen írt tanulmány)]*

Kuczi Tibor:
A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője

Az iskola szociológiai problémáiról a hazai társadalomtudományban bő évtizede jelennek meg cikkek, könyvek. A kutatások fő kérdése, hogy az iskola milyen szelekciós szerepet játszik a társadalomban, az egyenlőtlenség hogyan, milyen arányokban termelődik újra intézményrendszerében. Egy másik, inkább közgazdászok által megfogalmazott probléma, hogy az oktatásnak milyen, a gazdaság fejlődését közvetlenül is meghatározó szerepe van. Más, ezekhez a kérdéskörökhöz csak lazán vagy egyáltalán nem kapcsolódó, iskoláról szóló írások viszont csekélyebb számban jelentek meg. A pedagógusszerepről sem áll rendelkezésünkre koherens, akár csak nagyjából kidolgozott elképzelés sem. Dolgozatomban a tanárszerep egyes vonásainak szociológiai szempontú elemzésére vállalkozom. Kiindulópontom néhány, a pedagógusi munkára jellemző evidencia (az alacsony fizetés, az előmeneteli lehetőségek szűkössége, a pálya elnőiesedése stb.), amelyeket nem szükséges empirikusan bizonyítani. Emellett a tanárképzésben használatos tankönyveket, dokumentumokat használtam fel. Az elemzésben többnyire az általános iskolai tanári munka jelenségeiből indultam ki, mert az oktatási rendszeren belüli „szélső” helyzete miatt a pedagógusi hivatás szociológiai jellegzetességei itt vehetők szemügyre a legtisztább alakban: az alacsony presztízs, alacsony fizetés, az elnőiesedés itt a legevidensebb.

Az általános iskola kötelezővé tételével és a nők tömeges munkába állásának következtében, a napközi otthonok iránti igény növekedésével oktatásunkban a hiány tartós állapottá vált. A gondok enyhítésére a pedagógusok létszámnövelésével történt kísérlet. Az újra és újra jelentkező infrastrukturális hiányokra (nincs elegendő osztályterem, szemléltetőeszköz) a válasz mindaddig a tanárok számának gyarapítása volt. Olcsóbbnak mutatkozott egy diploma előállítási költsége, mint egy osztályterem felépítése, a kétműszakos tanítás, mint egy új iskolaépület létesítése.¹ Az infrastrukturális rések betömésére a pedagógusok személyes erőfeszítését is bekalkulálta a társadalom. A gyarapodó osztálylétszámok, a zsúfoltság, a már megépülésük pillanatában is szűkösnek bizonyuló iskolaépületek ugrásszerűen megnövelték a tanári teendőket. Most, a demográfiai hullám közepette, ezek a gondok különös élességgel vetődnek fel.²

A hatásában ossztársadalmi méretű és jelentőségű hiányoknak személyes többlet-erőfeszítéssel történő, tartós kiegyenlítése példátlan; egyedül az ötvenes évtizedben történtek erre kísérletek a kommunista szombatok, vásárnapok gyakori igénybevételével. De bármilyen gyakoriak is voltak ezek az alkalmak, magukon hordták a rendkívüliség bélyegét. A meg nem fizetett erőfeszítéseknek nem alakult ki a mindennapi, rutinszerű alkalmazási gyakorlata. A tanári pályánál viszont természetes, hogy az otthon, családi körben barkácsolt szemléltetőeszközök készítéséért, a tanítási órák után, sokszor az estébe nyúló értekezleten való részvételért nem jár anyagi ellenszolgáltatás. Szentségtörésnek számítana, ha az értekezletek idejét (amelyről nem tudni, hogy a tanári munkaidőhöz vagy a szabad időhöz tartozik) túlóráként kifizetnék.

A személyes többlet-erőfeszítések társadalmi igénybevételére az infrastrukturális hiányok enyhítése érdekében az oktatáson kívül az egészségügyben is sor került. Az ingyenes orvosi ellátás általánossá válásával az egészségügyi szolgáltatások iránt megnövekedett szükségletek kielégítésére szűkös infrastrukturális háttér áll rendelkezésre. Köztudomásúan kevés a kórházi ágy, zsúfoltak a rendelőintézetek. A hiány részint az orvosok túlmunkájával kompenzálódik. Az oktatás és az egészségügy közötti párhuzam ezzel meg is szűnik. Az orvos többlet-

erőfeszítése igénybevételének materiális kompenzációját ki tudta kényszeríteni, mindenki számára evidensen piaci értékkel ruházta fel a szükségesen felüli munkáját. A pedagógusoknál még kísérlet sem történt az érdekérvényesítésre, itt a többlet-erőfeszítések „elvárása” számít természetesnek, az anyagi ellenszolgáltatás kilátásba helyezése nélkül. Ezt az oktatásnak a társadalomban betöltött sajátos helyzetén túl (a végzett munka eredménye csak időbeli késéssel jelentkezik, tehát olyan teljesítmény, amely nem alkalmas az érdekek érvényesítésére) a tanári foglalkozás sajátos, „belső” természete is magyarázza.

A pedagógusi foglalkozás nem szakma, hanem hivatás, mind a társadalom, mind a tanárok öndefiníciója szerint is. Hivatás jellege folyamatosan inflálódó presztízse és anyagi elismertsége ellenére is fennmaradt.³ (A hivatásgyakorlás fogalmán a feladatok nem rutinizáltak, hanem alkotó jellegét értem, ahol a személyes képességek a szakismeretek mellett vagy helyett fontos szerepet játszanak.)

A hivatásjelleg fennmaradásának oka, hogy a szakmai professzionalizáció - más értelmiségi pályáktól eltérően - nem ment következetesen végbe. Kevés az olyan szellemi pálya, ahol a képzettségnek az iskola általi igazolása diplomával kisebb szerepet játszana, mint éppen az iskolai munkában. Sőt, a képesítés nélkül tanítók még egy rövid betanítási időszakon sem esnek át, mint ahogy ez szinte mindenütt szokásos. A képesítés nélkül tanítók nagy számát a pedagógushíány csak részben magyarázza. A „belső” ok: a nevelésnek és az ismeretátadásnak ma még nincs meg a társadalom által egyértelműen elismert és tiszteletben tartott szakmaszerűsége. A tanári munka nem élvez olyan kizárólagos szakmai tekintélyt, amely lehetetlenné tenné a laikusoknak a pályán való megjelenését és ténykedését, bármekkora legyen is egyébként a szolgáltatásaik iránti kereslet. Az általuk alkalmazott eljárások nem tárgyi, technikai, tudományosan is megokolható mozzanatokból állnak. A nevelési szituációk megoldásakor nem egy előzetesen megtanult pedagógiai „terápiát” alkalmaznak, hanem személyes intuíciónak, pillanatnyi ihletükre vagy az évtizedes, merőben egyéni jellegű tapasztalataikra hagyatkoznak. A pedagógiai tankönyvekben nincsenek meg a tipikus nevelési helyzetek, a jellegzetes iskolai szituációk leírásai, tehát a problémák racionális, tudományos diagnosztizálása és a megoldásukhoz szükséges, ugyancsak racionalizált pedagógiai, technikai eljárások ismertetése. Ezek helyett alapelveket, célokat fogalmaznak meg, ahhoz hasonlatosan, mintha a mérnökhallgatóknak a tudományos-technikai forradalmat tanítanák a műszaki szakismeretek helyett. Hiányoznak - talán valamilyen rosszul értelmezett demokratizmus következtében is - olyan kidolgozott és a gyakorlatban ellenőrzött módszerek, amelyek figyelembe vennék az iskolák, osztályok eltérő szociális összetételét, és az ebből adódó kulturális start különbségét.⁴ Azok az oktatási és nevelési eljárások, amelyeket a hallgatók a főiskolán tanulnak, valamilyen eszmei, elgondolt tanulóira és oktatási szituációra vonatkoznak. Sőt! Nemcsak a szociális valóságtól tekintenek el, hanem az „átlagos” iskola mindennapjaitól is. Éppen az marad figyelmen kívül vagy számít egyenesen zavaró tényezőnek, ami az iskolai élet tényleges valósága, hogy ott gyerekek vannak, akik figyelnek vagy éppen unatkoznak, nyelvhasználatbeli nehézségeik vannak stb. A pedagógus így nincsen abban a helyzetben, hogy a felmerülő problémák megoldásához számba jöhető módszereket alkalmazásuk várható nyeresége szerint mérlegelje, mint ahogy ez más értelmiségi munkánál megszokott. Ő egyéni ügyességgel, leleménnyel, személyes bravúrral, majd később rutinnal kénytelen mindezt helyettesíteni. A pedagógiai tankönyvek sem kínálnak olyan szakmai nyelvet, amelyet az iskolában beszélni lehetne. A tanárok az oktatási és nevelési problémákat nem a foglalkozásuk szakmai terminusaiban, hanem a laikusok nyelvén fogalmazzák meg (Pisti nem készült, az osztály rendetlen), szemben például az orvosokkal, akik a beteg leghétköznapibb panaszát is azonnal lefordítják a saját tudományos kifejezéseikre. A szakmai professzionalizáció megállt a

problémák nyelvi birtokbavétele, a dolgoknak való értelemadás és értelmezhetőségük, és így megoldásuk racionális, tudományos lehetősége előtt.

Ahol a tanári munka iránt tömeges fizetőképes kereslet létezik, ahol tehát az ismeretközvetítés szakmai színvonalának (a közvetítésről, és nem az önmagában vett ismeretről van szó) a piac az értékmérője, mint például az iskolán kívüli nyelvoktatás esetében, ott megtörtént a hagyományos tanítási módszereknek (módszernélküliségnek) racionális, technikai eljárásokkal való felváltása. A „vevőnek” nem az a kérdése, hogy tanára elég jól tudja-e az illető nyelvet (ez inkább alapfeltétel), hanem az, mennyire ismeri a konkurens tanítási-technikai eljárásokat, és az ő módszere milyen gyors előmenetelt ígér. A piacból élő nyelvtanárnak nincsenek meg az eszközei az általa nyújtott tudás iskolai felszentalására, oklevelek, diplomák kiadására, így teljesítménye hatékonyságának a növelésére kényszerül. A nem piaci jellegű pedagógusi munkánál viszont, attól függően, hogy a tanár hol helyezkedik el az oktatás intézményi hierarchiájában, eltérőek az elvárások. Az általános iskolában inkább az általános emberi, a jó pedagógusi, az egyetemeken viszont a szakmai, tudósi kvalitásokat részesítik előnyben a diákok, de sem itt, sem ott nincs igazán nyomás az ismeretátadás professzionalizálódásának kikényszerítésére. A tanítás módszertani színvonala magántermészetű lelkiismereti ügy.

A dolgok igazgatása, az ügyek kezelése a racionálisan megokolható eljárások alkalmazásán kívül - Max Weber tipológiáját kölcsönvéve - lehet szokásszerű, hagyományokra alapozott és karizmatikus.⁵ A pedagógusi munkában is előfordulnak tradicionális (például a családi nevelésből átvett) elemek, de főként a karizmatikus mozzanatok a dominánsak. A nevelésre, „nem lehet recepteket adni” gyakran ismételt kifejezés annak a burkolt kimondása, hogy az esetek egyszerűek, megismételhetetlenek. Minden nevelési szituáció magán viseli a rendkívűliség sajátos vonását, amelynek megoldásához rendkívűli képességekre (abban az értelemben, hogy az iskolában elsajátíthatatlan ismeretre és ennek alkalmazni tudására) van szükség. A tanár személyiségével szemben támasztható követelményekkel éppen ezért foglalkoznak hosszú oldalakon keresztül a pedagógiai tankönyvek. A „pedagógus rátermettsége” kifejezés is annak az ideologikus megfogalmazása, hogy a tanári munkának a személyiség a hordozója, nem pedig a tárgyasult szakismeret. Ennek a helyzetnek részben ellentmond az, hogy a tanárképző főiskolákra bekerülést a szaktárgyi, nem pedig a karizmatikus kvalifikáció dönti el. A diploma megszerzése után az eredményességet, a pályán való komfortérzést valószínűleg mégis az utóbbi biztosítja. Háttérbe szorul a szaktárgy jelentősége a tanári minőséggel szemben.

A továbbiakban vegyük szemügyre a pedagógusi hivatás karizmatikus jellegének néhány megnyilvánulási formáját.

A tekintélyteremtés karizmatikus jellege

Az egyetemi oktatóra a tekintélyt intézménye ruházza.⁶ Hagyományokban gyökerező presztízse, patinája, az az értelem, amivel a köznapi vélekedés illeti, az egyetemi oktatóvá válás homály burkolta útja az itt tanítóknak a tekintélyt megelőlegezi, amelynek utólag kell megfelelni. Az általános iskola folyamatosan csökkenő presztízse miatt nem rendelkezik ilyen tekintélyt átruházó szereppel. Ma már a korábban bevált utak sem járhatók. A két háború közötti népiskolában a tanító tekintélye egyrészt a közte és tanítványai szülei közötti társadalmi távolságból adódott. Másrészt az iskolai fegyelem a családi autoritásra támaszkodva és ezt alkalmazva teremődött meg. A tanító tekintélye a tanítványai előtt szokásszerű, s így megkérdőjelezhetetlen volt, mint ahogy a tradicionális családban az apa uralma is megfellebbezhetetlen. Az osztályban a figyelmet, a folyamatos munkát nem racionális pedagógiai

eljárásokkal, hanem uralmi szakszerűséggel biztosította. A pedagóguspálya elnöiesedésével eltűntek a hagyományos tanítói, tanári szerepek, a tradíciókban gyökerezett és legitimált nevelési eljárásokkal együtt. Megszűntek a tekintélyuralmi viszonyok, amelyeket a gyerekek érzelmi megnyerésének, a motivációnak, a diákok és tanárok együttműködésének követelményei váltottak fel. Az uralmi szakszerűség helyébe viszont nem lépett az interperszonális viszonyok kezelésének szakszerűsége. Nincs meg az érzelmi együttműködés biztosításának (mint ahogy a pszichológusnál megvan), a bizalom megteremtésének és fenntartásának lélektani, technikai szakismerete. A pedagógusoknak külön, sem az iskola presztízsből, sem a hagyományokból, szokásszerűségből, sem az új nevelési szituációkhoz alkalmazkodó interperszonális szakszerűségből le nem vezethető teljesítményre van szükségük tekintélyük megteremtéséhez. Karizmatikus jellegű ez a teljesítmény, mert a tanároknak egyedül, minden külső segítség (szakmai, intézményi) nélkül, tisztán személyes képességekre támaszkodva kell megteremteni.

Megítélésem szerint a tekintély megteremtésére kétféle tanári magatartás alakult ki. Az egyik hagyományos jellegű tekintélyviszonyt hoz létre, nagy energiákat felemésztő karizmatikus teljesítménnyel, a család és az iskola közreműködő támogatása nélkül. A másik típus inkább anyagi túlgondoskodással, az anyaszerep karizmatikus felfokozásával ér el eredményt. Akik sem ezt, sem azt az utat nem tudják választani (a „nem rátermettek”), a már megrendült intézményi tekintélyre próbálnak támaszkodni az osztályfőnöki intők osztogatásával és a gyakori beírásokkal.

A pedagóguspálya elnöiesedésével mintha a második típus vált volna uralkodóvá (az alsó tagozatban bizonyosan). A hagyományos tanítói, tanár szerepek megszűnésével, amelyek az illető korban adott férfi- és apaszerepek iskolai meghosszabbításának is felfoghatók (nem megfejtkezve arról, hogy ezek egyben meghatározott értelmiségi szerepek is voltak), háziasszonyi attitűdök jelentek meg. A modern vasbeton, szalagablakos iskolaépületek osztálytermei intim lakásbelsőkre emlékeztetnek: a tanári asztalon hímzett terítők, ugyancsak hímzett borítású naplók, a falakon kis köcsögök, tányérok, virágcserepek. E külsőségek arra utalnak, hogy ma a tanár(-női) tanító(-női) szerepek a női, háziasszonyi szerepek iskolai meghosszabbításai. Valószínű, hogy az otthon ösztönösen alkalmazott nevelési beállítódások érvényesülnek az iskolában, s így lesznek meleg-engedékeny és hideg-korlátozó (és a kettő közötti átmenetek) tanári attitűddé. (Szemben a pszichológusi munkával, ahol a beteggel szembeni magatartást alapvetően a feladat szabja meg.)

A pedagógusoknak a szülőkkel szembeni tekintélye is problematikus. Megszűnt vagy más előjelet kapott a köztük és a szülők közötti társadalmi távolság. A kis fizetésből adódó alacsony társadalmi presztízsnél még fontosabb a szakmai professzionalizáció hiánya. A tanár és a szülő ugyanazt a nyelvet használja az iskolai problémák megbeszélésénél. Nincs szakmai nyelv, amelynek segítségével világosan el lehet határolni egymástól a laikusi és a szakmai szerepeket. Ennek a következménye fogalmazódik meg abban a gyakori panaszbán, hogy a szülők beleszólnak az iskolai munkába.

A munkaerővel való racionális gazdálkodás hiánya

„... a karizma minden esetben mint hozzá méltatlant utasítja el a tervszerű, racionális pénzszerzést, egyáltalán, a racionális gazdálkodást mint olyat.”⁷ A pedagógusoknál a racionális gazdálkodás hiánya a munkaerejükkel történő gazdálkodás hiányaként jelenik meg. A munkájuk intenzitása - tekintve, hogy kényszerűen tartós karizmatikus teljesítményt kell nyújtaniuk, hogy a tanítási órák baj nélkül lefussanak, hogy a gyerekek figyelme ne lankadjon

stb. - független bérük nagyságától. A karizmatikus teljesítmény egyébként is elég bizonytalanul mérhető. A jutalmazások, rendkívüli fizetésemelések, de a minősítések alkalmával is, nem a nyújtott teljesítmény az elbírálás alapja, hanem az aktivitás, a felhasznált energia, az odaadás és lelkesültség, a személyiségnek, a szabad időnek a munkába „belevitt” hányada.

A tanári munkaidő sajátossága is hozzájárul a munkaidővel történő racionális gazdálkodás hiányához. A karizmatikus teljesítmény kifejtésének nem lehet szabott, hivatali ideje. Az iskolában a munkaidő minimuma a kötelező óraszámban megszabott. Ezeknek az óráknak a megtartása szükséges, de nem elegendő feltétele a jó munkának. De hogy hány órai munka számít elegendő feltételnek, nem tisztázott, s úgy tűnik, anyagi ellenszolgáltatás nélkül tágítható. A munkaidő addig növelhető újabb és újabb feladatoknak a tanári foglalkozás hatáskörébe utalásával (rajgyűlések látogatása, kirándulások szervezése, családlátogatások, a szemléltetőeszközök készítése otthon, a hulladékgyűjtés felügyelete stb.), amíg az otthoni szerepek: anyai háziasszonyi szerepek korlátaiba nem ütközik. Most kevésbé lényeges az a kérdés, hogy a pedagógusok sokat dolgoznak-e vagy keveset. Ami fontos: a munkaidő nincs pontosan, világosan, előre kalkulálhatóan rögzítve, így az iskola viszonylag szabadon rendelkezhet vele. A *Rendtartás* előírásai is lehetőséget adnak erre: „Az igazgató útmutatásai szerint... ellátja a tanórán kívüli teendőit, a vállalt tisztségeivel kapcsolatos kötelességeit, a munkakörével járó adminisztrációs és gazdasági munkát.”⁸ Ezen kívül: „Tantárgyához kapcsolódóan - öntevékenyen - részt vállal a szertári állomány fejlesztésében.”⁹ Ugyanakkor a kötelező órákon túl végzett munkának a hivatalos adminisztrációja nem történik meg, s így félig-meddig önkéntes jellegűnek tűnik. A tanárok maguk kénytelenek számon tartani iskolai ügyekkel eltöltött idejüket, amelyet jutalommal, fizetésemeléssel kísérelnek meg elismertetni.

A munkahely-változtatás és az előmenetel lehetnének még a munkaerővel való gazdálkodás további eszközei.¹⁰ Az elsőnek a tartós pedagógushiány ellenére sincs jelentősebb szerepe. Az egyes iskolák között sem a megkövetelt munkaintenzitás, sem az adható bér szempontjából nincs akkora különbség, hogy nagyobb arányú munkaerőmozgást indíthatna el. A munkahelyváltás - a pályát elhagyókat leszámítva - egyazon ágazat egyazon intézménytípusai között megy végbe, ahol nagyjából azonosak a feltételek.

Az előmeneteli lehetőségek hiánya tovább korlátozza a munkaerővel történő racionális gazdálkodást. A meghatározatlan munkaidő miatt egyébként is nehezen értelmezhető többleterőfeszítés, a szabad időtől elvont energia iskolai befektetése az előmenetelben, a „karrierben” sem kaphat racionális értelmet. De ez a probléma már átvezet a karizmatikus hivatás következő vonásának a tárgyalásához.

Az előmenetel hiánya

Az iskolában a feladatok horizontálisan megosztottak az egyes szaktárgyaknak a szaktanárok közötti szétosztásával. A magasabb iskolai végzettség vagy netán doktorátus nem kvalifikálja birtokosát többre a tudás közvetítésének intézményében, mint a kevesebb ismerettel rendelkezőt. Az iskola ellenáll a hierarchiának. Nem engedi, hogy a szakértelem, képzettség mentén kialakuljon a feladatok vertikális megosztása, de még azt sem, hogy kizárólag címzetességi alapon létrejöjjön valamilyen rangsor. Ennek valójában a hivatás karizmatikus jellege a legfőbb akadálya. A szaktárgyi ismeretek jelentősége a főiskola, egyetem elvégzése után másodrendűvé, a tanítás szükséges előfeltételévé válik. Hasonló a helyzet a pedagógiai tudással, annak ellenére, hogy ez fontos szerepet játszik az iskola ideológiájában (például nevelési értekezleteken). A pedagógiaszakot végzettek nem aspirálhatnak az iskola „nevelési tanácsadói” posztjára, hogy kérdéses esetekben a kollégák tőlük mint ilyen diplomával ren-

delkező szakértőktől útmutatást kérjenek. Az iskolában ki nem mondott, de a gyakorlatban mégis követett feltételezés, hogy a szaktárgyi, módszertani, pedagógiai felkészültség mindenkinek azonos. A különbségek személyiség- és rátermettségbeli különbségek.

A feladatok horizontális, szaktárgyi ismeretek szerinti szétosztása sem történik meg következetesen. A pedagógushiánnyal még megmagyarázható, hogy esetenként bizonyos szaktárgyakat nem szakosok tanítanak. De az igazgató hospitálási joga, sőt kötelessége¹¹ már a hivatás karizmatikus jellegével hozható összefüggésbe. Sem a vállalatvezetőktől, sem a kórházigazgatóktól nem várja senki, hogy kompetensek legyen intézményük összes szakkérdésében. Az iskola igazgatójának viszont hivatali kötelessége, hogy - saját szakjától függetlenül - minden beosztottja óráját látogassa, és munkájukat a látottak alapján minősítse. Olyan ez, mintha egy kórház bőrgyógyász igazgató főorvosa esetenként személyesen ellenőrizné a sebészen folyó műtéteket, majd megbeszelné kollégáival, hogy mit csináltak jól, és mit kellett volna másként. Az iskola vezetőjének szaktárgyától független hospitálási joga mutatja, hogy az egyes tantárgyak oktatásnak sem alakult ki a szakmai önállósága. A feladatok horizontális megosztása nem jelenti egyben a szakmai autonómiák kialakulását. A pedagógusnak nem jut eszébe, de eszközei sincsenek hozzá, hogy a szakértelmiségi öntudatával utasítsa vissza a szakmájába történő laikus beavatkozást.

Az iskola igazgatójának hospitálási joga levizsgáztathatatlan pedagógiai kiválóságából következik. Ha kinevezése tisztán tárgyi alapon történik is, az órák látogatásának és „szakmai” minősítésének kötelezettségét a levizsgáztathatatlan pedagógiai kiválósága legitimálja. Ellenérvként megfogalmazható, hogy a nevelés, nem pedig az oktatás ellenőrzésére van jogosítványa. De, ha a pedagógiai ismereteket mindenkinél egyformán adottnak feltételezi az iskola - így vezetőjénél is (hiszen a diplomák különbségével igazolható különbségeket sem ismeri el) -, akkor mégiscsak körvonalaZHatatlan „magasabb rendű” személyes képességekre alapozott az óralátogatás joga. Másik ellenvetés lehetne, hogy a személyesen gyűjtött tapasztalatokból származtatható a fenti jog. Ebben az esetben viszont az iskolák legidősebb, tapasztalt pedagógusai látnák el ezt a funkciót.

A szakfelügyelők esetében is hasonló a helyzet. Az iskolával szemben ők - helyzetükből következően - a felettes hatóságot képviselik. Ebből a pozícióból az volna logikus, hogy a tanterv előírásának a betartását, a minisztériumi, megyei, városi illetékes osztályok irányelveinek követését ellenőrizzék. Nem ez történik. A szakfelügyelet a tanári foglalkozás mesterségbeli hozzáértésének megtestesülése. A felügyelőt nemcsak a hivatali helyzete különbözteti meg az átlagtanártól (ami a feladatok vertikális megosztásának természetes következménye volna), hanem a nagyobbban nyilvánított - magasabb iskolai végzettséggel nem igazolt - szakmai hozzáértése. Mivel a nevelési és oktatási tapasztalatoknak nem történt meg a szisztematikus összegyűjtése és feldolgozása, amely a szakszerű pedagógusi munka alapja lehetne, így a szakmai eljárások standardjának nem tárgyi, hanem személyi hordozói vannak.

A félévenként, évenként ismétlődő szakfelügyelői látogatások sokkal inkább a tanárok újbóli és újbóli levizsgáztatásának tekinthetők, mint az előírások betartására irányuló ellenőrzésnek. Az óralátogatások szituációi nagyon hasonlatosak a főiskolai hallgatók vizsgatanításához. A látogatásról előre értesülő gondosan felkészül, mint a vizsgatanításra szokásos, a szakfelügyelő passzívan végignézi a kérdéses órát, és utólag - ha nem is jeggyel - minősíti. A pedagógus szakmai hozzáértését nem igazolja a diplomája, ez csak (nem is mindig következetesen számon kért) előfeltétele munkájának. A rátermettség, a karizmatikus képesség oklevéllel nem bizonyítható, csak az újra és újra ismétlődő helytállással a vizsgahelyzetekben.

A szakfelügyelők ellenőrzési joga az oktatásügy hierarchiájában betöltött pozíciójukból következik. Vizsgáztatási jogukat az őket a „köztanárok” fölé emelő levizsgáztathatatlan kiválóságuk legitimálja.

A mindennapok felfüggesztésének a követelménye

Az ötvenes évtizedben a nagy társadalom-átnevelési nekibuzdulásban mindenki számára felkínálkozott a karizmában való személyes részesedés lehetősége. Így válhatott - legalábbis az ideologikus megfogalmazások szintjén - a hétköznapi mozzanatává a helytállás, hősiesség, áldozatvállalás - egyáltalán a feladatok megoldásában a személyes képességekbe vetett szertelen hit. Amint a piaci viszonyok is polgárjogot nyertek (szabadabb munkaerő-mozgás, második gazdaság), eltűntek a hétköznapi élet felfüggesztésére irányuló törekvések az ezzel kapcsolatos, az átnevelődéshez fűzött reményekkel együtt. Pontosabban már nem politikai, ideológiai megfogalmazásokban és pressziókban jelennek meg. A társadalom átnevelésének ötvenes évekbeli elképzelése visszahúzódott a látszólag legadekvátabb területére, az iskolába.

Az érdekek irányította munkahelyi magatartás elfogadása ma már természetesnek mondható, kivéve a pedagógusi pályát. A tanárok személyes helytállására, mindennapos hősiességére, áldozatvállalására, a munkájukat kísérő, javulni nem akaró feltételek ellenére (vagy éppen ezért), számít a társadalom. Karizmatikus képességek meglétét sugallják azok a nevelési és oktatási feladatok, amelyeknek megoldásához hiányoznak a szükséges feltételek az iskolában és társadalomban is. Hankiss Elemér összegezte egy tanulmányában a pedagógusok magatartásával kapcsolatos társadalmi elvárásokat.¹² A tanárok a morális munkamegosztásban az erkölcsi normák letéteményesei és közvetítői, modellek, példaképek. Azt várja tőlük a környezetük, hogy függeszék fel a mindennapi életüket, személyiségük oldódjon fel a hivatásuk diktálta normákban. Azaz, az ötvenes évtized emlékeként fennmaradt egy hivatásrend, amelynek az a társadalmi küldetése, hogy az érdekeken felülemelkedve, a köznapokon kívülállva teljesítse feladatát. Az alacsony fizetés ezt még tovább erősíti, mert még az illúzióját is kizárja annak, hogy itt a szakértelem piaci értékesítéséről lenne szó. Inkább azt húzza alá, hogy ezt a munkát anyagi megfontolásoktól függetlenül lehet csak vállalni, kívül minden gazdasági mérlegelés evilági racionalitásán. Talán a pedagógusokban is kialakul sajátos helyzetük tudata, miszerint egy rosszul fizetett szekta tagjai, akik mindezek ellenére odaadón és lelkesen, elhivatottan végzik munkájukat.

A tanárokkal szembeni társadalmi elvárások megfogalmazódnak az iskolai életben belül is. Az számít jó nevelőnek, aki, természetes munkavállalói érdekeit elnyomva, idejének túlnyomó részét a diákok között tölti, de legalábbis mindig „bent” van, aki feloldódik szinte mindenestől az iskola világában. Ezeknek a követelményeknek az tud a legjobban megfelelni, az a legelismertebb - ha nem is mindig a legsikeresebb -, aki kívül áll a mindennapi élet kötelékein - nem házas.¹³ Hegedűs T. András is megemlíti ezt a „szuperpedagógus” egyik ismérveként.¹⁴

A karizmatikus teljesítmény intézményi ellenőrzésének kísérlete

A karizma Max Weber által elemzett jellegzetességeiből egy döntő ponton eltér a pedagógusi hivatásgyakorlás. Weber a karizma legfontosabb vonásának az állandósággal szemben a szükségállapotot, a szükségletek fedezésének mindennapiságával ellentétben a nem mindennapiságot tartja, amely így élesen különbözik a bürokratikus struktúrától.¹⁵ A tanári munka viszont intézményi keretek között, folyamatos hivatali ellenőrzés és a tennivalók aprólékos, sokszor

szörszálhasogató előírtsága mellett zajlik. Állandósága és kiszámíthatósága ellentmond a karizma lényegének. A pedagógusok is inkább szabadságuk hiányáról, mint túlzott bőségéről panaszkodnak. És mégis, a 45 percre beszabályozott tanítási órákon, ahol az elvégzendő feladatok gondosan, minden részletre kiterjedően meghatározottak, a tanár - mivel a személyközi viszonyok kezelésére vonatkozóan nem rendelkezik szakértelemmel - egy előre kalkulálhatatlan, kiszámíthatatlan közeggel áll szemben, amelyen karizmatikus teljesítménnyel kísérel meg úrrá lenni. Ez a teljesítmény nehezen mérhető vagy értékelhető, hiszen nem szabálykövető tevékenység eredményeként jön létre. Az értékelési nehézségeket még tovább növeli az az iskolai ideológia, amely szerint különböző képességű, összetételű osztályok tudását és neveltségi színvonalát jogtalan összevetni. Az oktatás bürokráciája éppen ott torpan meg, ahol minden hivatali szervezet könnyen veszi az akadályokat: a hierarchia azonos fokán levő, közel azonos feladatokat ellátó egyének teljesítményének összemérésénél. Az üzemben, hivatalban az adott munkakör ellátásához szükséges, tárgyias elvárásoknak feleltetik meg a munkavállaló képességét. Ez az iskolában éppen fordítva történik. A pedagógus képességétől, rátermettségétől függ - noha külsőleg szabályozottan -, hogy mi történik az órákon, például hogy az osztályban csend van és fegyelem, vagy anarchiához közeli állapot. Persze minden munkahelyen vannak olyanok, akik jól végzik a dolgukat és olyanok is, akik nem. De az utóbbiaknál elvileg kimutatható, hogy melyek azok a munkakörűkből adódó feladatok, amelyeknek nem tettek eleget. A tanár munkájának az eredményessége viszont csak nagyon lazán függ össze a vele szemben megfogalmazott követelmények betartásával, hogy pontosan kezdi-e az órát, lelkiismeretesen követi-e a tanmenetet, időben kijavítja-e a dolgozatokat stb.

Az iskola nem nyugszik bele, hogy az ellenőrzésnek és értékelésnek éppen az oktatás legsajátabb területe előtt kell megtorpannia. Nem törődik bele, hogy a karizmatikus teljesítményt nem tudja az intézményébe „befogni”. A tanítási órákra nem képes benyomulni, hogy annak nem csak formai, hanem tényleges lefutását tárgyyszerű, szakmai, racionális kontroll alatt tartsa. Arra kényszerül, hogy a mérhető, egyértelműen ellenőrizhető területeket vegye birtokba, már-már irracionális buzgalommal. Így lesz kitüntetett jelentősége az ötperces késésnek, a naplók „rendetlen” vezetésének, az osztályból a folyosóra kiszűrődő zajnak, függetlenül az „odabenti” munka minőségétől. Felértékelődik a tanári szobában üldögélés, az értekezleteken mutatott aktivitás vagy éppenséggel a hulladékgyűjtés szervezésében való részvétel. A teljesítmények ilyen jellegű számon tartása, adminisztrálása következtében a követelményeknek való megfelelni akarás - legalábbis néhány iskolában - a pedagógusok között egy meglehetősen ésszerűtlen, saját érdekeik ellen is vétő versenyt indított el, amely a munkájuk tartalmi részével semmiféle összefüggést nem mutat. Egyes iskolákban szokássá vált, hogy háromnegyed nyolc helyett félre érkezzenek a tanárok, és ez alól veszélyes bárkinek kis kibújni, vagy a délutánjaikat üldögélik el a nevelői szobában, ha éppen ilyen íratlan helyi norma van érvényben. Teljességgel irracionális ez a verseny. A színvonalasabb tanításhoz aligha járul hozzá, ugyanakkor a „dezertálók”,¹⁶ akik először mennek be korábban, csak időleges - fizetésemelésben, jutalomban bizonytalanul kifizetődő - előnyre tesznek szert, míg nem a dolog lassan mindenkire kötelező, helyi szokássá válik.

Az órai munka ellenőrizhetetlensége és nehezen értékelhetősége azzal sem szűnik meg, hogy a szakfelügyelet ellenőrzi és értékeli. A nevelőnek ilyenkor azaz érdeke - de el is várják tőle -, hogy „kirakat-órákat” produkáljon, amelyek hatékonyságáról sokszor maga sincs meggyőződve. Felerősíti, a szakfelügyelő számára megfigyelhetővé, adminisztrálhatóvá teszi a tanítás hétköznapijaiban egyébként alig látható mozzanatokat. Úgy „motiválja” a gyerekeket, hogy a külső szemlélő is félreérthetetlenül ennek fogja fel. Úgy szemléltet, hogy ezt kvantifikálni is

lehessen stb. Ezzel létrehozza az ellenőrizhetőség és értékelhetőség illúzióját, amely arról győzi meg a szakfelügyelőt, hogy ellenőriz és értékel.

A szakmai professzionalizáció hiányának okai

Az eddigiekben a szakmai professzionalizáció hiányát kifejező tünetek elemzésénél, az általános iskolai élet jelenségeiből indultam ki - az itt dolgozó tanároknál kevésbé fedi el az ismeretátadás szakmai hiányosságait az egyes tudományágakban való magas szintű jártasság, mint a felsőoktatásban dolgozóknál. Most, az okok keresésénél viszont a főiskolai, egyetemi képzés néhány jellegzetességét célszerű szemügyre venni; az ismeretátadás kizárólagos monopóliuma - amely megítélésem szerint a legnagyobb akadályt gördíti a pedagógusok szakértelmiségivé válása elé - itt figyelhető meg a legjobban.

Az iskolának az ismeretek közvetítésén és a nevelésen túl, ezekkel egyenrangú funkciója az általa nyújtott tudás felszentelése, diplomával történő igazolása. Nem egyszerűen ismereteket átadó és nevelő szolgáltatás, amit pénzért vagy akár ingyenesen (mint a magánórákat, az egészségügyi szolgáltatást) igénybe lehet venni, hanem intézmény, amely monopolisztikusan rendelkezik az általa nyújtott tudás társadalmi elismertetésének jogosítványával. J. Le Goff az értelmiségről szóló könyvében leírja a címek elnyerésének a feltételeit a középkori egyetemeken. Itt a tényleges vizsgák mellett nyilvános vizsgát is tettek a jelöltek (a szerző példaként a bolognai jurista és a párizsi artista iskolai pályafutását mutatja be). A nyilvános vizsgák funkciója a felszentelés, a megszerzett tudásnak a nyilvánosság általi ceremonális elismertetése.¹⁷

A tudás felszentelésének szertartásossága - ha megváltozott formában is - mind a mai napig fennmaradt. Az érettségik, államvizsgák körüli titokzatos ünnepélyesség, a doktorrá avatások körülményes ceremóniái legalábbis ezt látszanak igazolni. Ennek nem pusztán az intézményi konzervativizmus az oka, hanem az, hogy a tudás ma is magántulajdon jellegű és monopolisztikus. Az iskolának az oktatással egyenrangú funkciója a tudás hallgatói magántulajdonba kerülésének legitimálása és a monopóliumának garantálása.

A legitimáció a magántulajdon más formáinak társadalmi elfogadtatásához hasonlóan történik. Az iskola ugyanazoknak az erényeknek a követését, hasonló mentalitás meglétét kényszeríti ki a diákokból, mint amelyek a kapitalizmus kialakulásakor a vállalkozóknál - legalábbis ideologikusan megfogalmazott követelményekként - megvoltak. A diploma megszerzéséhez szorgalomra, egyéni rátermettségre, a jövőbeli nagyobb nyereség reményében a pillanatnyilag kínálkozó előnyökről való áldozatos lemondásra, a felvételi és a vizsgák versenyhelyezeteiben történő helytállásra és kockázatvállalásra, és ezeknek az erényeknek a gyakorlását időnként támogató, megérdemelt szerencsére van szükség. Szélesebb körű empirikus tapasztalatok hiányában csak feltételezem, ma a tanárok fejében élő diákideál nagyfokú hasonlatosságot mutat a Benjamin Franklin által megfogalmazott vállalkozói erényekkel.¹⁸

Az iskola az átadott ismeretek magántulajdonának legitimálása mellett ennek monopóliumát is garantálja. A tudás nem önmagában, használati értékénél fogva és nem is a megszerzéséhez szükséges energiabefektetés nagyságának az alapján tarthat igényt társadalmi elismertségre, mint bármely más áru, hanem csak úgy, ha láthatóan magán viseli keletkezésének körülményeit. Másként fogalmazva: csak az a tudás váltható be a munkamegosztási hierarchia valamely pozíciójára, és az biztosít tulajdonosának valamilyen tartós előnyt, amelyet iskolai úton szerzett meg. Aki magánúton jut hozzá az ismeretekhez, legyenek azok bármilyen szintűek, az adott szakma szempontjából érvénytelenek. Az oktatási intézményeknek

számtalan eszköze van arra, hogy az egyéneket, a már megszerzett tudásuk szintjétől függetlenül, az ismeretátadás egyedül üdvöztőnek tartott iskolai útjára tereljék. (Néhány egyetemi kiegészítő szak esetében a főiskolát végeztek, tekintet nélkül az eredeti szakmájukra, „nulladik évfolyamra” kényszerülnek járni azért, hogy az egyetemi diplomával rendelkezőkkel azonos hosszúságú legyen az addig megtett iskolai útjuk. Így fordulhat elő, hogy történelem szakos általános iskolai tanárok - többek között filozófia kiegészítő szakon - nulladik évfolyamon történelmet tanulnak [és csak azt], míg az egyetemet végzett biológusok, matematikusok, agrármérnökök stb. nem.) A társadalmilag érvényes tudás tehát nem egyszerűen a tanulás során felhalmozott és a termelésben vagy az érintkezésben alkalmazható ismeretmennyiség, hanem olyan eredmény, amely magában foglalja a hozzá vezető - az iskola által előírt és ellenőrzött - utat, annak minden mozzanatával, lépcsőfokával együtt. Kivételes ellenpélda az állami nyelvvizsga, amelynek során mellékes az addig bejárt tanulmányi út, és ennek hosszúsága is, aminek következtében az oktatás széles piaci kínálatára nyílik lehetőség.

Az iskola világában uralkodó értékekben, amelyeknek betartása megadja mind a diák, mind a külvilág számára a megszerzett végzettség jogosságának az érzetét és tudatát („a diplomáért meg kell szenvedni”), és az ismeretek birtokbavételének az oktatási intézmények által kijelölt útjának, fokozatainak szankcionálásában lényegében az egyes társadalmi rétegek, szakmák érdekei érvényesülnek. H. Pirenne írja a középkori céhekkel kapcsolatban: „Az a törekvés, hogy e címet azoknak a családoknak tartsák fenn, akik azt mindig birtokolták, sokféle intézkedésben megmutatkozott: a tanulói idő meghosszabbításában, a mesteri cím megszerzéséért fizetett illetékek emelésében, a mesteri rangra áhítozók alkalmasságát bizonyító mestermű elkészítésének kötelezettségében.”¹⁹ Itt még e csoport érdekeinek a képzésen keresztül történő érvényesítése könnyen átlátható. Kizárólag az lehet mester, aki a céh által minden részletében szigorúan előírt tanulmányi utat befutja. Az oktatás tömegessé válásával viszont az iskola minden tartós előnyt biztosító tudás közvetítését monopolizálta. Az ismeretátadás intézményi kisajátítása mögött ugyanúgy szakmai és rétegérdekek húzódnak meg, mint ezt a céhek esetében láttuk. A hivatások az iskola közvetítésével tartják távol maguktól a tudásértékesítés piacán megjelenni akaró „laikusokat”. Ugyanakkor a szakmai érdekek és a képzés közötti viszony itt már teljesen elfedődik. Pontosabban: a hivatások érdekei speciális iskolai érdekekké alakulnak át. Ez a képzési idők jellegével kimutatható.

Az egyes oktatási fokozatok közötti, a képzési időben megnyilvánuló különbségek - nagyon általánosan is - a munkamegosztási hierarchia leképződései. Az egyetemet végzett mérnök elvileg magasabb pozíciót tölthet be, mint a főiskolát végzett kollégája (legalábbis erre ad valamilyen elvont - statisztikai - garanciát az iskola). Hasonló a helyzet a tanári pályánál is. A középiskolai tanár öt, az általános iskolai négy, a tanító három évet tanul. A képzési időben megmutatkozó egyévnnyi eltérések a pálya fokozatai közötti presztízskülönbségek pontos mértékegységei. Ebből adódóan bizonyosan nem egyedül az elsajátítandó ismeretanyag mennyisége határozza meg, hogy az egyes diplomák megszerzéséhez mennyi időre van szükség, hanem az értelmiségi pályák társadalmi presztízse, és megfordítva; a képzési idő hosszúsága szabja meg - elvontan - az értelmiségi pálya tekintélyét. A tanár- és tanítóképzés összehasonlításából ez világosan kiderül. A tanítóképzőkön olyan magas óraszámban folyik a képzés, hogy ez összességében eléri a tanárképzés (legalábbis bizonyos szakjain) négy évre elosztott óraszámát. Az egyévnnyi különbség mégis, pedagógiai irracionalitása ellenére, fennáll.

Röviden összefoglalva: a hivatások, szakmák az érdekeiket a képzési időn keresztül érvényesítik. A képzési idő hosszúsága ugyanakkor közvetlenül pedagógiai, oktatási problémának látszik. A bizonyítványok, oklevelek megszerzéséhez szükséges idő mintegy természetes időnek tűnik, hiszen az iskola feltételezése szerint a diákoknak mindvégig szorgalmasan kell

tanulniuk. És valóban így is van. Az oktatási intézményekben a munka mindig bizonyos túlfeszítettséggel zajlik. A résztvevők érzékelik, hogy versenyt futnak az idővel. A tanároknak az a benyomása támad, hogy az általuk tanított tárgyból a rendelkezésükre álló szűkös idő alatt a szükségesnél kevesebbet tudnak megtanítani. Kénytelenül veszik tudomásul, hogy meg kell alkudniuk a helyzettel, nem nyújthatnak annyi, amennyit „ideálisan” kellene. Alkalmanként megkísérlik (a szünetek idejének rövidítésével, szakkörökkel) a kereteket tágítani. A hivatások érdekeinek a képzési időn keresztül történő érvényesítése összetetalálozik az iskolai oktatás expanzív törekvéseivel, így a végzettség presztízsét kifejező képzési idő jól kihasználtnak, feltétlenül szükségesnek, sőt mi több, szűkösnek látszik.

Az iskolai oktatás monopolisztikus jellege (amely kizárja a munkamegosztási hierarchiában beváltható tudás egyéni, családi keretek közötti vagy „szabadpiaci” elsajátítását) és a képzési időnek az egyes szakmák érdekei diktálta hosszúsága (amely érdekek elfedődnek az által, hogy oktatási, pedagógiai problémává alakulnak át az iskolában) adják meg a tanári munka más értelmiségi pályáktól eltérő feltételeit. Itt nem alakult (és alakulhatott) ki az ismeretátadás hatékonysága növelésének a kényszere. Az iskolai élet nem az üzem mintájára szerveződik, ahol az idővel való racionális kalkuláció a legfontosabb mozzanat. A képzési idő merev változatlansága ezt kizárja. A tanári munka nincs egy állandó külső „nyomásnak” alávetve (a szakfelügyelet nem erre irányul), amely az oktatást a „termelékenység” növelésének az útjára terelné. E „nyomás” elvileg három irányból nehezedhetne az iskolára: 1. a tudás iránti növekvő társadalmi szükségletek, 2. az ismeretközvetítés szabadpiaca, 3. a diákok felől.

A társadalom időről időre ki tudja kényszeríteni az iskolától, hogy az átadandó ismeretek színvonalát a mindenkori korszak szükségleteihez hozzáigazítsa. Az oktatás ezt mindig meg is teszi, hiszen ez a legsajátosabb (expanzív) érdekeivel is egybevág. De ezt nem a tudás-közvetítés időarányos hatékonyságának a javításával, hanem a képzési idő megemelésével éri el (óraszám-növeléssel, egyes tantárgyak oktatásának időbeli megnyújtásával; például az orosz nyelvet már 4. osztálytól tanítják. Az olvasás tanításában végbement ugyan egy valódi „termelékenység” - javító fordulat, de úgy tűnik, hogy az itt megtakarított idő elvesz a további képzés során.)

Az ismeretközvetítés szabadpiacát az iskola monopóliuma csak nagyon korlátozott mértékben engedi érvényesülni. Verseny csak az oktatás intézményrendszerén belül van, de ez is, a kettős iskolarendszer következtében,²⁰ egymástól elszigetelt piacok formájában létezik. Az iskolában érvényesülő társadalmi szelekció eredményeképpen minden intézménytípusnak megvan a saját „vevőköre”. De még az azonos színvonalú szolgáltatásokat nyújtó iskolatípusok közötti konkurencia sem kényszeríti a tanárokat a tudás közvetítésének hatékonyabbá tételére. Először azért, mert a férőhelyekben többnyire hiány van. Másodszer azért, mert ha az iskola rászánja magát a színvonal-emelési versenyre, akkor a követelményeket, és nem a közvetítés módszertani szintjét emeli, áthárítva a diákokra a tanuláshatékonyság javításának a problémáit, a felerősödő szelekcióval járó kockázattal együtt. Az iskola, monopolhelyzetéből következően, a piaci viszonyokat átranzformálja a diákok közötti versennyé, hogy majd a konkurenciában való helytállásukért, erőfeszítésükért, szorgalmukért cserébe megadja a tudás-magántulajdon intézményi legitimációját.

Az eddig elmondottakból következően a diákság sincs abban a helyzetben, hogy nyomást gyakorolhatna a tanári karra az ismeretközvetítés mesterségbeli színvonalának az emelése érdekében. Sőt, az iskola a tudáselsajátítás egyéni racionalizációja elől is elzárja az utat. Az egyetemeken, főiskolákon a képzés az alapozó jellegű elméleti tárgyak oktatásával kezdődik, s csak később kerül sor a gyakorlati ismeretek elsajátítására. A diákok így csak utólag, tanulmányaik végén ítélik meg az egyes tantárgyaknak a képzés egészében betöltött

szerepét, jelentőségét. (Ferge Zsuzsa egyik előadásában az egyetemi tananyagok felépítését a „fordított tananyag-piramis” kifejezéssel jellemezte.) A tananyagok szerkezetének a logikájába való utólagos bepillantás alaposan megnehezíti számukra, hogy kialakítsanak egy racionális „előrehaladási” stratégiát. S a rendelkezésre álló képzési idő mindig alig elegendőnek látszik, így egyéni lerövidítése nemigen lehetséges. Ha valaki mégis megteszi, az iskola az esetet kivételnek, az egyént pedig zseninek minősíti, hogy a képzési idő adott hosszúságán nyugvó presztízsét ezzel megőrizze.

Az eddigiekben elemzett, monopóliumokkal védett iskolai világban, amelyben sikeresen el- és áthárul a munka hatékonyságának növelésére irányuló minden külső kényszer, a tanárszerep elsősorban ismeretbirtokosként és nem a közvetítés szakembereként definiálódik. A pedagógus egy bizonyos ismeretanyag birtokosaként elvárja tanítványaitól azt az erőfeszítést, amit ő is megtett a diplomája megszerzéséért. A pálya nem professzionalizálódott, mert nem érte (érheti) olyan kihívás, amely a tudás *közvetítésének* elmélyült, szakszerű kidolgozásához vezetne.

„Védett” az iskola, mert sikerrel elhárítja a kihívásokat, és védtelenek a tanárai, mert feltételezett karizmatikus mindenhatóságuk következtében olyanokért is viselik a felelősséget, amikért nem kellene, ha saját cselekvési lehetőségeiket és korlátaikat ismerő szakembernek tudhatnák magukat. Különösen érvényes ez az általános iskolai pedagógusokra, akik nem húzódnak bölcsész- vagy természettudományos képzettségük szakmai sáncai mögé.

Jegyzetek

- ¹ Lásd erről Andor Mihály: Dolgozat az iskoláról című írását. Mozgó Világ, 1980. 12. és 1981. 1. sz.
- ² Lásd erről Kozma Tamás: Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok című könyvében, különösen a 42. oldalt. Kossuth Könyvkiadó, 1983.
- ³ Bródy András elemzi a tanári fizetések folyamatos csökkenését. Bródy András: Lassuló idő. KJK, Budapest, 1983. 108-109. o.
- ⁴ Az E. Durkheim által megfogalmazott program ma is aktuális: „Minden iskolában létezik egyfajta fegyelem, egy büntetési és jutalmazási rendszer. Milyen érdekes lenne megtudni, nemcsak tapasztalati benyomásokra építő hit alapján, hanem módszeres megfigyelések útján is, hogy milyen módon működik ez a rendszer egy helység különböző iskoláiban, különböző vidékeken, az év vagy a nap különböző szakaszában; melyek a leggyakoribb iskolai vétségek, megoszlásuk hogyan változik a különböző területi egységek vagy országok szerint, hogy függ a gyermekek korától, családi helyzetétől stb.!” E. Durkheim: A pedagógia természete és módszere. In: A francia szociológia. KJK, Budapest, 1971. 43. o.
- ⁵ M. Weber: Az uralom típusai. In: M. Weber: Gazdaság és társadalom. KJK, Budapest, 1967. 72. o.
- ⁶ P. Bourdieu: Az értelmiségi hagyomány és a társadalmi rend megőrzése. In: P. Bourdieu: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat, Budapest, 1978. 7. és 9. o.
- ⁷ M. Weber: A karizmatikus uralom és átalakulása. In: M. Weber: Állam, politika, tudomány. KJK, Budapest, 1970. 159. o.
- ⁸ Rendtartás az általános iskolák számára. Művelődési Minisztérium, 1983. 17. o.
- ⁹ Uo. 16. o.
- ¹⁰ Gábor R. István - Galasi Péter: Munkavállalói státus és a dolgozók racionális gazdálkodása a munkaerejükkel. Közgazdasági Szemle, 1979. 9. sz., 1034. o.
- ¹¹ Rendtartás az általános iskolák számára. Művelődési Minisztérium. 1983. 8. o.
- ¹² Hankiss Elemér: A tanári pálya foglalkozási ártalmairól. Kritika, 1974. 1. sz.
- ¹³ „A karizma hordozóinak, mind az úrnak, mind tanítványainak és kísérete tagjainak ahhoz, hogy küldetésüknek eleget tehessenek, kívül kell állniuk e világ kötelékein, kívül a mindennapi foglalkozásokon, kívül a mindennapi családi kötelezettségeken is.” M. Weber: A karizmatikus uralom átalakulása. In: M. Weber: Állam, politika, tudomány, KJK, Budapest, 1970. 160. o.
- ¹⁴ Hegedűs T. András: Neveljük a nevelőket? Valóság, 1983. 11. sz., 86. o.
- ¹⁵ M. Weber: A karizmatikus uralom és átalakulása. In: M. Weber: Állam, politika, tudomány. KJK, Budapest, 1970. 157-159. o.
- ¹⁶ Hankiss Elemér használja e kifejezést. Hankiss Elemér: Társadalmi csapdák. Magvető Kiadó, Budapest, 1979. 24. o.
- ¹⁷ J. Le Goff: Az értelmiség a középkorban. Magvető Kiadó, Budapest, 1979. 110-113. o.
- ¹⁸ Franklin Benjamin számadása életéről. Európa Kiadó, Budapest, 1961. 100-101. o.
- ¹⁹ H. Pirenne: A középkori gazdaság és társadalom története. Gondolat, Budapest, 1983. 298. o.
- ²⁰ Ferge Zsuzsa: Az iskolai struktúra és az iskola által közvetített tudás struktúrája közötti kapcsolat. Valóság, 1974. 9. sz.

[Valóság 1984/6. sz.]

Horváth Attila: Orvosok - pedagógusok

(Értelmiségi pályák presztízse)

A tanári hivatás fontosságáról szóló, szépen csengő szavak után közel kétszáz éve oda-kívánczik a kiegészítés, amely a pedagógusok „társadalmi és anyagi megbecsülésének” emelését tűzi ki célul. A probléma nemcsak nem mai, hanem nem is csak magyar. Mi az oka annak, hogy az USA-ban ma egy villanyszerelő kétszer annyit keres, mint egy tanár? És mi az oka, hogy nálunk is? Miért nem sikerült a pedagógusi hivatásnak az orvosok, jogászok vagy a mérnökök presztízsszintjét elérni? Egyáltalán, melyek azok a törvényszerűségek, amelyek nyomán magas presztízssű lesz egy szakma a mai európai és amerikai társadalmakban?

A nagytorő kérdések megválaszolására itt csak vázlatpontok megadásával vállalkozhatok. A részben történeti jellegű gondolatmenet tárgya a szellemi foglalkozásoknak az a magas társadalmi presztízssű köre, amelyet az angol nyelv „profession”-nek nevez, s amelybe az orvosi és jogi képesítést kívánó szakmák tartoznak. (A magyar nyelvben nincs megfelelő kifejezés erre a kategóriára, így, jobb híján, a fülhasogató *professzió* szót használom.) A professziók mindig magas szintű és hosszú képzési idejű képesítést írnak elő tagjaik számára, és (rendszerint állami segítséggel) elérik azt, hogy csak a saját szakmai szabályaik és intézményeik által engedélyezett dokumentummal ellátott személyek végezhetik a szakma hatáskörébe tartozó tevékenységet. Például: orvosi praxist, illetve gyógyító tevékenységet csak orvos végezhet (a hályogkovácsokat vagy eltiltják tevékenységük gyakorlásától, vagy pedig nemes egyszerűséggel nem gyógyításnak nyilvánítják azt, amit végeznek). Ezzel szemben a csöpögő csapot bárki megjavíthatja, ha tudja és ha nem vét az adószabályok ellen. Az orvosi pálya szigorú előírásai miatt a szakma ellenőrzése is a professzióon belül marad, tehát a laikus „reklamációjának”, „panaszkönyvnek” nincs helye. Ha mégis reklamál a beteg, akkor az orvosi szakma terminus technicusaival válaszolnak neki; ilyenkor a kérdés nem az, hogy meggyógyult-e, hanem hogy az orvos a szakma szabályai szerint járt-e el, és hogy amit tett, jól tette-e. Maradva a vízvezeték-szerelő példájánál, ha a szakavatott mester nem jól csinálja meg a vízcsapot (csöpög), akkor azt a vízvezetékszerelés tudományával (és annak mai állásával) nem lehet megmagyarázni a kuncsaftnak. A munka kontrollja nem szakmai, hanem laikus: csöpög, vagy sem. Ebből következően és egyben ennek okaként a vízvezeték-szerelővel való kapcsolatom üzleti jellegű, neki *garantálnia* kell a fizetség ellenében a szolgáltatás eredményét, *vevő* vagyok. Nem így, ha orvoshoz (vagy ügyvédhez) fordulok: bár neki is fizetek, kapcsolatunk nem kommercializált, hanem inkább etikai jellegű. Én *bizalommal* fordulok hozzá, ő pedig (például a hippokratészi eskü szellemében) meglehetősen altruista színezetű gesztussal segít rajtam, a *kliense* vagyok. (Ez általában és elméletileg ismeretlen helyzet a vízvezeték-szerelővel való kapcsolatban, ám az, hogy velem mégis történt ilyesvalami, az más kérdés.

A fogadóórát tartó vízvezeték-szerelő, aki szemezget a hozzá odajáruló megrendelők közül, nem az elméletet cáfolja, hanem azt jelenti, hogy sajátos társadalmi viszonyaink között a vízvezeték-szerelés is professzionalizációs jeleket mutat.) A professziók szigorú etikai kódot írnak elő praktizáló tagjaik számára: ez az etika alapjaiban altruista, az emberiség önzetlen szolgálata áll középpontjában. (Sajátos paradoxonként: a professziók a legjobban fizetett foglalkozások az egész világon.)

Az orvosi hivatás professzióvá válását, azaz, a történelmi folyamatot a következő trendek mentén szokásos leírni: Az orvos-páciens viszony változása. Az orvoslás mint episztemológiai rendszer létrejött. A presztízs megteremtése a kereslet-kínálat viszony oldalainak egyidejű szabályozásával.¹

Vegyük sorra e három aspektust a társadalmi megbecsülés kialakulása szempontjából.

Az orvos-páciens viszony

A XIX. század elejéig az orvos-páciens viszony meghatározó alakja a beteg volt, aki fizetett és így saját maga határozta meg a szolgáltatás (gyógyítás) módját és körülményeit: gyógyulást kívánt, de azonnal. Az orvos nem volt abban a pozícióban, hogy vizsgálhassa, gondosan diagnosztizálja a beteget - a késlekedés a kompetencia hiányát, bizonytalanságot sugallt az amúgy sem túl türelmes pácienseknek, s a nagy konkurencia miatt ez nem bizonyulhatott jó jelnek. Az orvosnak tehát gyorsan és határozottan kellett beavatkozni, felületes megfigyelés vagy pusztán spekuláció alapján (gondoljunk csak a Lúdas Matyi által megformált és végül Döbrögit elfenekelő orvos alakjára). A XVIII. századi orvos - aki alacsonyabban állt a társadalmi hierarchiában, mint kezeltje - akkor remélhetett remunerációt, ha szaktudását minél általánosabbnak tüntette fel és minél látványosabb csodaszereket ajánlott a gazdag gyógyulni kívánóknak.²

A helyzet gyökeresen megváltozott a XIX. században, amikor (elsőként Franciaországban) tömegével nyíltak meg a nagy kórházak. Ezek létrejötté megváltoztatta az orvos-páciens viszony hangsúlyait, ettől kezdve az orvos játszott hazai pályán s az orvosok nagy része a betegek tömegével foglalkozott, akik rendszerint alacsonyabb társadalmi pozícióban voltak, mint ő, így az orvos már a szakma és nem a megrendelő kritériumai szerint kezelhette a betegeket. Minél specializáltabb (azaz, az átlagember számára áttekinthetlenebb, érthetlenebb) lett a szakma, annál biztonságosabb pozícióba került az orvos. Illich egészen odáig megy, hogy a beteg helyzetét mára már egészen kilátástalannak tartja, s a ma orvosát inkább inkvizítornak, mintsem szakembernek látja. A rendelőintézeti orvos szerint nem a beteg panaszai (vagy panaszmentessége), hanem saját rendjének szabályai szerint állapítja meg, hogy mi számít tünetnek és mi nem, hogy ki beteg és ki nem.³ Az orvosi professzió hatalma (a beteg és a fentiek miatt potenciálisan mindenki felett) ily módon különbözik a szakszervezetek által kivívott tekintélytől, mivel az harcra és nem felajánlott bizalomra épül, mint az orvosok esetében; s különbözik a céhek önvédelmi rendszerétől is, hiszen az orvostársadalom írott és íratlan szabályai nemcsak azt határozzák meg, hogy ki dolgozzon és hogyan, hanem azt is, hogy mit.

Az orvoslás mint episztemológiai rendszer létrejötté ⁴

A XVIII. század végéig az orvoslás *filozófiai kategória* volt, s mint ilyen, ki volt téve az emberi gondolkodás sokszor bizony divatok által is befolyásolt szeszélyeinek. Az angol Richard Mead, aki saját korában a kiválóbbak közé tartozott, nem a betegágyánál, hanem a cornhilli Batson kávéházból kezelte betegeit. Társadalmi megbecsülésüket és privilégiumaikat a kor orvosai úgy kívánták megóvni, hogy a betegekkel érintkező sebészeket és gyógyszerészeket mesterembereknek, illetve kereskedőknek titulálták. A XIX. századig az orvoslás semmilyen különleges szakértelmet nem kívánt, vagy ha igen, akkor az csak a filozófia lehetett, amely kiváló segédeszköznek bizonyult a spekulatív gyógykezelésben. Az 1880-as évekig gyakorlatilag kevés pozitív, betegségspecifikus gyógykezelés létezett; a gyógyászat

inkább az orvosra, mintsem a betegségre volt jellemző. Egyes orvosok eret vágtak, míg mások mindenre néhány jó kiadás beöntést javallottak. (A rendszer azonban bizonyos mértékig hatékony lehetett, hiszen a páciensek egymásnak adva a „csodadoktor” hírét, annak rendelkezéseire a hasonló szimptómákkal rendelkező betegeket küldhették.) A XIX. századtól kezdődően a kórház hatalmas és objektív osztályozógépezetként tabulálta a beérkező betegeket. Ennek következményeként a kezelés már nem egyénekkal (és kívánalmakkal), hanem adott szimptómák alapján elkülönített betegségekkel volt adekvát. A betegségek klasszifikációja ugyanakkor megengedte, sőt elősegítette a kezelést, azaz az orvosok, az orvosi szakma specializációját is. Ezzel a szakosodással ellentétben az orvosképzés, az orvosi képesítésről szóló dokumentumok kiadásával foglalkozó intézmények integrációja indult el. (Bár még az 1830-as években is Nagy-Britanniában 18 független és ellenőrizetlen szervezet adhatott ki orvosi diplomát, jó fizetség ellenében. Akinek itt sem sikerült szerezni egyet, az még mindig vehetett egy német diplomát a londoni zugpiacokon...) A brit szigeteken 1858-ban adták ki az orvosi jegyzéket és állították fel az ellenőrzést gyakorló Általános Orvosi Tanácsot, hogy a szakmát megvédjék a szakképzetlen kuruzslók ellen. 1800 és 1830 között indultak meg tömegével a tudományos élet új orgánumai, az orvosi folyóiratok is, amelyek nagyban segítették a professzió országos, sőt világméretű céggé változását. Az USA-ban előbb, 1760 és 1830 között alakultak meg a szakmai szövetségek, amelyek szigorú etikai normákat szabtak, többek között megtiltva a tagoknak egymás praxisának nyilvános bírálatát is. Megjegyzendő, hogy a kuruzslók praktizálása ellen sohasem a betegek lázadtak fel, hanem mindig az orvosok, illetve szervezeteik folytattak keresztes háborút a professzió hitetlenjeivel szemben.

A szakképzés kötelezővé tételéhez azonban elengedhetetlen volt az orvostudomány mint önálló, laikusok által nem művelhető diszciplína kifejlődése. Egy tevékenység professzionalizációjához szükséges a technikai készségek olyan készlete, amelyet egy szigorúan monopolizált oktatási rendszerben adnak tovább. A XX. századra a legmagasabb technikai készségeket kívánó hivatás az orvoslás lett. A technika (tevékenységmód) tudományos, már-már misztikus tudásrendszere megerősítette a kliens kiszolgáltatottságát: többé már nincs közvetítő nyelv, médium orvos és beteg között, marad a bizalom, amelyet a páciens felajánl kezelőjének. A bizalom mellett persze mást is felajánl a kliens, a viszony mégsem kommersziális, hiszen az orvos etikai normáit állítja a beteg bizalma mellé (nem pedig garantált szolgáltatást.) Maguk az orvosok is gondosan vigyáznak a rend becsületére, hiszen a beteg bizalmával való visszaélés az egész szakma vesztesége volna. A betegségről, a kezelésről, az orvos-beteg viszonyról való gondolkodás alakítása tehát teljes egészében az orvostársadalom monopóliumává vált. Ezt erősíti a tömegkommunikációs eszközök mítoszteremtő tevékenysége is (lásd például a *Delta* tv-műsort a „tudomány csodáiról”).

A presztízs megteremtése a kereslet és kínálat egyidejű szabályozásával

A kereslet-kínálat piaci viszonyában két pólus létezik: a beteg és az orvos. Az orvosok, mint láttuk, bizonyos mértékig saját maguk teremtik meg a keresletet biztosító tudati feltételeket kínálatukhoz. Ma az amerikai és angol felnőttek 50-80%-a vesz be egy orvosságot egy-másfél naponta.⁵ A betegek száma (azaz, helyesebben, a betegnek nyilvánított, azonosított betegséggel rendelkező embereké) emelkedik, és őket a növekvő számú kórházakban gyűjtik össze. Az USA-ban ez a fejlődés robbanásszerű volt a századelőn: 1873-ban még csak 149 kórház volt az Egyesült Államokban, 1923-ban már több mint negyvenötször annyi, 6762. Az érdekes az, hogy ez idő tájt *csökkentik* radikálisan az észak-amerikai orvosképzés volumenét. 1909-ben 155 kanadai és amerikai orvosképző intézet működik, ezek számát a szakmai szervezetek

nyomására, a színvonal emelésére való hivatkozással 1920-ra 31-re redukálják. Az eredmény nem késik: míg 1910-ben 164 orvos jutott 100.000 lakosra, 1930-ban már csak 125. Végeredményben tehát több betegre kevesebb, de magasabban kvalifikált orvos jutott (az orvosok számát azóta is gondosan alacsonyban tartják - 1960-ban is kevesebb, 142 orvos jutott 100.000 lakosra az USA-ban, mint a század elején, s ma is szinte csak az orvosi fakultásokon vannak szigorú felvételi keretszámok).⁶ Talán logikus, hogy ezzel az orvosok anyagilag is a legjobban elismert szakmák tulajdonosai közé kerültek. A közvéleménykutatások szerint pedig 1925-re az USA-ban a legmagasabb társadalmi státusú szakmai csoporttá léptek elő.

1. táblázat

Év	Orvosok száma	Gyógykezelési esetek száma (x = 1000)
1950	10.229	23.476
1960	15.698	49.033
1970	23.524	59.028
1983	33.035	71.157

Magyarországon az utóbbi évtizedekben a kereslet-kínálat mérlege a következőképp alakult:⁷

Az elmúlt harminc-egynéhány évben az orvosok száma 3,2-szeresére, az összes gyógykezelési eseteké pedig háromszorosára emelkedett. A kórházi ágyak száma 1,9-szeresére duzzadt az 1950-es kapacitáshoz képest, az ellátott betegek száma pedig másfélszeresére. Mind az orvosok, mind a betegek száma egyenletesen, visszaesések nélkül nőtt. (A kínálat oldal képzésben megnyilvánuló kontrollját egy későbbi, összehasonlító adatsorban látjuk majd.)

Összefoglalva az eddigieket, megállapíthatjuk, hogy *egy szakma önmaga teszi magát professzióvá*, azaz, változtatja magát anyagilag és társadalmilag megbecsült foglalkozássá. Teszi ezt azzal, hogy a szolgáltatásban meglévő vevő-eladó viszonyt kliensviszonnyá alakítja, oly módon, hogy saját normái szerint állapítja meg, hogy kivel foglalkozik és kivel nem (kit fogad el páciensnek). Ezzel párhuzamosan olyan komplex tudományos tudásrendszert szervez tevékenysége köré, amely lehetetlenné teszi annak laikus ellenőrzését és elbírálását. A tudományos epiztemé mellett megjelenik egy altruista attitűd, amely megengedi, sőt megkönnyíti a társadalom tagjai (a potenciális betegek) számára, hogy kapcsolatukat az orvossal a felajánlott bizalom jelképezze. Ezáltal jön létre a társadalomban egy olyan önirányító, viszonylag autonóm szervezet, amely nem írható le sem a formális, sem az informális szervezetek kategóriáival, mégis a szolgáltatási terület monopóliumához jut. Ennek a monopóliumnak nemcsak állami (jogi) és intézményes garanciái, hanem ideológiai, a közgondolkodásba, sőt a legszélesebb értelemben vett kultúrába beépült biztosítékai vannak. Ez utóbbi biztosítja azt, hogy a professziókat semmilyen kurzusváltás, politikai vagy társadalmi megrázkódtatás sem veszélyezteti.

Ennek fényében lehet most találgatni: Vajon miként emelhető a pedagógus pálya presztízse? A válasz a fentiek alapján nem lehet túlságosan biztató. Úgy tűnik, egyetlen szakma társadalmi megbecsülését sem lehet állami, azaz jogi, pénzügyi beavatkozással emelni. Több fizetést lehet adni, de ez nem jár együtt a társadalmi megbecsültség szintjének emelkedésével. (A segédmunkás fizetése jelenleg is magasabb a tanárénál, mégis alacsonyabb a presztízshierarchiában elfoglalt helye.) Ha végignézzük az orvosi szakma professzióvá serdülésének főbb tendenciáit, és összehasonlítjuk a pedagógus szakma jellemzőivel, közelebb juthatunk a válaszhoz.

A pedagógus-tanuló viszony

A tanuló a pedagógusi foglalkozás története során soha nem vált a tanár kliensévé; viszonyát a mindig kommercializmus (vevő-jelleg) vagy pedig bürokratizmus jellemezte. Ott, ahol ez a viszony hagyományosan üzleti jellegű, az angolszász országokban, a tanár a szatócs kiszolgáltatottságával áll szemben az adófizetők vásárlói tömegével. Az oktatók számát, személyét, az oktatás tartalmát és módját Észak-Amerikában a részint választott, részint kinevezett helyi iskolaszék többségében laikus tagjai döntenek el (bizonyos határokon belül). Ez a helyzet némiképp hasonló az orvosok XVIII. századi pozíciójához: a tevékenységet nem elsősorban szakmai szempontok, hanem a megrendelői igények szabják meg.

A kontinens felénk eső harmadán a porosz minta a tanárok állandó hivatalát és garantált jövedelmét írta elő, amely utóbbinak emelkedése nem teljesítménytől, hanem elsősorban a szolgálatban eltöltött évek számától függött. A porosz tanárok kaptak először nyugdíjat a kontinensen, 1825-től.⁸ A tanár közalkalmazott lett, az „álladalom köz-tisztje”, a korabeli magyar terminológiával élve, akinek nemcsak fizetése, de lakása is az államtól függött (ritka volt az olyan porosz iskola, amelyhez nem tartozott szolgálati lakás). Cserében az állam „csak” feltétlen lojalitást kívánt - a pedagógus pálya ilyen nyilvánvaló politizálódása nem tette lehetővé, sőt kizárta az orvosokéhoz hasonlatos, látszólag pártatlan, tudományos céh kialakulását. Míg az orvosok és a többi professzió, a weberi szóhasználatnál élve, *tradicionális autoritást* élveztek (a szokásjogra alapuló és szaktudással megtámogatott tekintélyt), addig a pedagógusok bürokratikus vagy *racionális-jogi autoritást* nyertek (a tekintélyt és hatalmat jogi eszközökkel tartják fenn). A szakma irányítása a nevelés területén hivatali jellegűvé vált, szakmaisága politikai szempontoknak volt alárendelve. A bürokrácia, amelynek a pedagógusok is részévé váltak, ugyancsak függetlenedni kívánt, sőt szakmai színvonalát is erősíteni kívánta ennek érdekében, de harca történetileg a királyi beavatkozás, az arisztokrácia irányító szerepe ellen folyt, röviden: politikai jellegű volt. A professziók viszont nem kívánták *átvenni* a hatalmat, hanem minden jellegű hatalomtól való elkülönülést próbálták meg kivívni. Míg az arisztokrácia és a hivatalnok-réteg pozíciója az abszolút monarchiából az abszolút bürokráciába való átmenet során felcserélődött, a professziók különösebb megrázkódtatás nélkül őrizték meg magas státusukat.⁹

A fokozott politikai jelleg miatt a pedagógusokat különleges elbánásban részesítették a szocialista országokban. A Szovjetunióban ugyan Makarenko szerint „megittasodtak” a kommunizmus távlataitól, de 1918-ban mégis tanítósztrájk tört ki; ettől kezdve ugyan Krupszkaja és Lunacsarszkij újra és újra pozitív fejleményekről számol be a pedagógusok forradalomhoz való viszonyához, de a sikerek csaknem húsz éven keresztül való folyamatos jelentése komoly nehézségekre utal.

Magyarországon a felszabadulás után a pedagógusok bizalmának megnyerése volt a fő cél, de már 1947-ben Révai a következő baljóslatú beismeréssel kezd ehhez hozzá: „Lassan elfogja az orvosokat, mérnököket is a demokrácia építésének lelkesedése, pátosza. A pedagógusoknál ez kissé lassabban megy, de megy ott is. És hadd üdvözljem ezt a fordulatot.” (Kiemelés tőlem: H. A.)¹⁰ Bár az eredmények és a fejlődés hangoztatása nálunk sem halkabb, mint volt a Szovjetunióban, az MDP 1950-ben megállapítja a pedagógusokkal szembeni követelmények megfogalmazásának és a burzsoá-klerikális nézetek elleni harcnak a szükségességét. Koncz János értékelésében hozzáteszi. „Ennek szükségességét pedig (...) az 1917 utáni szovjet-orosz tapasztalatok és a Magyar Tanácsköztársaság tanulságai egyaránt indokolták.”¹¹ A pedagógusokkal szembeni gyanakvás tehát történelmileg indokolt volt, mint ahogy azt 1956-ban betöltött szerepük is részben igazolta. Bár az akkori eseményekben túlnyomórészt nem vettek részt, de a „megtévedt, megzavarodott” pedagógusokról szólva Kállai Gyula 1957-ben őket a

többségnek nevezi. Majd ezt mondja: „A köztük végzendő politikai munka alapkérdése a bizalom.”¹² Visszajutottunk tehát a bizalom kérdéséhez. Csakhogy itt nem a tanulónak kell megbíznia tanárában (mint orvosban a betegnek), hanem a tanárnak az államban. A páciens-orvos viszony tehát egy szinttel eltolódott: az állam 1958-tól kezdődően már nem feddi tanárait, hanem morális szentenciákat oszt ki nekik, társadalmi és anyagi megbecsülést ígér, de nem garantál. A pedagógus pedig adja bizalmát - mintha társadalmi szinten jelenne meg a Nagy Doktor, hogy segítsen, ha úgy gondolja, hogy (diagnózisa alapján) segítségre van szükség.

A tanár-tanuló viszony a XIX. századtól kezdődően hivatali lett, abban nyoma is kevés található a kliensi vagy vevő-eladó jellegű hatalmi szerkezetnek: az oktatás ingyenes és kötelező (alapfokon), tehát a tanár állami végrehajtói szerepbe került, ráadásul úgy, hogy szankcionálásra (neki) nincs lehetősége. Míg az orvos teljesítményét úgy mérik, hogy gyógyított-e (s nem úgy, hogy meggyógyult-e a beteg), a tanárét úgy, hogy megtanult-e a gyerek valamit (s nem, hogy tanított-e a tanár). Az egyetlen, a pedagógus kezében lévő szankcionáló eszköz az osztályozás, amely így bumeráנגgá válik, hiszen a rossz értékelés saját kompetenciájának, teljesítményének bírálata. Ha a tanítványra hárítja a felelősséget, akkor az kibúvónak tűnik. Ha a beteg nem gyógyul meg, fellebbezni lehet az orvoslás mai állásának fejletlenségéhez, külső körülményekre lehet hivatkozni. A sikertelenség a legritkább esetben az orvos hibája - ha külső ok nincs, akár a beteg is felelőssé tehető (nem tartotta be az orvos utasításait, azaz nem bízott kellően kezelőjében). Ez a pedagógiában a nevetségessé válás veszélye nélkül nem tehető meg.

A pedagógiai epiztemé

Míg az orvostudomány sikeresen hajtotta végre a filozófiai diszciplínából a biológiai kompetencia körébe való átlépést, a pedagógia ezt az ugrást máig nem volt képes megtenni. A XIX. századi természettudományos forradalom a nemzeti, kulturális stigmákat hordozó társadalmi praxisokat internacionálissá tette; ez logikus, hiszen ha a tudomány törvényei mindenhol egyformán igazak és érvényesek, akkor a rájuk épülő gyakorlat is egységes kell hogy legyen. Nemzeti jellegű orvoslásról a mai euro-amerikai társadalmakban aligha beszélhetünk, annál inkább nemzeti, országonként különböző oktatásról, sőt pedagógiáról. Hiába kapaszkodott a pedagógia is a biológiai vértetétségű pszichológiába, az inkább leharapta egyik lábát (fejlődéslélektan), csak hogy (sikerrel) menekülni tudjon a csapdából. A pedagógiának maradt nevelépszichológia azóta sem tud egyről kettőre lépni. Amíg tehát az orvosok létre tudták hozni a tudományos és egységes orvoslást, addig a pedagógia gyakorlata, és ami még nagyobb „baj”, elmélete országonként változó. A bizonytalanság ráadásul nemcsak nemzetközi szinten jelentkezik, de idehaza is. A pedagógiai kutatások elmúlt negyven évét áttekintve még jóindulatúan is csak pirrhusi győzelmekről beszélhetünk. De tulajdonképpen még a csata ténye sem biztos, csak a veszteségek: nincsenek pedagógiai műhelyek, iskolák, nagy jelentőségű és hosszú kifutási idejű kutatások.¹³ A pedagógia tudományának hiánya (hisz tudomány-e az, amely politikai kurzusoktól és nemzeti kultúráktól függő?) miatt lehetetlenné vált egy olyan, az orvosoknál magas szintre fejlesztett technológiai, technikai készségrendszer létrehozása, amely monopolizáltan oktatható. A speciális pedagógiai készségek meglétének a köztudatba való beültetését gátolja, hogy a gyakorlatban bizonyíthatóan taníthat valaki képesítés nélkül (esetleg nem is rosszul).¹⁴ Ezért nem véletlen, hogy néha, furcsa paradoxonként, a tanárképző intézményekben a pedagógiai tárgyak a legalacsonyabban rangsoroltak a hallgatók által. Még a szakmabeliek sem hisznek abban, hogy vannak technikai készségek az oktatásban - igaz, hogy a pedagógia (nevelélmélet és didaktika) általános,

inkább hasonlít a XVIII. század spekulatív gyógyászatához, mint a ma specializált és óriási technikai-tudományos apparátust felvonultató orvosláshoz. Olyan ez, mintha az orvosi egyetemeken három-négy féléven át az „Orvoslás” című tantárgyat tanítanák, sok más mellett. A pedagógusok tudatában mindez benne van, és amúgy is bizonytalan önértékelésüket gyengíti az az általános újságírói magatartás, amellyel a napilapoktól kezdve a rádió és televízió adásaiig mindenhol a riporterek, rendszerint bölcsész végzettségüknél fogva, kompetensnek érzik magukat a szakma kritikájára. Nem kérdések feltevésére, hanem bírálatára. Ez hozzájárulhat ahhoz, hogy a pedagógusok a többi értelmiségi szakmánál is jobban mellőzöttek érzik magukat. Egy 1972-es vizsgálat során pedagógusokat arra kértek, hogy egy hétfokú skálán jelöljék meg, véleményük szerint hogyan értékeli munkájukat a társadalom és mi volna a szerintük igazságosnak tartott megbecsülés szintje. A megbecsülés kategóriája nem esett egybe a fizetések szintjével - ezt külön vizsgálták. Míg a keresetknél a tényleges és kívánatos szint között 2,5 fok eltérés mutatkozott (2,5 és 5 fok átlagnál), a társadalmi megbecsülés esetében a különbség 3 fok volt, azaz, a megkérdezett tanárok szerint a társadalom a hét fokozatú skálán a 3-ra teszi őket, ugyanakkor szerintük a hatodik fok járna nekik. (Kontrollként újságírók csoportját vizsgálták, náluk a valóságos és elvárt szint között csak 1,5 fok különbség volt.) Bár a vizsgálat elég régi, a helyzet alapvetően nem változhatott, és igaznak látszik a konklúzió: „valószínűsíthető, hogy a *pedagógusok egységesen* (és feltehetően sok más foglalkozásnál erősebben) *meg vannak győződve arról, hogy munkájuk a legfontosabb társadalmi tevékenységek között van, s hogy ez anyagiakban ki sem fejezendő, sőt ki sem fejezhető erkölcsi méltánylást érdemel.*”¹⁵ Ezt a méltánylást azonban a társadalomban a pedagógiáról kialakult kép miatt nem kapják meg.

Kereslet-kínálat az oktatásban

Az egyik legfontosabb ok, amiért a pedagógusi hivatás nem válhat professzióvá, az, hogy nem kontrollálják a kereslet-kínálat egyik elemét sem (legalábbis a klasszikus állami iskolarendszerben). A legjobb példa erre az általános iskola esete, amely nonszelektív rendszer, a belépés nemcsak joga, de kötelessége is minden magyar állampolgárnak. Itt látszik a leginkább: a pedagógus nincs olyan helyzetben, mint az orvoslás, a tanár nem döntheti el, ki szorul nevelésre és ki nem, illetve, ha igen, akkor milyen nevelést kell neki adni. A kereslet és a szolgáltatás módja tehát egyaránt adott, ráadásul nem tudományos, hanem politikai megfontolásokból. A kínálat oldalt már együttesen határozzák meg a fentiek; a szolgáltatást mindenképpen nyújtani kell, arra jogi garanciák vannak. Ha nincs elég tanár, akkor helyettesíthetők képesítés nélküliekkel, ami, ugye, nem képzelhető el az orvosi pályán, még influenzajárvány idején sem. 1950 óta az általános iskolában tanítók száma egyenletesen (visszaesések nélkül) nő, számuknak nincs köze az erőteljesen ingadozó tanulólétszámhoz, a képesítés nélküliek tehát nem időnymunkások, úgy tűnik.¹⁶

Ha egy szakmán belül ennyire merevek a kereslet szabályai, azaz nem lehetnek dinamizálók a kínálatra, akkor ott a presztízs a szakmán belül is csökkenhet például a mentőorvosok esete vagy a jogi pályán a bíróké (mindkét esetben a presztízscsökkenést a pálya erőteljes elnöiesedése jelezte). Ahol a kereslet nem ilyen vasszigorral adott statisztikai törvényszerűségeken alapul, ott a kínálat is megélénkül és a presztízs emelkedik, lásd épp a pedagógusok esetében az államiak mellett megjelenő magánóvodákat, a nyelvtanárokat, a komputeroktatókat stb., akik anyagi és erkölcsi megbecsülésüket tekintve alighanem felette állnak iskolai kollégáiknak.

2. táblázat

Év	Az alsófokú oktatásban részt vevők száma (x = 1000)	A tanerők száma
1950	1.268	35.248
1960	1.509	57.290
1970	1.166	63.125
1980	1.221	75.422
1983	1.322	83.496

Úgy tűnik azonban, hogy a kínálati (itt: a pedagógusok száma) oldal sem szakmai fejlődés-vonalak mentén, hanem politikai döntések szeszélyei folytán alakul. Az alábbi adatsor a pedagógusszükséglet „tervezését”, illetve annak eredményét mutatja összehasonlításban az orvosképzés adataival.¹⁷

3. táblázat

Év	Tanárképzőre felvettek száma	Különbség az előző időszakhoz képest	Orvostudományi egyetemre felvettek száma	Különbség az előző időszakhoz képest
1950	4.561	+ 6.777	5.744	+ 1.032
1965	11.338	- 3.559	6.776	- 278
1970	7.779	+ 4.511	6.498	+ 1.181
1983	12.335		7.679	

A gyermeklétszámcsúcs idején, 1972-ben a több mint 1.600.000 tanulót 60.000 pedagógus okította, alig kilenc évvel később a hullámvölgy több mint félmillióval kevesebb gyermeket 63.000 pedagógus tanította. A képzésben megfigyelhető rendkívül erős ingadozás követi a gyermeklétszámok változását. Ez utilitárius szempontból nem tűnik logikusnak, ám a pedagógusi hivatás a bürokrácia szabályai szerint irányítódik, és ez a tény arra a leplezetlen állami politikára utal, hogy képesítés nélküliekkel is meg lehet oldani a pedagógushiányt, a tanárok tehát a pedagógus pálya tömeges elhagyásával hiába próbálnak jobb megbecsülést kicsikarni.

Az eddigeből talán világossá vált, hogy a pedagógus pálya társadalmi elismerésének emelésére nem lehet javaslatokat adni. A szakma presztízse nem bürokratikus módszerekkel módosítható jelenség, sokkal inkább kulturális tényezők által meghatározott társadalmi tény (amelynek vannak ugyan hivatali bürokratikus *következményei*, de ezek nem okok). A pedagógustársadalom tehát ne reménykedjék, helyzete egyhamar nem fog megváltozni. Magasabb fizetést ugyan kaphat (és ez sem kevés) bizonyos határokig - társadalmi megbecsülésének messze a pálya hazai helyzetén túlmutató determinánsai vannak. Ennek tudomásulvétele és tárgyilagos elismerése azonban fontos lehet a tanári önértékelési zavarainak, a sértődöttségnek, a mellőzöttség főbiájának leküzdéséhez. Tenni természetesen lehet a magasabb elismertség érdekében, de ez inkább a pedagógia önfejlődésétől, mintsem az „itt és most” - beavatkozásoktól függ.

Jegyzetek

- ¹ A tanári és orvosi pálya összehasonlítására tesz kísérletet R. Collins: *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. Academic Press, New York - San Francisco - London, 1979.;
- P. W. Musgrave: Értelmiségi szakma-e a tanítás? In: *Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1974., 311-334. o.*
- ² S. W. F. Holloway: *Medical Education in England, 1830-1858. A Sociological Analysis*. History, Vol. 49., Oct. 1964. 299-324. o.
- ³ I. Illich: *Medical Nemesis*, Bantam. Toronto - New York - London, 1976., 70-83. o.
- ⁴ Ezzel foglalkozik Collins, Illich és Holloway idézett műve, de a legalaposabb elemzést M. Foucault: *The Birth of the Clinic. An Archeology of Medical Perception* (Vintage, New York, 1975.) című műve adja.
- ⁵ I. Illich: i. m. 19. o.
- ⁶ R. Collins: i. m. 149. o.
- ⁷ A Statisztikai Évkönyv 1971-es és 1983-as adatai alapján.
- ⁸ Részletesebben ennek kialakulásáról lásd: W. Hubatsch: *Frederick the Great of Prussia. Absolutism and Administration*. Thames and Hudson, London, 1973.;
- J. R. Gillis: *The Prussian Bureaucracy in Crisis, 1840-1860. Origins of an Administrative Ethos*. Stanford Univ. Press, Stanford, 1971.
- ⁹ Vö: H. Rosenberg: *Bureaucracy, Aristocracy and Autocracy. The Prussian Experience 1660-1815*. Beacon Press, Boston, 1966.
- ¹⁰ Idézi: Koncz J.: *Pedagógushivatás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1980., 113. o.
- ¹¹ Idézi: Koncz J.: i. m. 116. o.
- ¹² Koncz J.: i. m. 119. o.
- ¹³ Sokkal szakszerűbb és mélyebb elemzést ad erről Gáspár L.: *A pedagógiai kutatások alakulása*. *Pedagógiai Szemle*, 1985., 10. sz., 1056-1063. o.
- ¹⁴ További probléma a képzés rendkívüli szervezeti lazasága. Míg orvosokat csak az orvostudományi egyetemen képeznek, pedagógusi képesítést a Pedagógiai Lexikon szerint, ma Magyarországon 11-fajta intézményben lehet szerezni.
- ¹⁵ A pedagógusok helyzete és munkája. (Az MTA Szociológiai Kutató Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Intézet vizsgálata.) Budapest, 1972., 223. o. (Kézirat gyanánt.)
- ¹⁶ Az idézett Statisztikai Évkönyvek adatai.
- ¹⁷ Az idézett Statisztikai Évkönyvek adatai.

[Valóság, 1986/4. sz.]

Boreczky Ágnes: Egy letűnt világ árnyai ¹

(A tanári szerep átalakulása)

Tanárok a századfordulón ²

A századforduló tanáralakjai - származásukat tekintve - *igen sokfélék* voltak: *polgárok, parasztok, dzsentrik* ivadékai, munkásokéi azonban szinte sohasem. Tanári mentalitásukba belevegyülnek a gyerekkor, a neveltetés elemei, más-más életutat és szerepkört, illetve tevékenységet jelölve ki számukra. Polgári szabadgondolkodók, népi plebejus szemléletű és tudatú, nemesi hagyományú tisztségviselők elevenednek meg. Szerepeik szerint tudós emberek és iskolapolitikusok, szervezők, esetenként jóindulatú hivatalnokok, akik a pedagógiai tradíciókhoz jobban vagy kevésbé kötődnek, újítók, a tudomány vagy a diákok felé fordulók. Tulajdonságaikat tekintve különködő és zárkózott puritán lelkűek, pedánsan korrektek és bohémek, természetesek, póztalanok, közvetlenek vagy atyáskodók, felületesek vagy mélyenszántók, emelkedettek vagy a mindennapokba fogottak, vagyis egy *sokszínű társadalom lenyomatait, jegyeit viselő individuumok*.

Ha vannak közös vonásaik, azok gyökere a műveltségben ered. Számukra a műveltség, a modern európai műveltség kételyektől mentes viszonyítási pont, cél, amelyen keresztül a társadalmi-foglalkozási szerep, az alkotó és közvetítő tevékenység egyaránt megvalósítható. A mai értelemben vett szakszerűség kérdése még fel sem merül. A tanítás módszere és a tananyag sem válik ketté. Azt tekintik szakszerű tanárnak, aki eléggé művelt, és ha az, akárhogyan taníthat: *a szakszerűséget a műveltség minősíti*. A műveltség, hatalmas irodalmi és tudományos olvasottsággal párosulva, ha polihisztorságot már nem is feltétlenül, de egy korai polgári eszményt jelent: a *sokoldalúságot*, amely humán szakos tanároknál például zenei érzékenységet vagy jártasságot, több nyelv ismeretét, bölcséleti és történetfilozófiai tájékozottságot feltételez. Ez annyira jellegzetes, hogy még a hivatalos fogantatású albumok szerzői is szükségesnek tartják megemlíteni, hogy a szóban forgó tanár egyetemi tanulmányai után (vagy közben) néha szemesztert külföldi egyetemen töltött, ³ vagy hogy például iskolaigazgatói tevékenysége mellett zeneszerzéssel is foglalkozott. ⁴

Ha mégis olykor-olykor valamiféle meghasonlottság övezi magát a műveltséget, a hozzá vezető út vitathatatlan gyakorlati értelemmel bír (erkölcsi erő, akarát, törekvés). Az egyik önéletrajzíró, *Sebestyén Károly* tudós, újságíró, Ibsen-fordító, a Barcsay (jelenleg Madách) Gimnázium volt tanára így ír erről: ⁵

„... Ha most azt kérdezik tőlem: azért törekedtem-e tökéletességre az ismeretközlésben, mert az általam közölt ismereteket fontosaknak, értékeseknek, az élet javára feltétlenül gyümölcsözőnek véltem, akkor megvallom nyíltan, bár nem minden szégyenkezés nélkül: soha egy pillanatra egy szikrája sem égett bennem ennek a hitnek... És hogy könyv nélkül megtanultattam Cicero és Sallustius egyes fejezeteit, Vergilius Aeneisének hatodik énekét és Horatiusnak ötven ódáját, az sem azért volt, mert azt hittem, hogy ezzel a memoriterrel a gyermekeim el fogják hárítani útjukból a pályakezdés nehézségeit. Nem, még olyan naiv sem voltam, hogy elhitesse magammal, akár velük, hogy Horatius életbölcsségre, mértékletességre, epikureusi életigenlésre fogja őket tanítani. Tudtam, hogy ha majd szegénykék bajba jutnak, nem fognak azzal vigasztalódni, hogy Non si male nunc, et olim sic erit. S ha

akár a hatalom, akár a népszenvédelem kísértésbe hozza őket, nem fognak emberül megállni pusztán azért, mert még könyv nélkül tudják, hogy *Justum ac tenacem propositi virum* etc.

Miért követeltem mégis a legszigorúbb egzakttságot ezekben a jelentéktelen és haszon nélkül való dolgokban? Mert magamtól is ugyanezt követeltem. Mert meg voltam és vagyok győződve róla, hogy a legnagyobb erőfeszítésnek és a tökéletes köteleességteljesítésnek megszokása oly üdvös gyakorlat, amely megtermi a maga gyümölcseit.”

A műveltség mentén megfogalmazódó *hasznosságtudat* a másik jellegzetesség, amely az egykorvolt tanárokat összekapcsolja. Cinizmusnak még nyoma sincs. Vegyülhet ugyan keserűség a kedélybe, kiábrándultság, borúlátás az életfilozófiába, a tevékenység *egészét* semmikor sem hatja át a tehetetlenség, haszontalanság, kiszolgáltatottság tudata, a közvetlenebb gyakorlati érték *pedig valódi funkciót* kölcsönöz a munkának.

„Mi meg vagyunk győződve... hogy a magyar tanárnak, álljon bármelyik hitfelekezet által fenntartott iskola szolgálatában, amint az iskola küszöbét átlépi: csak az igazság, a felekezeti mázzal be nem vont tudomány és a nemzeti előrehaladás mindennél szentebb ügyét szabad látnia és munkálnia - és hogy ezt a nemes munkát csak úgy végezheti igazán eredményesen, ha növendékeinek lelkéből igyekszik kiirtani mindazt, ami ennek a hazának polgárait egymástól elválaszthatná, s igyekszik beleoltani mindazt, ami a lelkek összeforrasztására alkalmas.”⁶

A műveltség, a valós szerepkör, a hasznosság biztonságában megnyilvánuló tanári magatartás *nem azonos a pusztá alkalmazkodással*,⁷ a megfeleléssel. A nyugodt tevékenység feltételeinek önérzetes biztosítására irányul, és természetsszerűleg ötvözik olyan elemeket, amelyek a dogmákon kívüli világba, a modern tudományba, a lelkiismereti szabadságba vagy egyszerűen csak a józan ész racionalitásába nyúlnak.

„Mi csak azt kívánjuk, ... hogy ... a magunk lelkiismerete szerint végezhessük tanári feladatunkat, eszünkhez híven, az igaz tudományt ápolva, a hitfelekezeti differenciálódást nem építő, hanem megszüntető nemzeti művelődést szolgálva” - írta *Gulyás István*.⁸

Vagy ahogyan *Sebestyén Károly* közelít:

„... voltak esetek, amikor könnyedén, szinte játékos kedvvel tettem túl magamat a tanári lelkiismeret dogmáin... Ha akadt tanítványom, aki bármely tehetséggel jeleskedett, én ahhoz mindig elnéző voltam, annak megbocsátottam nemcsak azt, ha a latin memoritert akadozva dadogta, hanem még a kisebb rendbontást, csínytevést is. Nálam egy kitűnő rajzoló vagy tehetséges muzsik, egy matematikai talentum vagy egy műszaki dologban feltűnően ügyes fiú nem bukhatott meg. Roppantul respektáltam a tehetséget... és megvallom, nekem imponált, ha egy gyerek önálló festői tehetséget mutatott, ha az iskolazenekarban az elsők között tűnt ki, de még akkor is, ha egy elomlott villanycsengőt maga helyre tudott igazítani.”⁹

A szilárd, mégis rugalmas értékrend, a sajáttól eltérő képességek, akár a gyakorlatiasság, a gyakorlati ügyesség *tisztelete, a másság iránti türelem*¹⁰ olyan társadalmi szituáció képét vetíti elénk, amelyben a - XX. században talán utoljára - még elképzelhetőnek tűnt a különböző etnikumok, vallásfelekezetek és társadalmi csoportok organikus együttélése, s amelyben a tanári szerep, a tanári tevékenység ebbe a szociális összefüggésbe ágyazódik.

Tanárok a húszas-harmincas években

Az ország területi felosztása, a Trianont követő politikai tudatzavar, az értékbizonytalanság, majd az egykori társadalom torzójának részleges restaurálása, a területi követelések ideológiai felhangjai rávésődtek az iskolára, a tanári tevékenységre. Nemcsak abban az értelemben, hogy

az iskolák jelentős része már államok keretein belül folytatta működését, szükségképpen hagyományaiktól is idegen *konkrét politikai szerepre* kényszerülve, hanem abban is, hogy (az ország és a társadalom általános állapota okán) minden mozdulat és szó átpolitizálódott.

A felvidéki és erdélyi területek tanárai képzettségüktől és tantárgyuktól függetlenül - márcsak nyelvük miatt is - egy kisebbségi népcsoport *képviselőivé* váltak, az itthoniakra pedig régebben ismeretlen teher nehezedett. Akarták vagy sem, a leszakadt utóvédek *előőrsének* szerepe hárult rájuk. A polgári foglalkozás a műveltségen alapuló hivatás, a természetesen alakult társadalmi és foglalkozási szerep hirtelen, egyik évről a másikra átformálódott: a politika immár visszavonhatatlanul *betört az iskolába*.¹¹

A politikai nyomás legközvetlenebb formája, a Károlyi-kormányzat, illetve a direktórium idején játszott politikai szerep felülvizsgálása és az ezt követő szankciók¹² jóval túlnőttek eredeti céljukon, megcsonkították a tanári szerepet: *szerep és személyiség kettévált*. A *szak-tanári* attitűdöt, nem csupán a tudományok önállósodása hívta életre, hanem a kiábrándultság, a kényszer szülte óvatosság, elfojtás, elhárítás.

Karádi György sárospataki diák és tanár, aki a zaklatások elől Csehszlovákiába menekült, és csak évek múltán térhetett vissza, hogy előbb Pápán, majd Hódmezővásárhelyen tanítson, egyszer azt mondta egyik tanítványának. „A gondolat szabad, kifejezése azonban már egészen más megítélés alá esik.”¹³

A *tanári szerepek* távlatuktól és részben érvényüktől fosztottan *összetöredezték*. A *sokféleség* ekkor már inkább a bizonytalanságban egyedileg megkonstruált szerep¹⁴ sokszínűsége, s nélkülözi a nagyobb társadalmi csoport intézményesítő erejét. Saját útjukat járó különcök, újitók, a magárahagyottságban célt tévesztő szabotőrök, a hajdani európeerek elszigetelődő utódai, háttérüket vesztett, partikularizálódó hagyományörzők stb. alakjai kísértének. Még a legjobbak, a legkiválóbbak is legfeljebb egy *letűnt világ* kortalan bajnokai.

A társadalmi funkció leépülésében, de a modernebb szakszerűségi, illetve hivatali elemek összeolvadásában is tetten érhetők egy új típusú intézményesülés folyamatának, a *szerep intézményi szereppé szűkülésének a mozzanatai*: amit eddig a társadalmi közmegegyezés és/vagy egy adott társadalmi csoport szentesített, ezentúl a tanügyi hatóságok (szakbürokrácia és a tanügyiigazgatás) hagynak jóvá.

A *műveltség* jelentősége azonban nem bomlott le, továbbra is vitathatatlan követelmény és tény. Erre utal az az anekdota is, amely a legendás *Grexa Gyuláról*, a Werbőczy (ma Petőfi) Gimnázium tanáráról terjedt el, aki szerint a másnapi órákra való hosszas készülődés pontosan olyan nonszensz, mint az, ha a sebészorvos a műtét előtt tanulja meg az anatómiát, vagy az ügyvéd a per előtti napon vési agyába a törvényeket és rendeleteket, és aki felajánlotta, hogy bármely történeti témából néhány percnyi gondolkodás után bemutató órát tart.¹⁵ A tanári szerep fragmentálódása, elszegényesedése, a távlatvesztés ellenére az a tanár, aki a később oly elterjedt magatartást testesítette meg, aki a magárahagyatottságban felkínálkozó önállóság és szabadság helyett a vélt követelmények teljesítését, a tananyag pusztá „megtanítását” választotta, még mindig „szabotőrnek” nyilvánult. Nem sokáig. Ez azonban már külön fejezet.

Tanárok a háború után ¹⁶

A háború utáni években sor kerülhetett volna a tanári szerep egységének és távlatainak *helyreállítására*. Sőt arra is, hogy a sokféle plebejus mozgalmon keresztül az iskoláztatás időtartamának meghosszabbításával, a valódi esélyek megteremtésével a paraszti értékek a

magas kultúra részévé, a városi-polgári értékekkel egyenrangúvá váljanak, a tanárok által közvetítendő kultúra a korábbinál gazdagabb és alternatív legyen. Nem így történt.

A szellemi egzisztencia nélkülözhetetlen forrásai elapadtak, az orientáló csoportosulások mindegyikét egyik napról a másikra felszámolták, képviselőit elhallgattatták, műveik hozzáférhetetlenné váltak; *a szellemi áramlatok folytonossága évtizedekre megszakadt.*

A *műveltség* - legjobb esetben - *magánügyé* fokozódott le, többnyire azonban idejétmúlt, haszontalan, mi több, káros és gyanús ismeretek halmazává minősült, amelyre az új világnak semmi szüksége sincs.

A radikális társadalomszervező beavatkozásokkal, a társadalom hagyományos csoportjainak felbomlasztásával, a kitelepítésekkel csoportok, kultúrák szűntek meg, zilálódtak szét, nyilvánítottak nemkívánatosnak. A rájuk épülő, belőlük eredő tanári magatartás-mentalitás gyökerét veszítette: a hovatartozás egyetlen formája a politikai csoporttagság lett.

A heroikus értékpusztításba ágyazódó államosítás a szerep bürokratikus elemeit erősítette volna, ha az egyre fokozódó politikai terror nem alakítja az iskolát magát is a hatalom gyakorlásának közvetlen terepévé, harcterré. A fegyelmezett, bátor, önfeláldozó állampolgár¹⁷ nevelésében a szaktudás, a *szakszerűség* az *őrmesteri* eszköztár, tanultabbaknál a *hittérítés* vagy a mindenkori uralmi helyzet hagyományos technikáiból merít, illetve az *agitátor*, az ember- és közösség(de)formáló hivatásos *mozgalmár* újszerű módszereivel cserélődik fel és keveredik össze. Akár így, akár úgy, majd valamennyi a civil társadalmon és az iskolán kívüli szerep velejárója, amelyen keresztül a tanári tevékenységből értelemszerűen kiszorul a személyesség, a tudás, a tapasztalat döntő része, miközben a mozgalmár-közvetlenséggel és -energikussággal egyesülve az iskolai gyakorlat legkonzervatívabb elemei (autoritás - feltétlen tekintélytisztelt - engedelmesség) átmentődnek.

A dolgozó nép érdekének ideológiájával átítatott hasznosság ezeken a szerepeken át realizálódik, melyek a parasztságból eltörekvő, földtől elkényszerülő, valamint a külvárosok népéből toborzott, a vidéki és városi szegénységből kiemelkedő, de a polgárságról leszakadni kívánó fiatal tanárok számára adódnak. Esetleg a „szakbarbár” egyébként népszerűtlen és peremszerepe az, melyet, ha tehetik és ha a pályán maradnak, a régi reálszakos tanárok éltetnek. Az egyes tudományágak átírása, átideologizálása ugyanis nem egyszerre megy végbe, és nem is egyforma intenzitású. A reáliákon belül egy ideig, a matematikában mindvégig fennmarad a tudományosság, a szaktanári attitűd - bár korlátozott - érvényesítésének a lehetősége.

Az elbocsátások, kényszernyugdíjazások, áthelyezések, átképzések, a propaganda-hadjáratokban való kötelező részvétel felgyorsítják a műveltség, a szaktudás átértelmeződését, a szakszerűség leértékelődésének folyamatát. Az európai műveltség letéteményeseinek eltűnésével a korlátlan tudatlanság nem szembeszökő, a hozzá nem értést elfedik a folytonos átszervezések, az állandó változás, de az olyan „iskolaidegen” tevékenységek is, mint a tévesztésben, békekölcsönjegyzésben elért „eredményesség” előresorolódása.

A szerep ilyen kitágítása nemcsak a szakszerűség fogalmát ásta alá, nemcsak a tevékenység hitelét rombolta le, tömeges meghasonlást,¹⁸ behódolást, megalkuvást eredményezett, erkölcsi értékek pusztulását, az immoralitás térnyerését okozta. Mert nem csak hogy szétválnak a megszerzett és a tanítható ismeretek, az emberek is felcserélhetők egymással, csak a *társadalmi hely* létezik, az *individuum* nem, és a saját közösséggel való szembefordulásból-szembekerülésből is kevesen kerültek ki épen.

És ha korábban a sokféleség valójában sokféleséget jelentett, a negyvenes évek végén és az ötvenes években legfeljebb a tevékenység jellegéből eredő, ember-ember közötti kapcsolatban óhatatlanul megjelenő személyes *tulajdonságok tarkaságát*: komolyságot, vidámságot, szikárságot, kedélytelenséget, ridegséget, derűt, humort stb.

A hatvanas-hetvenes években a néma gyarapodás, majd a társadalom egyes csoportjaiban felszakadó és elfojtódó energiák, a roppant átalakulások többsége - a tanári szerep korlátozott érvénye miatt is - az iskolán kívül rekedt.

Bár megélénkült az irodalmi élet, a marxisták között feléledtek az eszmecserék, újrászerveződtek a szociológiai és pszichológiai kutatások, megfogalmazódott a közgazdasági reformgondolat, betört a Beatles és a Rolling Stones, megalakultak a magyar együttesek, közönsége támadt a filmnek stb., a *megújulás részleges* maradt. Eszmeáramlatok, szellemi iskolák *helyett* egy-egy szerző kapott nyilvánosságot, *Jászi, Hajnal István, Bibó, Szabó Zoltán, Hamvas, Szondi, Vajda* és az *Európai Iskola* tagjainak a művei továbbra is hozzáférhetetlenek, az avantgárd kiállítások botrányba fulladtak, a tájékozódás csak a legel-szántabbaknak sikerült.¹⁹ Néhány esztendő múltán a színház és a képzőművészetet még átjárták a frissebb törekvések, a társadalomtudományok színterein azonban befűledtek a reformelképzelések, ellehetetlenült a Lukács-iskola és az alighogy megalakult szociológiai műhelyek egy része. Egzisztenciák tucatjai mentek tönkre, tehetségek tömege fecsérlődött el kérészéletű nekirugaszkodásokban, torzóban maradt próbálkozásokban, félig kihordott és idő előtt közhelyesített gondolatainak politikai kisajátításában, hogy vagy maga is a pragmatizmusba meneküljön, vagy átadja helyét a hasonlóan kiábrándult, de *cinikus pragmatizmus* öntelt szószólóinak. Az értelmiség nagyobb része így talált rá a közvetlen politikumtól mentes, viszonylagosan biztonságos *szakértői szerepre* és *ideológiára*, amely az új intézményesülés feltételei között, valódi és *sokszínű foglalkozási konvenciók* híján a mindenkori *intézményi* és egymással lazább-szorosabb kapcsolatban álló *szakmai klikkek érdekeibe oltott szokásrendje mögé utasítja a megismerés szabadságát*.

Az iskolából is visszaszorultak a közvetlen politikum legzajosabb formái, feleslegessé váltak az agitátorok, és - a tömeges illúzióvesztés okán is - lassan kiszorultak a hittérítők. Az iskolai élet átpolitizáltsága, az ismeretek ideologikussága azonban fennmaradt. A változatlan függőségi viszonyok nem érvénytelenítik az őrmesteri szerepeket sem, bár a kevésbé nyers időkben ez gyakorta *rendfenntartó munkafelügyelő* szerepévé szelődik. A szaktanári²⁰ attitűd perifériakussága enyhült valamelyest, de eredeti helyét, rangját sosem nyerte vissza. Legjobb esetben sem nyerhetné, mert kései utódai a korszak töredékes szellemi megújulásától megérintve vagy sem, legfeljebb is csak *félműveltek*. A hatalmas egyközpontú bürokrácia (recentralizáció-iskolakörzetesítések) kiépülésével az *ismeretterjesztő hivatalnoké* lett a pálma (kedves, megértő, jólelkű, segítőkész vagy sem), majd valamennyi szerep - a mozgalmáré is - az *előírt ismeretek közlésének „korszerű technológiájában”* ér össze. Az elidegenedett rend, a fegyelem mindenható elvébe oltódva ez képezi a tantestületi „egység” alapját és a „szakmai” normákat, melyeket alig lehet nem túlteljesíteni, és szinte lehetetlen *ténylegesen vagy tartósan áthágni*.²¹

A hetvenes-nyolcvanas évekre a tanári szerepek szükségképpen nélkülözik a szabadság, a függetlenség, az alkotás, az önállóság, a vállalkozás és a nem közvetlenkedő, nem leereszkedő személyesség elemeit, azaz a legtöbb hagyományos polgári értéket. De híján vannak a közvetítéshez nélkülözhetetlen szellemi azonosság-tudatnak, az iskola és a kultúrák szétválása következtében²² pedig a kulturális-közösségi identitásnak is. Ez utóbbit egy olyan frusztrált rétegtudat helyettesíti és racionalizálja, amely magát nem „mi”-ként, hanem „ők, a pedagógusok”-ként aposztrofálja.²³

Jegyzetek

- ¹ Az itt közölt írás egy kandidátusi disszertáció részeként abba a gondolatmenetbe illeszkedik, mely szerint egy-egy foglalkozási csoport utánpótlását és ezen keresztül a csoport összetételét a hagyomány (illetve természetesen számos más tényező) mellett alapvetően befolyásolják a foglalkozás adta szereplehetőségek, melyek egyes társadalmi csoportok mentalitásától idegenek, másokéban viszont természetes előzményre találnak.
- ² Forrásul életrajzokat, pályaképeket, tanárok önéletrajzi írásait, tanítványok visszaemlékezéseit, jubileumi évkönyveket használtam a századforduló idejéből, illetve a következő részhez a húszas-harmincas évekből. A feldolgozott anyag nem foglalja magába azt a hatalmas irodalmat, amely egy-egy korszak kiemelkedő pedagógusára vonatkozik. Ez alkalommal szándékosan kerültem például *Nagy László* vagy *Németh László* munkáit, illetve a róluk szóló elemzéseket, visszaemlékezéseket, mert úgy gondoltam, az iskolák, a tanári tevékenység mindennapjairól többet mondanak a kevésbé reflektorfényben levő személyek és munkásságuk.
- ³ A külföldi tanulmányút meglehetősen általános lehetett. Fő iránya mindvégig Németország, pontosabban a nagy német egyetemek. A tanulmányutak hasznosságát utólag sem lehet túlbecsülni. Egy nyelv - anyanyelvi szintű ismerete mellett - lehetőséget adott a kitekintésre, a korszerű munkamódszerek elsajátítására, és életre szóló kapcsolatok kötésére, amelyek mindvégig megvédték a talán soha többé nem utazó tanárt is a „begyöpösödéstől”.
- ⁴ *Benka Gyula*, a szarvasi evangélikus főgimnázium volt tanára és igazgatója (1838-1923). Emlékkönyv, Budapest, 1929. 136. o.
- ⁵ *Sebestyén Károly*: Summa vitae. Visszatekintés egy életre. Athenaeum, Budapest, 1927. 317., 101-102. o. Sajátos módon a műveltség megfellebbezhetetlenségére utal S. K. büntudata is.
- ⁶ *Gulyás István*: A tanári függetlenségről. 1911. máj. 28. In: G. I. tanári önvallomása. Debrecen, 1980. 116., 96-97. o. A „kiáltvány” tiltakozás az ellen, hogy a katolikus egyház irtóhadjáratot indított a „szabadkőműves”, „szabadelvű”, „szabadgondolkodó” tanárok ellen. G. I. a Debreceni Református Kollégium tanára volt, korábban pataki diák, a már idézett S. K. kortársa, mindketten Gyulai-tanítványok.
- ⁷ Ha mégis, akkor is inkább csak a harmincas évektől. Kisebbségek tanárainak életrajzából olvasható ki ilyen magatartás, és nem tudni, hogy valóban behódolásról van-e szó, vagy a fenyegetettség szorításában öngigazolásról.
- ⁸ *Gulyás István*: i. m. 96-97. o.
- ⁹ *Sebestyén Károly*: i. m. 103-104. o.
- ¹⁰ Másutt az egyéni képességek felismerésében, a „jóravalóság” támogatásában lehet hasonló jelenséggel találkozni.
- ¹¹ A helyzet nem példátlan. Az azonban, hogy általánossá válik, hogy minden iskolára kiterjed, igen. Előképe a századfordulón keresendő, abban a néhány esztendőben, amikor a magyarosító törekvések felerősödtek. Ilyent idéz például *Gömöry János*, aki tanulmányútról tért vissza az eperjesi kollégiumba, és legnagyobb meglepetésére arra érkezett, hogy kicsaptak hét szlovák diákot, amiért titokban szlovákul beszéltek, és szlovák írók műveit olvasták. In: *Gömöry János*: Emlékeim egy letűnt világról. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1964. 248. o.
- ¹² Különösen azok a tanárok kerültek drámai helyzetbe, akiket az elcsatolt területekről kitoloncoltak, ugyanakkor előző politikai tevékenységükért a hazai hatóságok és a tanügyigazgatás legfeljebb megtűrt. Ilyen volt például *Kemény Gábor*. Szociális felelőssége, erkölcsi ereje a munkálkodását övező tisztelet és közmegbecsülés állította Torda város polgármesteri posztjára. A román hatóságok előbb internálták, majd átszállították Magyarországra, ahol állást kapott ugyan, de pályája kettétört, és személyét is sokáig gyanakvás, bizalmatlanság vette körül. *Kemény Gábor*: Az egyszerűség útja. Tankönyvkiadó, Budapest, 1972. 227. o.

- ¹³ Idézi *Dömötör János*: In: Emlékfüzet Karádi tanár úr halálának 25. évfordulójára (1885-1946). Összeállította *Imolya Imre*. Hódmezővásárhely, 1971. 45. o.
- ¹⁴ „Ha már tanítanunk kell egy sokaktól meddőnek vélt pályán, mért kelleni? S ha egyes módszerekbe belefáradtunk, mért nem próbálkozunk újakkal *magunk?*” In: *Vajthó László*. Húsz évem a Markóban. Egy műkedvelő könyvkiadó tanár jegyzetei. Budapest, 1946. 51., 12. o.
- ¹⁵ Közli *Kovács Zoltán - Palojtay Béla*: Grexa tanár úr, Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 204. o. A közlés egy hozzászólásra utal, amely egy pedagógiai ülésen hangzott el. De Grexa tanár úr nem kapott lehetőséget arra, hogy a helyszínen történelemórát rögtönözzön. Egyébként általában 2-3 percet készült az órájára, az osztályba menet a lépcsőn végiggondolta, hol hagyta abba előzőleg, és mit akar megtanítani aznap.
- ¹⁶ A szerepátalakulás rekonstrukciójához ebben a részben módszert kellett változtatnom. Nem támaszkodhatom többé a visszaemlékezésekre, jubileumi évkönyvekre, mert alig van ilyen. Ami mégis hozzáférhető, olyannyira átideologizált, hogy legfeljebb a szerep átpolitizálódásának dokumentumaként használható. E fejezet háttérét ezért az a tucatsaját interjú képezi, amelyet egyéb kutatásaim során magam készítettem, illetve saját élményeim és tapasztalataim.
- ¹⁷ Még a gimnázium célja is az, hogy „tanulóifjúságunkat Népköztársaságunk öntudatos, fegyelmezett állampolgárává, a dolgozó nép hűséges fiává, a szocializmus építőjévé nevelje - a közösség, a nép, a haza önzetlen szolgálatában a munka szeretetének és megbecsülésének, a nemzeti függetlenség, a dolgozók nemzetközi harca érdekében való önfeláldozásnak és bátorságnak szellemében”. 1202-22-2/1950. sz. rend. Idézi *Simon Gyula*: A köznevelésügy fejlődésének néhány sajátossága. 9-81. o. In: Nevelésügyünk húsz éve.
- ¹⁸ Igen gyakran a pályán maradás feltétele is a múltbeli tevékenység megtagadása, a büntudatos önlefozkodás és önmegtagadás.
- ¹⁹ Külön elemzést igényelne az a körülmény, hogy a társadalomtudományos gondolkodásra milyen hatást gyakorolt az empirikus szociológia társadalomstatisztikai fogalmainak, módszereinek kritikátlan átvétele s főként abszolutizálása, hogyan vált maga is a dezorientáció eszközévé.
- ²⁰ A szerepkontinuitás leginkább itt érhető tetten. Valószínűleg egy kicsit gyakoribb is és hangsúlyosabb, mint ahogyan itt szerepel. Az eltolás oka egyrészt az intézményváltozás. A háború előtt a gimnázium a mainál sokkalta jelentősebb intézmény volt, az írás első része is főként gimnáziumi visszaemlékezésekre épül. De a gimnáziumi tanárok egy része - ha nem is valójában, elvileg - általános iskolai tanár lett 45 után, és ezt az elemzés is követi. Ennélfogva a különbségek egy árnyalattal elrajzoltabbak, mintha például a gimnáziumi tanárságot a gimnáziumival, az elemi iskolai tanítóságot az alsó tagozatos tanítókkal vetném egybe. Nem lenne hiábavaló, ám más természetű adatgyűjtés és nagyobb kutatást igényelne. Ugyanakkor azt gondolom, hogy a gondolatmenet egészének érvényét nem érinti.
- ²¹ Tanügyi tisztviselők, kutatók csodálkozva említik, hogy milyen „szürkeség”, „középszer”, „igénytelenség” uralkodik az iskolákban. Ennél is fontosabb azonban, hogy a normák rendszere önmagában teljesítmény- és színvonalcsökkentő. Ha valaki képes elfogadni őket - végtelenül könnyű „jó tanárként” kitűnni.
- ²² Miközben az újkonszolidációs folyamatok során a különböző társadalmi rétegek és csoportok eléggé határozottan elkülönültek, és némelyikük (például a városi polgári értelmiség, hagyományos munkásság, vidéki bér munkás-kisvállalkozó rétegek) sajátos életképzésekkel, törekvésekkel, értékekkel, azaz kultúrával rendelkezik, az iskolának általában, az általános iskolának pedig konkrétan jórészt ezek *ellenében* működő szelekciós, ideológiai, állampolgár-nevelő, művelődési (azaz nivelláló-dekulturáló-elidegenítő) funkciót kell betöltenie. Erre azonban csak úgy van garancia, ha az oktatási rendszer hierarchizált, túlszervezett és agyonszabályozott, a kialakítandó magatartás és műveltségtartalom centralizált, ha a beépített konfliktusok megoldási lehetőségét még véletlenül sem bízta a tanárra, illetve ha a konfliktusok be se kerülnek az iskolába. A helyzet

fonákságát fokozza, hogy de facto kialakultak a rétegiskolák (gimnáziumok, elit gimnáziumok, szakközépiskolák, falusi általános iskolák stb.), melyeket nyilvánosan senki sem tekint annak, és amelyek részben pont ezért képtelenek funkcionálisan működni. Hasonló jelenségekről ír *Andor Mihály* is. Lásd: Dolgozat az iskoláról. Művelődéskutató Intézet, Budapest, 1979.

- ²³ Szinte sosem hallani olyan interjút, sosem olvasni olyan nyilatkozatot, amelyben a megkérdezett óvónő, tanító, tanár a problémákról beszélve így kezdené a mondatot: mi, a tanárok. Ehelyett, magukat is leválasztva „a pedagógusok”-ról, „a pedagógustársadalom”-ról esik szó.

[Pedagógiai Szemle 1993/10. sz.]

A RENDSZERVÁLTOZÁS: ÖRÖKSÉG ÉS DILEMMÁK

Gazsó Ferenc:

A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer

A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia Nemzeti Stratégiai Kutatások programjának általános céljait követve a rendszerváltozás társadalmi hatásait és következményeit kívánja számba venni. Azt a kérdést vizsgálja, hogy a rendszerváltozás folyamatai miként érintik a magyar oktatási rendszert, mi történik a köz- és felsőoktatásban, milyen átalakulási folyamatok bontakoztak ki, illetve zajlottak le az utóbbi években, s mindezek milyen társadalmi következményekhez vezettek. Szemügyre vesszük továbbá azt is, hogy az oktatási rendszer átalakítását illetően miben sikerült politikai és/vagy szakmai konszenzust elérni, és mi az, ami ma is rendkívül erőteljesen vitatott, illetve a társadalmi érdekkollíziók előterébe kerülhet. Nyilvánvaló, hogy az oktatás a társadalmi átalakulás egyik kardinális területe. Az iskola-rendszer működése lényegesen befolyásolhatja a társadalom gazdasági teljesítőképességét éppúgy, mint a strukturális viszonyokat, a hazánkban kialakuló egyenlőtlenségi rendszert. Az oktatási szféra dinamizáló, társadalmi erőforrást gyarapító szerepéről szóló közhelyeket a hazai hatalmi aktorok mindegyike elsajátította. Ez azonban mit sem változtat azon, hogy az iskolarendszer a rendszerváltozás egész eddigi menetében a leginkább diszpreferált és méltánytalanul kezelt szférának bizonyult.

Az államszocialista örökségről

Elsőként a magyar oktatási rendszer államszocialista örökségének néhány sajátosságát érintjük. Mindenekelőtt azt a jellegzetességet kívánjuk kiemelni, hogy a vizsgált alrendszerben az alapvető átalakulás kezdete megelőzte, nem pedig követte az államszocializmus összeomlásával egybefonódó hatalomváltást. Az 1985-ben elfogadott oktatási törvény - főként a közoktatás szférájába - radikális változásokat indított el. Korlátozta a pedagógiai tevékenység direkt államigazgatási irányításának lehetőségét, utat nyitott az iskolai szintű szakmai önállóság kibontakozásához, bátorította a pedagógiai pluralizmus irányába mutató intézményi és tanári autonómia-törekvéseket. Az iskoláknak lehetőségük nyílt arra, hogy a helyi igényeknek megfelelően megváltoztassák pedagógiai arculatukat, a tantervi-tartalmi újításokat vezessenek be. Az oktatási rendszerre nehezedő állami monopólium mindenhatóságát egyre inkább az alternatív programok kínálata és terjedése váltotta fel. E folyamat szerves elemeként az utolsó szocialista parlament 1990-ben törvénymódosítással biztosította a fenntartói pluralizmus érvényesülését. Az iskolaalapítói jog az egyházakat éppúgy megillette, mint a természetes és jogi személyeket. Ez a döntés újabb lépéssel vitte előre az állami monopólium megszüntetését.

Valóban lényeges változásokról volt szó, hiszen az államszocialista rendszer működésének egyik pregnáns vonása éppen az volt, hogy az iskolát állami monopóliumként kezelte. Ez nem csupán az oktatási intézmények állami tulajdonát jelentette, hanem egyúttal az önfejlődéshez és hatékony működéshez olyannyira nélkülözhetetlen szakmai autonómia szinte teljes hiányát is. Az állami monopólium valójában univerzális elvként érvényesült. Az intézmények birtoklásában éppúgy kifejeződött, mint a pedagógiai tevékenység tartalmának, az intézmények belső munkarendjének, az értékközvetítés tartalmának és a tevékenység szervezeti formáinak rigorózus szabályozásában. Az állam a kötelező tantervek, nevelési tervek, módszertani előírások keretében messzemenően és aprólékosan szabályozta az iskolai tevékenység tartalmát, tökéletesen kikapcsolta mind a pedagógusok autonómia-igényét, mind pedig a

szülők vagy a helyi társadalom kompetenciáját. A tantervi kényszer a pedagógust parancsteljesítő szerepre kárhoztatta.

Az állami monopólium pedagógiai érvényesítése négy évtizeden át meggyőző tapasztalatokat szolgáltatott arról, hogy semmi nem okozhat nagyobb zavart és kárt az oktatási rendszerben, mint az iskolák fölötti bürokratikus hatalom. Nemcsak a magyar pedagógusok, de az egész társadalom egyetemleges tapasztalata, hogy az állam szakmai irányító tevékenysége, az oly sok zavart okozó nagy tantervi reformkampányok igazi tatárjárást jelentettek az oktatási rendszerben. A legutolsó ilyen nagy kampányt, a hetvenes évek végén levezényelt tantervi reformot másfél évtizeden át sem heverte ki az iskola. E tapasztalatok nem csupán az állami monopólium fenntartásának célszerűségét kérdőjelezik meg, hanem egyúttal a tartalmi fejlesztésnek azt a stratégiáját is, amely mintegy vezényszóra, dátumhoz kötötten kívánja az iskolákat elindítani az új, korszerűnek mondott ismeretek közvetítése útján. Az egységességnek, a bürokratikus vezényleésnek ez a víziója tetszetős lehet a hatalmi bürokrácia számára, bizonyos azonban, hogy ellentmond a hatékony iskolarendszert mindenkor jellemző pedagógiai pluralizmus elvének. *Voltaképpen tartalmi pluralizmusról az oktatási rendszerben csak akkor beszélhetünk, ha a tantervi alternativitás az alapkövetelmények tekintetében is érvényesülhet.* Nincs semmi ok arra, hogy fenntartás nélkül elfogadjuk az állami megrendelésre készült kormánypedagógiai programok és tantervek magasabbrendűségét az iskolai gyakorlatban született és kipróbált mutációkkal szemben. Legyen bővülő kínálat a pedagógiai tartalom tekintetében, ugyanakkor az egyes intézmények csorbítatlan jogaként ismerjük el a választás, az ún. helyi tanterv lehetőségét. Természetesen az államhatóság is készíthet tanterveket, nem célszerű azonban az innovatív iskolákat és pedagógusokat arra kényszeríteni, hogy az állampedagógiai program kívánalmainak megfelelően eklektikus kompromisszumok közé gyömöszöljék az egyébként egymástól nagyon is különböző, de tartalmi tekintetben korszerű és a pedagógiai hatékonyság követelményeinek bizonyítottan megfelelő sajátos helyi programokat.

Valójában az oktatási rendszert tartalmi monolitizmusát a pluralizmus sokszínűsége akkor válthatja fel, ha a különböző pedagógiai irányzatok és tartalmak *egyenlő eséllyel* jelenhetnek meg és *szabadon versenyezhetnek* egymással. Ha az oktatási rendszerben az irányító szakbürokrácia vagy az államhatalom által megszabott tartalmak és értékek a dominánsak, akkor az állammonopolista mechanizmusok érvényesülnek, függetlenül attól, hogy milyen jellegű a politikai berendezkedés. Egyébként az állampedagógiai kényszer keretei között működő oktatási rendszer nem feltétlenül államszocialista jelenség. A demokratikus és pluralista elvű hatalmi berendezkedések is kizárhatják vagy erőteljesen korlátozhatják a pluralizmus elvének érvényesülését az oktatási rendszerben. A monolitizmus, a tartalmi (tantervi, tankönyvi) egyöntetűség az iskola hatalmi eszközként kezelésével kapcsolódhat egybe. Ennélfogva önmagában a politikai berendezkedés gyökeres átalakítása semmiképpen nem garantálja, hogy az oktatási rendszerben a pedagógiai pluralizmus elvei jussanak érvényre.

A nyolcvanas évek közepén életbe léptetett oktatási törvény arra a felismerésre épült, hogy az állami monopólium negatív következményei akkor szüntethetők meg, ha az oktatási rendszer garantáltan birtokolhatja a pedagógiai tevékenység tartalmának meghatározásával összefüggő szabadságjogokat. A törvény nyomán kibontakozó változások pedig arra irányultak, hogy ennek feltételeit megteremtsék. Az egyik legnagyobb akadályt az jelentette, hogy az érvényben levő tanácstörvény az iskolák közvetlen szakmai irányítását a tanácsbirokrácia jogkörébe adta. Az irányítói jogkörök ilyenfajta decentralizálása azt eredményezte, hogy határozottan növekedett az iskola kiszolgáltatottsága és a helyi, jórészt szakszerűtlen bürokrácia kompetencia nélküli uralma az iskola felett. Az államszocialista irányítási mechanizmusok szertefoszlásának folyamatába illeszkedett az iskolák feletti direkt államigazgatási, politikai

kontroll alapintézményének, a szakfelügyeletnek a felszámolása is. Ezek a változások a dirigista politikai, szakigazgatási uralom államszocialista rendszerének alapjait rendítették meg.

Az oktatási rendszerben zajló változások radikalizmusát érzékelteti, hogy amikor 1990-ben megtörtént a hatalomváltás, az iskolákban már négy esztendeje titkos szavazással dönthettek a tanári testületek arról, hogy elfogadják-e igazgatónak azt a személyt, akit a helyi hatóság pályázat alapján kinevezni szándékozott.¹ A közoktatás emancipálása az állami ideológiai ellenőrzés alól és a modern polgári demokráciáknak megfelelő közoktatáspolitikai gondolkodás kialakulása lényegében a politikai rendszerváltást megelőzően megtörtént. A politikai átalakulás ezért a hazai közoktatást sokkal kedvezőbb feltételek között találta, mint a szocialista régió többi országában.

Ugyanakkor az örökölt oktatási rendszer állapota és teljesítménye ellentmondásosnak minősíthető. A mérhető teljesítmények szempontjából az államszocialista oktatási szisztéma outputját kiegyensúlyozatlannak minősíthetjük. A nemzetközi összehasonlító mérések a rendszer globális teljesítményét a hetvenes és a nyolcvanas években egyaránt a nemzetközi élvonalhoz sorolták. Valójában a tesztelt teljesítmény szembevetően aszimmetrikus volt. A matematika és a reálismeretek szférájában az oktatás kiemelkedőt produkált, ehhez képest a nyelvi-kommunikációs képességek fejlesztése, az idegen nyelvek oktatása, továbbá a humán műveltségi területeken felmutatott teljesítmény kifejezetten gyengének minősült.

Az oktatási rendszer nem tudott megbirkózni a strukturális gyökerű iskoláztatási esélyegyenlőtlenségek enyhítésének feladataival sem. A megkülönböztetett kedvezőtlen szociokulturális milióból érkező tanulók jó része funkcionális analfabétának minősíthető. Ha ezek a diákok valamiképpen mégis befejezték az általános iskolát, rendszerint akkor sem tettek szert olyan ismeretekre és képességekre, hogy megfeleljenek a középfokú oktatás alsó szintjén a hároméves szakmunkás-képzésben támasztott követelményeknek. A tömeges iskolai kudarc következtében egy-egy generáció kb. negyede mobilitási esélyek nélkül, rendszerint segédmunkásként gyarapította a feleslegesen foglalkoztatottak igen nagy tömegét. Miközben a rendszer legitimálásának céljait követő programideológia állhatatosan deklarálta az egyenlő esélyek elvét, az oktatási rendszerben a társadalmi esélyegyenlőtlenségek növekvő mérvű újratermelődésének tendenciája érvényesült. A nyolcvanas években a vezető réteghez és a szakértelmiségiek csoportjához tartozó fiatalok mintegy négyötöde érettségizett. Ez az arány azonban az alacsony iskolázottságú társadalmi csoportból érkező tanulók körében mindössze 23 százalék volt. A felsőfokú továbbtanulás szempontjából pedig a nyolcvanas évek empirikus felvételei az említett társadalmi csoportokhoz tartozók között tizenhatszerez esélykülönbséget regisztráltak.

Mindez összefüggött azzal is, hogy hazánkban rendkívül szűk áteresztőképességű oktatási rendszer jött létre. Valójában a hetvenes évek közepétől a nyolcvanas évek végéig semmiféle lényeges expanzió nem volt a közép- és felsőoktatásban. A szférát nagyon erős preszelektív működés, ráadásul meglehetősen kedvezőtlen képzési szerkezet jellemezte. Ilyen tekintetben a magyar iskolarendszer szembevetően lemaradt a nyugati fejlődéstől.

1. táblázat

Az iskolák nappali tagozatát elvégzők aránya a megfelelő korúak körében

Oktatási fokozat	1980	1990
Szakmunkásvizsga	37,6	34,0
Gimnáziumi érettségi	15,8	16,6
Szakközépiskolai érettségi	18,5	19,9
Összes érettségi	34,3	36,5
Felsőfokú oklevél	9,8	11,2

Forrás: Ifjúságstatisztikai Adattár, 1997. KSH

Az iskolázási arányok befagyasztása önmagában is felerősítette az oktatási rendszert egyébként is uraló kizorító versenyt. Az erősen preszelektív és sokféleképpen hierarchizált oktatási szisztémában pedig szükségképpen olyan kiválasztási logika érvényesült, ami a társadalmi eredetű esélyegyenlőtlenségek érvényesülésének kedvezett.

Végeredményben az összeomlott államszocializmus sokféle ellentmondással terhelt, ám működőképes és a változások iránt fogékony, számos területen nemzetközi összehasonlításban is jó színvonalú oktatási rendszert hagyományozott a nyomába lépő kapitalista rezsimre. A megújulásra képes, ugyanakkor az extenzív növekedéshez és a minőség javításához nélkülözhetetlen anyagi erőforrások minimumával sem rendelkező oktatási rendszer a nyolcvanas években elérte lehetséges teljesítményének plafonját. Nyilvánvalónak tűnt, hogy sem a közoktatásban, sem a felsőfokú képzésben nem lehet szó semmiféle jelentős fejlődésről az anyagi erőforrások számottevő gyarapítása nélkül. A rendszerváltozás mindenekelőtt az oktatás céljait szolgáló anyagi erőforrások gyarapodásának reményével kapcsolódott egybe.

A rendszerváltozás hatásai és következményei

Mit hozott a rendszerváltozás az oktatás számára? Vajon sikerült-e a hatalomváltást követő csaknem évtizednyi időben feloldani vagy enyhíteni az örökölt ellentmondásokat és kijelölni az iskolarendszer perspektivikus pályáját? Az indulás kecsegtetőnek tűnt. A számottevő politikai erőcsoportok egymást felülmúló ékesszólással ecsetelték az oktatás fejlesztésének stratégiai jelentőségét, kilátásba helyezve az iskolarendszer működési feltételeinek javítását, továbbá a gyökeres szakítást a maradványelvű költségvetési finanszírozás államszocialista gyakorlatával. Miként kinyilvánították azt is, hogy az oktatást a pártérdekeken túlmutató nemzeti ügyként kezelik, következésképp kivonják a hatalmi csatározások ütközőzónájából. E megnyilatkozások a konszenzuselvre épülő oktatáspolitikai reményét keltették.

A pártprogramok azonban mindenekelőtt vonzó ígéretekben bővelkedtek. Tartalmi tekintetben pedig sokkal inkább arra engedtek következtetni, hogy a hatalomvárományos politikai aktorok egyike sem rendelkezik a realitásokkal és az oktatási rendszer fejlesztési szükségleteivel egyaránt számot vető koncepcióval, s jórészt bizonytalanok a követendő közoktatás-politikai célok tekintetében. Mint ahogy nem tisztázták viszonyukat a nyolcvanas évek második felében kibontakozott változásokhoz sem. Ezeket általában negligálták, holott a legfontosabb kérdés elsősorban éppen az volt, hogy miként alakulhat a megkezdett reformok sorsa.

Vajon végérvényesen megszűnik-e az oktatás oly sok kárt és gyötrelmet okozó állami monopóliuma, főként a tantervi, tankönyvi alakban megjelenő állam-pedagógiai kényszer, avagy többé-kevésbé módosult tartalommal továbbra is fennmarad? Egyáltalán miként

képzelik el az új hatalmi aktorok a közoktatás állami irányítását? Valóban visszaállítják-e a két világháború között működő tankerületi szakhatóságokat és az országos szakfelügyeletet, miként azt például az MDF oktatásügyi programja kilátásba helyezte? Azután: ki és hogyan fogja finanszírozni a közoktatást, kaphatnak-e költségvetési támogatást a nem állami oktatási intézmények, lesz-e tandíj az oktatási rendszerben, megmarad-e a pedagógusok nehezen kivívott egyetértési joga az iskolavezetők kinevezésénél, avagy ezt a jogot visszavonják? Megannyi kérdés, melyekre elsősorban az oktatásban érdekelték várták az új hatalom választát.

A hatalomváltást követően az iskola makrokörnyezetében zajló folyamatok és a kormányzatok oktatáspolitikai törekvéseinek hatására megszámlálhatatlan változás zúdult az oktatási rendszerre. 1993-ban új oktatási törvények születtek, a kormányváltáshoz kötődően módosult az oktatás irányítási rendszere. Bevezették a tandíjrendszert, de a kilátásba helyezett hitelrendszer nélkül, módosították a középiskolai érettségit, illetve a felsőoktatási felvételi rendszert, piacosodott a tankönyvellátás, csökkent, majd növekedett a pedagógusok óraszáma stb. Voltaképpen mindössze egy területen érvényesült a kormányváltásoktól nem függő stabilitás. Nevezetesen *mindkét kormány erőforrásokat vont ki az oktatási rendszerből és radikálisan csökkentette a tanári személyzet reálbérét*. Miután az oktatási rendszer átalakítását célzó hatalmi döntések nélkülözték a politikai és számos esetben a szakmai konszenzust, alkalmatlannak bizonyultak arra, hogy az iskola normális működéséhez olyannyira szükséges stabilitást megteremtsék. A hatalmi aktorok kompromisszum-készségének hiánya, a konszenzus-keresés elmulasztása permanensen olyan helyzetet eredményezett, ami destabilizálta az oktatási rendszert, a pedagógiai tevékenységet pedig a folyamatos bizonytalanság kényszerhelyzetébe szorította. Egyértelműen a hatalmi elit kudarca, hogy nem volt képes megvédeni az iskolát a hatalmi-politikai küzdelmek hullámveréseitől.

Minőség és társadalmi áteresztő-képesség

A rendszerváltozás fogalomkörével jelölt társadalmi változások elsősorban két követelményt támasztanak az iskolarendszerrel szemben. Az egyik az oktatás minőségének biztosítása, a másik pedig a társadalmi áteresztő-képesség javítása, ami a középiskolázás és a felsőfokú képzés expanzióját igényli. Az ún. Monitor-vizsgálatok keretében alkalmazott összehasonlító mérések eredményei szerint a *tanulói teljesítmények* - a 4. és a 12. évfolyamos tanulók matematika-teljesítményének kivételével - *minden évfolyamon és minden vizsgálati periódusban romlottak*. Különösen az olvasási teljesítmények hanyatlása nagymértékű: a kilencvenes évek első felében az általános iskola 8. osztályában tanulók körében 12 százalékos, a 12. évfolyamon pedig mintegy 21 százalékos teljesítményhanyatlást regisztráltak a reprezentatív mérések. A kutatások fényt vetettek arra is, hogy a teljesítmény-hanyatlás erősen településfüggő, amit a 2. táblázat illusztrál.

2. táblázat

Az ún. hídfeladatokat sikeresen megoldók arányának változása
1991 és 1995 között (az általános iskola 8. osztályos tanulói körében)

Település-típus	Olvasás	Matematika
Budapest	- 9,25	- 2,39
Megyeszékhely	- 9,93	- 0,92
Egyéb város	- 11,91	- 4,95
Község	- 13,07	- 4,52
Országos átlag	- 11,98	- 3,24

Forrás: Halász, 1997: 15.

A teljesítményhanyatlás településkötött módja növekvő esélykülönbségekre utal. A középiskolai továbbtanulásban ugyanis az iskola és/vagy szakmaválasztás lehetősége az általános iskolai tanulmányi teljesítményektől függ. Az elmúlt években rendkívül erőteljesen hierarchizálódott középfokú oktatásban olyan preszelekciós eljárások érvényesülnek, amelyek messzemenően leképezik a belépő tanulók tanulmányi eredményeit (3. táblázat).

3. táblázat

A belépők tanulmányi átlaga a középiskolák presztízse szerint

Osztály-típus	Közepes presztízssű iskolák	Magas presztízssű iskolák
8 osztályos gimnáziumok	4,50	4,43
6 osztályos gimnáziumok	4,38	4,58
Kéttannyelvű osztályok	4,15	4,55
Tagozatos gimnáziumok	4,04	4,50
Hagyományos gimnáziumok	3,83	4,42
Világbanki szakközépiskola	4,00	4,20
Szakközépiskolák	3,59	3,85
Speciális szakiskolák	2,50	2,90
Szaktanárképzők	2,46	2,67

Forrás: Liskó, 1996.

A tanulmányi eredmények hanyatlása két szempontból is figyelemre méltó. Nyilvánvalóan mit sem ér az oktatási rendszerben meghirdetett modernizációs stratégia akkor, ha a teljesítményhanyatlást nem tudjuk megfékezni és megfordítani. Mivel a lakosság körében a tanulási, szakmaszerzési motivációk egyértelműen erősödtek az elmúlt években, a tapasztalt teljesítményhanyatlás hátterét az iskola világában kell keresnünk. Az empirikus tények alapján arra következtethetünk, hogy egyáltalán nem sikerült az iskola modernizációját teljesítményjavító lépésekkel előrevinni. *Semmiféle modernizáció nem építhető ugyanis az anyagi erőforrások drasztikus szűkítésére, a tanári munka elviselhetetlenül alacsony bérezésére, továbbá az oktatási rendszert destabilizáló, pártpolitikai indítékú és rövid távon érvényes döntésekre.*

Alighanem számot kell vetni azzal, hogy a teljesítmények általános javulásához szükséges feltételek megteremtésében legfeljebb a kezdeti lépéseknél tartunk. A modernizációt célzó elképzelések ugyanis részben kidolgozatlanok, másfelől erőteljesen vitatottak, és a pedagógusok jelentős részének averzióját váltják ki. Az ún. nemzeti alaptanterv (NAT) számos eleme például ma is kiélezett társadalmi-politikai és szakmai viták tárgya, holott a törvény előírása szerint a következő tanévben az iskolai-pedagógiai tevékenységet már ennek szellemében és előírásai szerint kellene folytatni.² Jó volna végre belátni, hogy amíg a tartalmi fejlesztést célzó reformok nem élveznek szakmai és társadalmi támogatottságot, illetve a modernizáció alapvetően szükséges anyagi erőforrásai nem állnak rendelkezésre, az oktatási rendszerben elkezdődött hanyatlást aligha lehet megfékezni.

Az iskolázás expanziója

Nem kétséges, hogy a magyar oktatási rendszer legnagyobb léptékű fejleménye az ezredforduló körüli időkben a teljes értékű (érettség adó) középfokú oktatás és a felsőfokú képzés kiterjesztése lehet. Ez a lépés egybeesik a máris erőteljesen jelentkező lakossági törekvésekkel, továbbá a szellemi tőkét, az általános képességeket és készségeket, a kurrens tudást felértékelő munkapiaci folyamatokkal. Nem mellékes azonban az Európai Unióhoz tartozó

országokra jellemző iskolázottsági átlag elérésének célja sem. Ma még a magyar lakosság iskolázottsága jóval alacsonyabb a fejlett országokra jellemzőnél (4. táblázat).

4. táblázat

A népesség iskolai végzettsége Magyarországon
és az OECD-országokban korcsoportonként (százalékos arányok)

	Legalább középfokú végzettségűek aránya a korcsoporton belül		
	25-34	35-44	45-54
Magyarország *	45,6	40,1	37,7
OECD-országok átlaga **	69,0	63,0	54,0
Különbség	23,4	22,9	16,3
	Felsőfokú végzettségűek aránya a korcsoporton belül		
	25-34	35-44	45-54
Magyarország *	13,8	12,7	12,3
OECD-országok átlaga **	23,0	23,0	19,0
Különbség	9,2	10,3	6,7

* 1995-re vonatkozó adat

** 1994-re vonatkozó adat

*Forrás: Az OECD-országokra vonatkozó adatok forrása: Education at a Glance 1996.
OECD. A Magyarországra vonatkozó adatok forrása: Habcsek, 1996.*

A közölt korcsoportos iskolázottsági adatok növekvő lemaradásunkat tükrözik, főként a középfokú végzettségűek csoportjában. Igaz, a hazai adatok kedvezőbbek mint az olasz, a spanyol és a portugál mutatók, ami azzal is összefügg, hogy nálunk korábban az esti és levelező képzés számottevően korrigálta a nappali képzés nemzetközi összehasonlításban jelentős hátrányait. Ráadásul a befejezett középfokú végzettséggel rendelkezők aránya a '96-os Mikrocenzus adatai szerint alacsonyabb a 4. táblázatban megadottnál.³ Ez ugyanis a felnőtt népesség körében a következőképpen fest (5. táblázat).

5. táblázat

A befejezett középfokú végzettséggel rendelkezők
aránya korcsoportonként (százalékos arányok)

Korcsoport	1980	1990	1996
25-29 éves	27,2	27,2	31,7
30-39 éves	24,9	26,1	29,5
40-49 éves	14,8	23,5	28,7
50-59 éves	10,1	13,5	20,9
60-x éves	5,20	7,10	10,3

Forrás: Mikrocenzus, KSH, 1996.

Nemzetközi tapasztalatok szerint a fiatalok iskolázási arányának összehasonlításában az egyik legmegbízhatóbb eljárás az, amikor az egyes életkori csoportok iskolázásban való részvételét hasonlítják össze. Magyarországon a középfokú képzésben résztvevők aránya 16 éves korban még viszonylag magas, de már itt is szignifikáns elmaradás figyelhető meg a legfejlettebb országokéhoz képest. Az idősebb korcsoportok esetében pedig a fejlettebb országok és Magyarország közötti távolság egyre nagyobb.

6. táblázat

A középiskolai oktatásban részesülők
aránya meghatározott életkorokban (százalékos arányok)

Ország	15 évesek	16 évesek	17 évesek	18 évesek
Egyesült Államok	95,7	91,4	72,0	36,9
Japán	96,8	95,1	90,3	1,8
Dánia	97,8	92,2	80,1	68,9
Franciaország	94,1	92,1	87,2	58,6
Németország	93,1	95,3	92,8	82,3
Görögország	86,1	88,4	62,1	19,4
Hollandia	99,0	97,3	90,8	67,9
Írország	94,3	87,5	70,2	33,1
Spanyolország	91,0	75,6	66,9	35,5
Egyesült Királyság	98,9	75,3	55,3	18,7
Svédország	95,6	89,2	87,0	59,6
Törökország	45,9	39,3	33,9	19,8
OECD-átlag	93,1	86,9	75,4	44,2
Lengyelország	81,6	85,1	81,6	49,8
Csehország	90,2	86,9	39,4	--
Magyarország	84,4	75,2	45,4	12,2

Forrás: Bessenyei, 1997.

Vizsgáljuk meg ezek után, miként fest a középiskolázás expanziója a rendszerváltást követő években. Az adatok arra utalnak, hogy a kilencvenes évek első fele nem hozott semmiféle expanziót a felnövekvő nemzedék középfokú iskolázásában. A demográfiai hullámot lényegében a leginkább igénytelen 3 éves szakmunkásiskolák vezették át.

7. táblázat

Az első évfolyamos tanulók számának alakulása a
különböző középfokú iskolatípusokban 1990 és 1996 között

Tanév	Gimnázium	Szakközép-iskola	Szakmunkás-képző	Középfokú szakiskola	Összesen
1990/91.	36.334	47.605	81.788	8.106	173.883
1991/92.	36.234	48.820	74.033	12.578	171.665
1992/93.	37.407	49.268	66.380	16.225	169.288
1993/94.	37.643	50.239	63.335	15.818	167.035
1994/95.	38.503	48.889	61.034	12.061	160.487
1995/96.	36.413	46.252	55.532	9.873	148.070

Forrás: MÜM, 1997.

A közölt adatok világosan jelzik, hogy sem a gimnáziumok, sem a szakmai középiskolák befogadóképessége nem növekedett a hatalomváltást követő években. Miután a demográfiai hullám átvonult a szakmunkásképzésen, az arányok megváltoztak a középiskola két típusa javára. E változás nyilvánvalóan demográfiai fejleményekkel függ össze, nevezetesen azzal,

hogy a tanulólétszám globális csökkenése - éppúgy, mint a létszámnövekedés a demográfiai hullámhegy idején - elsősorban a szakmunkásképző iskolákat érintette.

Természetesen az iskolatípusok közötti arányok az utóbbi években módosultak. Ilyen értelemben konstatálhatjuk, hogy a kilencvenes évek közepén *jelentősen növekedett az érettségire adó iskolafajtákban továbbtanuló fiatalok aránya*. Ezt akár *sajátos expanzió*nak is tekinthetjük, ugyanakkor semmiképpen nem feledkezhetünk meg azokról a negatív következményekről, amelyek azzal függnek össze, hogy a demográfiai hullámot szinte kizárólag a szakmunkásképző iskolára terheltek. Ez a megoldás sem a munkapiaci folyamatokkal, sem a lakosság iskolázási igényeivel nem esett egybe. Miközben az iskolázási igények egyre inkább a gimnáziumi típusú általános képzés, továbbá a szolgáltatás és az infrastruktúra világába vezető szakképzési irányok felé fordultak, az oktatáspolitikai túlnyomóan iparcentrikus és az extenzív gazdaság munkaerő-szükségletének sajátosságait rögzítő képzési formába terelte a fiatalokat. A kényszerválasztás folytán a szakmunkásképző iskolába belépő fiatalok jelentős része olyan szakmai ismeretekre tett szert, amelyek átmenetileg, illetve tartósan relevanciájukat veszítették a gazdaság átalakulása következtében.

A szakmunkásképzés szakmaszerkezete ugyanis vajmi keveset változott. A tanulók csaknem 60 százaléka ugyanúgy ipari szakmákat tanult, mint a hetvenes-nyolcvanas években. Egyedül a szolgáltatási területen mutatkozott némi aránynövekedés. Ilyenformán a felduzzasztott szakmunkásiskola-hálózat futószalagon termelte a munkanélküli utánpótlást. Az elhelyezkedni nem tudó, pályakezdő fiatalok mintegy kétharmada a szakmunkásképző iskolákból érkezett.

Az erőforrások igazi pazarlását tehát nem az jelentette az oktatási rendszerben, hogy a tanuló-tanár arány a középfokú oktatásban valamivel kedvezőbb képet mutatott, mint az OECD-országokban. Sokkal inkább az történt, hogy óriási anyagi ráfordítással éveken át olyan képzés folyt, ami sem az adott szituációban, sem pedig távlatosan nem hasznosítható a munkapiacra, illetve nem javítja az egyének munkaszerzési-előmeneteli esélyeit.

Nem véletlen tehát, hogy a tanulólétszám jelentős csökkenésével összefüggő iskolázási folyamatok bizonyos szakképző intézmények elnéptelenedéséhez vezettek. Ez a szituáció viszont az iskolafenntartók jelentős részét arra készítette, hogy magát a hálózatot limitálja, holott a képzési rendszert és a felhalmozott szellemi kapacitást meg kellett volna menteni, hiszen az oktatás expanziója keretében átalakításról, a képzési szerkezet változásairól, nem pedig az intézményrendszer felszámolásáról lenne szó.

A tanulólétszám drasztikus csökkenése következtében az ország képzési intézményhálózata, a mobilizálható infrastruktúra mennyiségi tekintetben biztosítani képes a teljes értékű középiskolázás kiterjesztésére vonatkozó társadalmi-lakossági igények kielégítését. A középfokú oktatás kiterjesztésének intézményi-infrastrukturális és személyi feltételei tehát jórészt adottak, illetve kevés anyagi ráfordítással biztosíthatók.

Az expanzió azonban a képzési kínálat és kereslet között feszülő kiélezett ellentmondások feloldását igényelné. A teljes értékű középiskolázás kiterjesztésének ugyanis a kilencvenes évek második felében főként az elavult, az igényektől és szükségletektől eltávolodott képzési szerkezet lehet a legnagyobb akadálya. A kereslet és kínálat feszültségeinek csökkentése, de még inkább azok feloldása igen komplikált feladat. Számításba veendő, hogy amennyiben egy adott horizontális struktúra keretei között valamely iskolatípusban, például a szakközépiskolákban megnő a tanulók száma és aránya (az arány az elmúlt néhány esztendőben 10 százalékkal növekedett), akkor e mennyiségi változás hatásai messzemenően érintik a közoktatás egész vertikális és horizontális szerkezetét. Oktatáspolitikai-stratégiai feladat annak meghatározása, hogy az iskolaszervezetben milyen horizontális és vertikális

elmozdulások lennének előnyösek és kívánatosak. Ez azonban jelenleg a rendkívül vehemensen vitatott, politikai és szakmai kollíziók tárgyát képező kérdések egyike.

A jelenlegi kormányzat a középfokú oktatás expanzióját a NAT-ra épülő szerkezeti változások kiteljesítésével kapcsolja egybe. E stratégia lényege az ún. általános alapoktatás időtartamának felemelése. Voltaképpen a *10 tanéves általános képzésről* van szó, ami az elképzelések szerint az alapoktatás és az ún. alsó-középfokú képzés keretei között realizálná. Az MKM által közzétett közoktatás-fejlesztési stratégia szerint 10-15 éves távlatban a tanulók mintegy 80-85 százalékának kellene eljutnia a 10 tanéves általános képzés befejezéséig. Innen a tanulók útja két irányba vezetne, a kéttanéves ún. felső középiskolába, illetve a jórészt az iskolarendszeri kereteken kívül szerveződő szakképzésbe.

A nemzeti alaptanterv bevezetése nyilvánvalóan alapvető szerkezeti változásokhoz vezet az oktatási rendszerben. Igen valószínű, hogy olyan *kettős iskolarendszer* jön létre, amelynek az egyik ága a 6 osztályos alapiskola elvégzése után egy 10 tanéves megnyújtott általános iskolába, a másik pedig a hatosztályos érettségit adó középiskolába vezetne. A 6+4-es szerkezetű 10 osztályos iskolát elvégzők elvileg átléphetnének ugyan a kétéves felső középiskolába, gyakorlatilag azonban az ilyen átlépés a középiskolák és az ún. alsó középiskolák között meglevő színvonalkülönbségek miatt csak ritka kivételként fordulhatna elő. Az iskolázás egyik útja tehát (a 6+6-os rendszer) a teljes értékű középiskolázást tenné lehetővé, a másik út (a 6+4-es szerkezet) pedig beszűkítené az egyének iskolázási esélyét és főként az iskolarendszeren kívül szervezendő szakképzésbe vezethetne. Erről a szakképzésről egyébként a minisztériumi koncepció keveset árul el. Annak alapján nem megítélhető a szakképzés iskolarendszeri elhelyezkedése sem strukturális szempontból, sem pedig a működtetés tekintetében. Nem derül ki például, ki tartaná fenn ezt a szakképzést és egyáltalán milyen anyagi bázison működne.

A bizonytalanságot csak növeli, hogy az érvényes oktatási törvény a jelenlegi iskolaszervezet fennmaradását deklarálja. Ugyanakkor a NAT bevezetéséről intézkedő, nemrég hozott kormánydöntésből egyértelműen következik, hogy a NAT életbelépése egyúttal az iskolaszervezet alapvető átalakulásának kezdete. Ilyenformán a középfokú oktatás expanziójának kérdésében is fordulóponthoz érkeztünk. A jelenlegi oktatáspolitikai - úgy tűnik, - eldöntötte, hogy az iskolaszervezetet fokozatosan összhangba hozza a nemzeti alaptantervben körvonalazott ún. pedagógiai ciklusokkal. Ez az elképzelés azonban széles körű politikai, társadalmi és szakmai ellenállásba ütközik. Az ellentábor érvei szerteágazóak. Makrotársadalmi szempontból a kilátásba helyezett szerkezeti változás társadalompolitikai összefüggéseit úgy interpretálják, *hogy olyan iskolaszervezet kialakításáról van szó, amely koherens a Magyarországon jelenleg zajló társadalmi polarizációval, és annak konzerválását, megerősítését szolgálja.* Holott - az ellenzők felfogása szerint - olyan iskolarendszer kialakítására kellene törekedni, amely valamelyes esélynövelő szerepet is betölthet, illetve nem konzerválja mereven és egyértelműen a társadalmi megosztottságot. Az utóbbi felfogás hívei ugyanis gondolatmenetüket arra az argumentációra építik, hogy a kialakuló kettős iskolaszervezet, a 6+4-es és 6+6-os elágazás mereven leképezi a makroeredetű iskolázási és település-földrajzi különbségeket. Nem fogadják el azt az ellenérvet, mely szerint a nemzeti alaptanterv éppenséggel az iskolarendszer egységét és átjárhatóságát garantálja, mivel közös követelményeket ír elő a kötelező oktatás 10 évfolyama számára, függetlenül a konkrét iskolaszervezettől.

Ez az argumentáció azonban szemlátomást nem győzi meg a kételkedőket. A nemzeti alaptanterv ugyanis a minimum követelményeket deklarálja. A cél éppen az, hogy az iskolák a tanulók felkészültségéhez, érdeklődéséhez és az iskola anyagi lehetőségeihez igazodva olyan

helyi tanterveket, iskolai programokat dolgozzanak ki és realizáljanak, amelyek nemcsak kiegészítik a nemzeti alaptantervet, hanem egyúttal új minőséget is jelentenek a közoktatásban. Az iskolai programalkotásnak éppen ez az értelme. Az egységesítésre való hivatkozás tehát tulajdonképpen egy olyan állampedagógiai szabályozás analógiáját idézi fel, amely az államszocializmus meghatározott periódusát jellemezte, amikor a központi tanterv rendkívül aprólékosan szabályozta a pedagógiai történéseket. Ám, szerencsére, az állampedagógiai falanszter sem tudta megakadályozni az iskolák közötti minőségi különbségeket. Végeredményben kialakult az elitiskolák rendszere, ahol a bejutás vagy átlépés tekintetében rendkívül rigorózus szelekció érvényesült. A nemzeti alaptanterv pedig nyilvánvalóan még kevésbé garantálja, hogy az oktatási rendszerben ne alakuljanak ki egymástól teljesen eltérő célokat követő iskolák. Ez önmagában semmiképpen nem negatívum. A kiegyenlítő egységesítés mérhetetlen károkat okozna a társadalomnak és az egyéneknek egyaránt.

Az oktatás közös követelményeit tartalmazó kötelező kormánytanterv tehát semmiképpen nem akadályozhatná meg, hogy gyökeresen másként alakuljon az iskolai életútja azoknak a tanulóknak, akik 12 éves korban a 6 osztályos középiskolába lépnek be, mint azoké a főként falusi tanulóké, akik a megnyújtott általános iskolát vagy más terminológiával az ún. alsó középiskolát végeznék el. Ráadásul a magyar közoktatás településszerkezete olyan, hogy a középiskolák kb. 300 településen sűrűsödnek. Ezért a 6 osztályos alapképzést követő elágazás erőteljes településszelekcióval is egybekapcsolódna.

A kormánykoncepció ellenzői a közoktatás expanzióját nem a 10 tanéves általános képzés kiépítésének keretei között képzelik el, hanem *a teljes értékű, érettségivel záruló középfokú oktatás befogadóképességének növelése útján*. Ennek lehetőségét maga a kormánykoncepció sem zárja ki, kétségtelen azonban, hogy a hangsúlyt nem erre, hanem a 10 tanéves általános képzés kialakítására helyezi. A konszenzushány szembetűnő. Miután lényeges és az oktatás jövőjét meghatározó kérdésről van szó, a legrosszabb, ami ebben a szituációban történhet, ha a pillanatnyi erőpozíciók alapján születik döntés a közoktatás távlatát meghatározó stratégiai kérdésben.

A középfokú oktatás kiterjesztésére vonatkozó kormányzati elképzeléseket bizonyára erőteljesen befolyásolta a szembenálló megoldásmódok eltérő költségigénye is. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a 10 tanéves keretben elképzelt expanzió jóval kisebb erőforrás-igényeket támaszt, mint a teljes értékű középiskolázás kiterjesztése. Ha a középiskola állami finanszírozásának mindmáig érvényes trendjét vesszük alapul, akkor voltaképpen megalapozott aggályaink lehetnek a kiterjesztés erőforrásait illetően.

Az oktatási rendszer anyagi ellátottságát az elmúlt években a nemzeti jövedelem több évig tartó nagymértékű csökkenése, illetve stagnálása, a magas infláció, továbbá a közkiadások csökkentésének igyekezete határozta meg. Az oktatás részesedése a GDP-ből a kilencvenes évek elején - döntő mértékben a GDP csökkenésének hatására - 5,08 százalékról 6,66 százalékra növekedett. 1992 után azonban a GDP-ből való részesedés aránya csökkenni kezdett: 1993-ban 6,53 százalék, 1994-ben 6,38 százalék és 1995-ben már csak 5,38 százalék volt. A tanulói létszámcsökkenés nem kapcsolódott egybe az egy tanulóra jutó GDP kiadások arányos növekedésével: amíg például az egy diákra jutó oktatási kiadások nagysága 1993-ban az általános iskolások esetében az egy lakosra jutó GDP 22,5 százaléka volt, addig ez az arány 1995-ben már csupán 20,6 százalékot tett ki. A gimnazisták és szakközépiskolások esetében a szóban forgó arányok szintén kedvezőtlenül változtak: 1993-ban 25,6, illetve 30 százalék, 1995-ben pedig 22,6, illetve 23,1 százalék. Az egy tanulóra jutó közoktatási kiadások 1995-ig az általános iskolai oktatásban megőrizték reálértéküket. A középfokú oktatásban azonban a

kiadások reálértéke monoton módon csökkent, 1995-ben pedig minden iskolafajtában radikálisan zuhant.

A költségvetési ráfordítások reálértékének változását a 8. táblázat adatai szemléltetik.

Az egy tanulóra (hallgatóra) jutó költségvetési ráfordítás az általános iskola kivételével minden iskolafajtában folyamatosan csökkent. A kormányváltást követően azután az alapoktatás is a többi intézményfajta sorsára jutott. Egyetlen esztendő alatt (1995-ben) közel egyötöddel csökkent a költségvetési támogatás reálértéke az általános iskolai oktatásban. 1995-ben hasonló nagyságrendű erőforrás-kivonás sújtotta a többi képzési típust is. A költségvetési ráfordítás adatai fényt vetnek arra is, hogy voltaképpen miért nem hirdethetett expanziót a középfokú képzésben a rendszerváltó kormányzat. Ennek háttere nyilvánvalóan az állami ráfordítások drasztikus csökkentése, ami eleve irreálissá tett bármilyen kiterjesztést. Olyan körülmények között, amikor a középiskolázásban 5 esztendő alatt mintegy egyharmaddal csökkent a költségvetési ráfordítás reálértéke, és amikor ráadásul a tanulólétszám is növekedett, értelmetlen, sőt elhibázott lett volna bármilyen expanziót hirdetni.

8. táblázat

A fogyasztói árindex és az egy tanulóra (hallgatóra) jutó költségvetési kiadások alakulása 1991-1995 között (az előző év százalékában)

Év	Fogyasztói árindex	Általános iskola	Gimnázium	Szakközép-iskola	Szakmunkás-képző	Felső-oktatás
1991	135,0	134,8	126,9	126,2	127,9	123,1
1992	123,0	126,9	119,2	118,3	130,7	127,5
1993	122,5	121,8	119,6	117,5	138,2	108,0
1994	118,8	128,2	120,0	109,7	110,0	111,0
1995	128,2	111,6	114,6	109,2	108,1	103,9

Forrás: KSH adatok alapján saját számítás.

A demográfiai hullám átvonulását követően azonban a teljes értékű középiskola befogadóképességének szintentartása a korábbinál nagyobb arányban biztosítja a megfelelő korosztály teljes értékű középfokú képzését. A közoktatás anyagi erőforrásainak számottevő javítása nélkül viszont minőségelvű expanzió aligha lehetséges. Mivel az állami ráfordítások jelentős növekedése helyett sokkal inkább az ún. szintentartó finanszírozás képzelhető el, ennek a feltételrendszernek a bázisán sokkal inkább a középfokú oktatás olyan kiterjesztése jöhet szóba, ami elsősorban a 10 tanéves általános képzés kiterjesztését jelenti. Ennek az erőforrás-szükséglete ugyanis sokkal kisebb, mint a teljes értékű, érettségivel záruló oktatás költsége. A középfokú képzés expanziójára vonatkozó, egymással ütköző elképzelések mögött tehát az állami erőforrások mobilizálásának és a ráfordítások szükséges nagyságrendjének eltérő felfogása húzódik meg.

Expanzió a felsőoktatásban

Az állami erőforrás-kivonás a felsőoktatást sújtotta a legnagyobb mértékben. Úgy tűnik, a finanszírozásban olyan stratégia érvényesült, hogy az egymást váltó kormányzatok a képzési rendszerben alulról felfelé haladva csökkentették a költségvetési támogatást. A vizsgált 5 esztendőben a felsőoktatásban mindössze egyetlen olyan év akadt, amikor nem csökkent a költségvetési támogatás reálértéke (lásd a 8. táblázatot).⁴

Ugyanakkor a rendszerváltozással a felsőoktatásban napirendre került annak a jóval korábban megérlelődött felismerésnek a realizálása, amely a felsőoktatás nagymérvű kiterjesztését és a tömegoktatás irányába történő elmozdulást sürgette. E folyamatot demográfiai fejlemények is motiválták, amennyiben a kilencvenes évek elején az ún. nagylétszámú korosztályok dörömböltek az egyetem kapuin. Az elmúlt 6 esztendőben valóban előrehaladt a felsőoktatás extenzív kiterjesztésének folyamata.

9. táblázat

A nappali képzésben résztvevők száma és aránya (százalékban) a megfelelő, 20-24 éves korúakhoz képest a magyar felsőoktatásban 1980-1996 között.

	1980	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
A hallgatók száma	64.057	76.601	83.328	92.328	103.713	116.370	129.541	141.871
A 20-24 évesek %-ában	9,2	10,4	11,5	12,4	13,1	13,9	15,0	16,1

Forrás: KSH, 1997.

Nagy volumenű változásról van szó, hiszen - miként a közölt számokból kitűnik - néhány esztendő alatt csaknem duplájára növekedett a felsőoktatásban résztvevők száma. Ez pozitív fejlemény. Némelyek interpretációja szerint alapvető áttörés történt. Indokolatlan azonban megfedkezni a folyamat árnyoldalairól, mindenekelőtt arról, hogy *a felsőoktatás kiterjesztése drasztikus erőforrás-kivonással kapcsolódott egybe*. 1991 és 1996 között ugyanis mintegy 41 százalékkal csökkent a felsőoktatási ráfordítások reálértéke. Ily módon az expanzió következtében kialakult egy, a hallgatói létszámot tekintve felduzzasztott, ám szélsőségesen erőforrás-hiányos felsőoktatás, amely az anyagi ellátottság lehető legalsó szintjén működik. Nyilvánvaló, hogy a gazdaságilag fejlett országokban annak idején az expanzióknak nem ezt a módját alkalmazták. A kérdés mármost az, hogy egy ennyire eszköztelenített és ugyanakkor felduzzasztott felsőoktatást miként lehetne megóvni a színvonal katasztrofális csökkenésétől.

Ráadásul az expanziót más jellegű problémák is kísérik. Arról van szó, hogy a felsőoktatás nagymérvű mennyiségi kiterjesztése célszerűtlen képzési szerkezetben realizálódott. Valójában a képzési szerkezet az elmúlt 7 esztendőben alig változott. A hallgatói létszám növelése egészében lineáris módon történt. A beáramlás olyan területeken is magas volt (műszaki felsőfokú képzés, pedagógusképzés stb.), ahol a szükségletek semmiképpen nem igényelték az ilyen mérvű felduzzasztást. Ami például a pedagógusképzést illeti, a 2010-ig végigvezetett számításokból az derül ki, hogy a szóban forgó időszakban a mostani tanári állományt csak mintegy 12-15 ezer új pedagógus beállításával kellene kiegészíteni. A következő 10 esztendőben azonban mintegy 68 ezer új tanárt és tanítót bocsát ki a felsőoktatás.

Valójában arról van szó, hogy a magyar felsőoktatás kiterjesztésének erőforrás-feltételeit, a képzési szerkezettel összefüggő problémákat és több más kérdést előzetesen nem gondolták át. Az expanzió tehát afféle „vakrepülésként” valósult meg. A legnagyobb probléma mégis az, hogy a képzés extenzív kiterjesztéséhez nem teremtődött semmiféle pótlólagos erőforrás. Csupán 1997-ben és átmenetileg volt jellemző, hogy a költségvetési támogatás növekedése meghaladta az inflációs rátát. A felsőoktatást csak egyetlen esztendőre emelték a prioritásokat élvező területek csoportjába. Az 1998. évi költségvetés legfeljebb az inflációval való lépéstartás lehetőségét ígéri.

Magyarországon jelenleg a megfelelő korosztály mintegy 16 százaléka folytathat felsőfokú tanulmányokat. Ez igen messze van az Európai Unió átlagától (41 százalék). Ezzel a mostani aránnyal az európai listán csak két ország van mögöttünk, Törökország és Portugália. Még a volt szocialista országok közül is megelőz minket Csehország (19 százalék), de főként Lengyelország (28 százalék), ahol valóban jelentős expanziót valósítottak meg a felsőoktatásban. Következésképp a hazai felsőoktatás további kiterjesztése elkerülhetetlen. Ez azonban már nem kapcsolható össze erőforrás-kivonással, a tanárok elbocsátásával és a bérek leszorításával, sőt, nem építhető az anyagi erőforrások szinten tartására sem. A folyamat ugyanis beruházás-igényes: sem a jelenlegi épületállomány, sem pedig az anyagi eszköztár, még kevésbé a tanári fizetés nem elégséges egy megfelelő színvonalon működő, ám a korábnál jóval több hallgatót befogadó, a doktori képzést és az ún. post-secondary oktatást egyaránt integráló felsőoktatás kiépítéséhez.

Jelentős beruházás nélkül tehát további expanzióra nemigen kerülhet sor. Ebben a szituációban két alternatíva képzelhető el. Ismételten befagyaszthatják a felsőoktatást, de a korábnál magasabb mennyiségi szinten. Ez nagyobb zavarok nélkül lehetséges, hiszen a demográfiai változások következtében a mostani hallgatói létszám megőrzése esetén, egy-egy korosztálynak mintegy 25-30 százaléka juthatna be a felsőoktatásba. Az ellátottság mostani szintjén azonban igényes és versenyképes felsőoktatás a hallgatói létszám szinten tartása esetén sem működhet. Az erőforrások gyarapítása tehát elkerülhetetlen.

Számos jel szerint azonban a költségvetési támogatás volumenének megfelelő növelését a hatalmi aktorok nem tartják célszerűnek vagy lehetségesnek, és ezért olyan megoldást preferálnak, ami az állami felsőoktatás részleges magánosítását jelenti. *A cél az, hogy a költségek lehető legnagyobb arányát maguk a használók viseljék.* Ezért a felsőoktatásban primátust élvez minden olyan jelentkező, aki megfelelő anyagi erőforrásokkal rendelkezik a növekvő képzési költségek viseléséhez. Az állami felsőoktatás nálunk tapasztalt magánosítása unikális megoldásnak tekinthető. Következményei ma még sok tekintetben beláthatatlanok. Annyi azonban máris nyilvánvaló, hogy *a hatalom utat nyitott az anyagi előnyök korlátlan érvényesítéséhez a tudástőke területén.* A felsőoktatási törvény módosítása alapján az anyagi és szellemi erőforrások koncentrált halmozása immár mechanizmusként érvényesülhet a hazai felsőoktatási rendszerben.

Ugyanakkor a társadalmi berendezkedés alapvető kérdése, hogy a mobilizálható tőkejavakkal nem rendelkező társadalmi csoportok hozzájuthatnak-e hazánkban a kurrens tudásjavakhoz. A probléma makrostrukturális jelentőségét csak növeli, hogy a polgárosodásnak a termelőtulajdonnal összekapcsolódó formái nálunk rendkívül korlátozottan érvényesülhetnek, amennyiben a tulajdonszerkezet immár befejeződő átalakulásának periódusában azt tapasztalhatjuk, hogy mindössze a hazai lakosság 6 százaléka rendelkezik olyan termelőjavakkal, amelyek többé-kevésbé megalapozhatják a polgári létforma és életvitel lehetőségét. Következésképp *hazánkban a polgárosodás, átfogóbban az állampolgári felemelkedés fő formája csakis a tudásjavak megszerzésére épülhet.* Ha azonban a megbecsült társadalmi pozícióra is átváltható érvényes tudás megszerzése jelentős egyéni-családi anyagi erőforrásokhoz kötött, akkor nem alakulhat ki olyan polgárság sem, amelynek létezése a tudástőkéhez kötődik. A probléma éppen az, hogy a hazai felsőoktatás (és a közoktatás) egyre szűkülő társadalmi áteresztőképessége a polgárosodásnak ezt az esélyzónáját is beszűkíti, s ilyen formán az állampolgárok többsége - elsősorban a semmiféle mobilizálható tőkefajtaival nem rendelkezők - semmilyen forrásból nem képesek esélygyarapító eszközökre, ismeretekre, javakra szert tenni.

Társadalmi polarizáció az oktatási rendszerben

Vizsgáljuk meg ezek után, hogy miként fest a magyar oktatási rendszer áteresztő-képessége! Vajon az expanzió együtt jár a továbbtanulási esélyek számottevő javulásával, avagy a korábbihoz hasonló mérvű vagy éppen növekvő esélykülönbségeket konstatálhatunk? Mennyire rétegspecifikusak jelenleg a közép- és felsőfokú továbbtanulási esélyek? Milyen az oktatási intézmények társadalmi áteresztő-képessége és haszonélvezete?

A hazai empirikus kutatások egybehangzó tapasztalata, hogy a rendszerváltozás folyamatai az alsó és középső rétegek körében is felerősítették a gyermekek iskolázásának igényét. A növekvő iskolázási és szakmaszerzési törekvések mögött elsősorban az a munkapiaci tapasztalat húzódik meg, hogy az alacsony iskolai végzettség és a szakképzettség hiánya leküzdhetetlen hátrányt jelent a munkahelyekért és társadalmi pozíciókért folytatott versenyben. A tények azt mutatják, hogy a kedvezőtlen helyzetű családok körében is nő az ún. áldozathozatali készség a gyermek iskolázási esélyeinek növelése érdekében. Jelenleg az általános iskolások csaknem 60 százaléka jár valamilyen családi költségekkel járó különóra, míg a középiskolások körében ez az arány mintegy 40 százalék.

10. táblázat

A különórákon részt vevő általános iskolai (10-14 éves) tanulók aránya társadalmi rétegek szerint 1984-ben és 1995-ben

Társadalmi csoportok	1984	1995
Menedzserek, vezetők	25,4	74,4
Szakértelmiségiek	41,6	52,1
Szellemi alkalmazottak	27,5	50,9
Iparosok, kereskedők, magántermelők	16,7	41,4
Szakmunkások	9,6	32,1
Betanított munkások	9,0	27,9
Segédmunkások	5,6	19,8
Mezőgazdasági fizikaiak	3,7	19,0

Forrás: Harcsa, 1996.

A családi erőfeszítések azonban az alsó rétegek körében hiábavalónak bizonyulnak. Az oktatási rendszer egészében érvényesülő szelekciós mechanizmusok oly módon működnek, hogy az *alsó társadalmi rétegek esélyhátránya egyre inkább növekszik*, s egyre kevesebb lehet a reményük arra, hogy gyermekük az iskolai pályafutás révén kitörhessen a hátrányos családi, társadalmi környezetből. Az elmúlt években ugyanis erőteljesen növekedtek az oktatási rendszer minden szférájában a korábban is meglevő társadalmi gyökerű esélyegyenlőtlenségek. A különböző középiskolai típusokban és képzési formákban olyan szelekciós eljárások terjedtek el, amelyek minden korábbinál erőteljesebben leképezik és felerősítik az iskolarendszer hierarchiájához igazodó társadalmi esélyegyenlőtlenségeket. Az esélykülönbségek drasztikus növekedését jól érzékelteti, hogy a felsőfokú továbbtanulás szempontjából kitüntetetten kedvező esélyeket hordozó iskolatípusban, *a gimnáziumban a korábbi ötszörös esélykülönbségek tizenegyszeresre növekedtek az elmúlt években.*

11. táblázat

A 16 éves korban gimnáziumban, szakközépiskolában, illetve a 3 éves szakmunkásképzőben továbbtanulók aránya az apa iskolai végzettsége szerint (az általános iskolát végzettek arányában)

Az apa iskolázottsági csoportja	Gimnázium	Szakközépiskola	Középiskola összesen	Szakmunkásképző	Összesen
Befejezetlen általános iskola	6,1	8,2	14,3	33,3	47,6
Befejezett általános iskola	9,4	17,8	27,2	50,1	77,3
Szakmunkásképző	17,7	25,5	43,2	44,9	88,1
Befejezett középiskola	36,4	35,4	71,8	22,4	94,2
Felsőfokú képzettség	67,9	19,9	87,8	12,2	100,0

Forrás: Az ifjúság életkörülményei. KSH, 1995.

Miként látható, az alsó rétegek köréből rendkívül kevesen jutnak be a gimnáziumba, holott ebből az iskolatípusból érkezik a felsőoktatási utánpótlás csaknem négyötöde. A népesség többségét kitevő alsó rétegek középiskolája változatlanul a zsákutca jellegű szakmunkásképző. Ráadásul ez az iskolafajta nem csupán a felsőfokú továbbtanulás szempontjából értéktelen, hanem munkapiaci relevanciáját is jórészt elveszítette. Az alsó rétegekhez tartozók azonban ebből az igénytelen képzési formából is jórészt kihullanak, hiszen az adatok tanúsága szerint 16 éves korban az alacsony iskolázottságú családokból származó, általános iskolát végzett fiataloknak már kevesebb mint a fele található az iskolapadban. Az oktatási rendszer tehát a legkevésbé sem enyhíti, ellenkezőleg, egyértelműen és halmozott jelleggel erősíti az iskolázási esélyegyenlőtlenségeket. A következmények elsősorban a felsőoktatásban sűrűsödnek. A szabadjára engedett, sőt, sokoldalúan ösztönzött szelektációs folyamatok az oktatási rendszer legfelső szintjén már kiszorították az alsó- és alsóközép rétegeket. A felsőoktatásban látványosan nyilvánulnak meg a társadalmi makrofolyamatok fő jellegzetességei, és igen pontosan tesztelhető, hogy az egyetemlegesen érvényesülő társadalmi polarizáció milyen társadalmi berendezkedés kialakulásához vezethet.

A legújabb empirikus felvételek alapján egyértelműen arra a következtetésre juthatunk, hogy *a társadalmi szempontból szélsőségesen szelektív felsőoktatás kialakulását immár empirikus tényként kezelhetjük*. Ez azzal függ össze, hogy a felsőoktatás talán a legnagyobb mértékben és a legkevésbé akadályozottan képezte le a társadalmi polarizáció folyamatait. Ebbe az irányba hatottak az iskolarendszer egészében végbement változások (nevezetesen a szelektációs küszöbök számának növelése, az igényes oktatási programokban való részvétel összekapcsolása a szülők anyagi tehervállalásával, az exkluzív elitgimnáziumi oktatás létszám-kereteinek befagyása, az ilyen értelemben szűkülő meritési bázis stb.), amelyek egymást erősítő módon annak a tendenciának kedveztek, hogy az igényes oktatást a más szempontból is társadalmi előnyöket halmozó rétegek birtokolják.

Az esélykülönbségek drasztikus növekedését és a felsőoktatás számos területének társadalmi bezárulását a következő táblázatok adatai érzékeltetik.

12. táblázat

A nappali tagozatos hallgatók összetétele az apa iskolai végzettsége szerint 1996-ban

Az apa iskolai végzettsége	Jogász	Közgazdász	Műszaki	Bölcsész	Összesen
Legfeljebb befejezett általános iskola	0,9	2,9	5,4	3,2	3,4
Szakmunkásképző	11,0	18,2	12,9	12,1	13,9
Befejezett középiskola	35,8	34,1	32,6	29,8	32,3
Felsőfokú végzettség	52,3	44,8	49,1	54,9	50,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: A táblázatban az Ezredforduló Alapítvány által támogatott, 1000 főre kiterjedő országos reprezentatív felvétel adatait közöljük. Az adatfelvételt a bölcsész, a műszaki, a jogi és a gazdasági képzésben résztvevők körében 1996-ban Csegény Péter, Kákai László, Madár Csaba és Szabó Andrea végezték.

A magyar társadalom nagymérvű kulturális tagoltsága tovább differenciálja az iskolázási esélyeket. A legfeljebb befejezett, illetve befejezetlen általános iskolai végzettséggel rendelkezők (a népesség mintegy kétötöde) társadalmi környezetéből ma már csak elvétve lehet a felsőoktatás bármely területére bekerülni. Némiképp kedvezőbb a helyzete azoknak a fiataloknak, akiknek a szülei legalább szakmunkásképzőben szerzett végzettséggel rendelkeznek. Valójában azonban a felsőoktatást a diplomás népesség utódnemzedéke uralja. Magyarországon a felnőtt népesség mintegy 12 százaléka rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Ebből a körből rekrutálódik az értelmiségi utánpótlás túlnyomó többsége, ami nem önmagában probléma, hanem azért, mert a kutatás fényt vetett arra is, hogy a *felsőfokú végzettség önmagában ma már nem elegendő a kurrens egyetemek eléréséhez*. Sokkal fontosabb, hogy a diplomához megfelelő státus-kapcsolatrendszer s főként anyagi erőforrások társuljanak. Ennek alapján a képet úgy pontosíthatjuk, hogy *a piacképes diplomát adó intézményeket elsősorban a jómódú vezető-menedzser réteg uralja, amely ugyanakkor maga is felsőfokú képzettséget birtokol és a beosztott értelmiségi átlagot messze meghaladó anyagi erőforrásokkal rendelkezik*. Nem véletlen, hogy például a gazdasági felsőoktatási intézményekben minden 100 hallgató közül 60 vezető-menedzser családból érkezik.

13. táblázat

A nappali tagozatos hallgatók társadalmi összetétele az apa társadalmi státusa szerint a gazdasági felsőfokú képzésben

Társadalmi csoportok	Egyetemek	Állami főiskolák	Nem állami főiskolák	Összesen
Vezetők, menedzserek	62,6	50,6	81,5	58,5
Szellemi alkalmazottak	3,7	10,0	3,6	7,1
Fizikai dolgozók	16,8	20,6	6,0	17,5
Inaktívak	17,0	18,8	8,9	16,9
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Az empirikus adatbázis az Ezredforduló Alapítvány által támogatott 1400 főre kiterjedő országos reprezentatív felvétel adataira épül. Az adatfelvételt a gazdasági képzésben résztvevők körében 1997-ben Csegény Péter, Kákai László, Madár Csaba és Szabó Andrea végezték.

A fentebb bemutatott esélykülönbségeket átszínezik a település-struktúrára épülő egyenlőtlenségek. A hazai településszerkezet rendkívül erőteljesen differenciálja az iskolázási esélyeket, mégpedig az iskolázás minden szintjén. A részletek bemutatására ezúttal nincs mód, mindössze arra az empirikus tapasztalatra utalunk, mely szerint a fővárostól és a megyei városoktól lefelé haladva rendkívül erőteljesen nőnek a felsőfokú oktatási esélykülönbségek a hazai településszerkezetben. Amíg Budapesten és a megyei városokban a megfelelő korosztály mintegy 16-17 százaléka egyetemi-főiskolai tanulmányokat folytathat, ez az arány az 50 ezer főnél nagyobb lakosságú városokban is mindössze 8,2 százalék. Kirívóan kedvezőtlen helyzetben azonban a falvakban élő fiatalok vannak, ahonnan a megfelelő korúak mindössze 1,2 százaléka jut be valamilyen felsőoktatási intézménybe. Ez az arány a rendszerváltás kezdetén sem volt valami rózsás (5,2 százalék), kétségtelen azonban, hogy az iskolázás települési egyenlőtlenségei rendkívül erőteljesen növekedtek az elmúlt 7 esztendőben. Miközben megduplázódott az egyetemekre, főiskolákra felvehetők száma, ez a folyamat semmit nem javított a falusi településeken élők iskolázási esélyein. Éppenséggel ellentétes tendencia zajlott le.

A folyamat háttérében természetesen számos ok húzódik meg. Mindez összefügg a magyar középiskola településszerkezetével, a falusi, kisvárosi középiskolák színvonalával, a városokban működő középiskolák egyre növekvő differenciálódásával, a kollégiumok hiányával, az iskolázással összefüggő utazási költségek növekedésével stb. Abban a társadalomban, ahol a hatalom egy lépést sem hajlandó tenni az iskolázási esélyegyenlőtlenségek korlátozása érdekében, csakis a társadalom bezárulásának tendenciája érvényesülhet.

A folyamat ugyan még nem fejeződött be, az alsó és középső rétegek felsőoktatásból történő kiszorulásának tendenciája azonban egyértelmű. Ezt szociálpolitikai lépések is fölerősítik. 1990-ben például a felsőoktatási hallgatók 43 százaléka részesült szociális ösztöndíjban, most pedig mindössze 31 százalék. De ezt a tendenciát erősíti a most induló ún. költségterítéses rendszer is, amely nyíltan azt a célt követi, hogy az anyagi erőforrást birtokló társadalmi csoportok diplomaszerzési lehetőségeit semmiképpen ne korlátozza a felvételi követelményrendszer, hiszen számtalanszor előfordult, hogy ez a szűrő a jómódú, ám szerény képességű és/vagy szorgalmú gazdagok és befolyásosak előtt elzárta a kurrens egyetemre való bejutás útját. Ezt az akadályt a liberális oktatáspolitikai radikálisan elhárította. Hasonló célokat követ a tandíjrendszer is, mert attól a pillanattól kezdve, amikor a mostani limitált tandíj 6500 Ft-ra vagy e fölé emelkedik, az elszegényedett értelmiségi csoportok sem tudnak megbirkózni a gyermekek felsőfokú taníttatásának anyagi terheivel.

A rendkívül rigorózusan szelektív felsőoktatás kialakulása nem véletlenszerű hatások következménye. A spontán makrotársadalmi folyamatok közoktatás-politikai megerősítésre találtak. E két forrásból eredő hatások egymást fokozó módon érvényesülnek. Mindez pedig végeredményben elindíthat egy kasztosodási folyamatot az értelmiségi utánpótlás társadalmi rekrutációja szempontjából. Ez annál inkább reális veszély, mert Magyarországon két típusú hátrány is akadályozza a felsőoktatásba való bejutást az alsó és középrétegek köréből. Az egyik típusú hátrány, hogy hazánkban a kulturális tagoltság sokkal kiélezettebb, mint Nyugat-Európában. Ez az iskolázottsági szerkezetből következik. Kiszámú az a társadalmi csoport a magyar társadalomban, ahol a szülők műveltségi iskolázottsági szintje eléri azt a nívót, ami már önmagában is javítja az iskolázási esélyeket. Másfelől az oktatás olyan érték, amihez egyre nagyobb anyagi beruházás esetén lehet hozzájutni. Mindenesetre a magyarországi átlagjövedelem nem teszi lehetővé a gyermekek felsőfokú iskolázását. Legfeljebb a felső kvintilis rendelkezik olyan jövedelemmel, aminek alapján a növekvő anyagi terhek még vállalhatók. Éppen ezért nagyon valószínű, hogy ebből a felső kvintilisből rekrutálódik majd a felső-

oktatási utánpótlás jelentős része. Azt lehetne mondani, hogy ez önmagában nem tragédia. Mindez azonban értékválasztás kérdése is. Továbbá összefügg azzal, hogy a magyar társadalom hajlandó-e elfogadni egy olyan berendezkedést, ahol az érvényesülés szempontjából legfontosabbnak számító szellemi tőke társadalmi privilégiumként oszlik el, miközben a lakosság nagy része rosszul képzett és még rosszabbul fizetett munkaerőként jelenik meg a munkapiacra.

A következő évtizedben derülhet ki, hogy a magyar társadalommal ezt a jövőt el lehet-e fogadtatni. *Reálisan feltételezhető egy olyan scenárió, ahol az iskolázási esélykülönbségek növekedése és konzerválódása kiélezett társadalmi ellentmondásokat generál.* Mindez nehezen belátható következményekhez vezethet. Van azonban a tárgyalt problémának további aspektusa is. Bármely társadalom akkor válhat igazából versenyképpé, ha biztosítja az állampolgárok számára az egyéni adottságok és képességek fejlesztésének lehetőségét. Ennek legfontosabb intézményesült eszköze az oktatási rendszer. Minél inkább szelektív valamely társadalom oktatási rendszere, annál nagyobb a kockázata annak, hogy a társadalmi képesség-potenciál fejlődése elmarad a verseny követelte szükségletektől.

Az iskolázási esélyegyenlőtlenségek mérséklése vagy kordában tartása azt igényelné, hogy *az oktatás piacosítását olyan támogatási rendszerrel kapcsolják egybe, amely a társadalmi zártságot és exkluzivitást feloldhatóvá teszi.* Ezt szolgálhatná a szociális szempontú ösztöndíj-rendszer, a szociális célzatú alapítványok rendszere, a kedvezményes kamattal visszafizethető oktatási hitel, továbbá más - több országban a gyakorlatban is bevált - megoldás hazai alkalmazása. Mindenesetre *az államnak kell gondoskodnia arról, hogy a tanulási esélyegyenlőtlenségek az anyagi különbségek révén ne érvényesülhessenek olyan mértékben, hogy tisztán a szociális hovatartozás határozhassa meg az iskolai érvényesülés lehetőségét.* Hazánkban azonban az egyenlőtlenségek hatásait korlátozó, részben kompenzáló rendszer teljességgel kidolgozatlan és az oktatáspolitikában ez idő szerint csak arról esik szó, miként lehetne eltávolítani a további piacosítás útjában tornyosuló akadályokat.

Az oktatás finanszírozása

Az iskolafenntartás állami monopóliumának megszüntetése, a tulajdonszerkezet gyökeres átalakulása mindmáig nem kapcsolódott egybe a megváltozott szituációnak megfelelő finanszírozási rendszer kiépülésével. *Az állam anyagi szerepvállalása általában is tisztázatlan.* E kérdésben változatlanul több felfogás ütközik. Az egyik - manapság uralkodónak minősíthető - felfogás szerint az iskolafenntartás állami monopóliumának megszüntetésével *az állam ellátási szerepkörének szűkülése* kapcsolódik egybe. Olyan ún. többszintű finanszírozási rendszer kiépítése a cél, amelyben az ellátási felelősség az intézményfenntartókat, nem pedig a központi államot terheli. *Az állam csupán meghatározott támogatást nyújt az iskolafenntartóknak, de nem vállal magára ellátási felelősséget.* E felfogás szerves eleme az a törekvés is, hogy az oktatási intézmények fenntartásának és működtetésének költségei egyre növekvő mértékben a lakosságot, közelebbről az iskolahasználókat terheljék.

Ezzel a jelenlegi oktatáspolitikai gyakorlatot egyre inkább uraló felfogással alapvetően szemben áll az a nézet, mely szerint *az állam ellátási felelőssége semmiképpen nem szűnhet meg az oktatás tulajdonszerkezetének módosulása következtében.* Törvénynek kell garantálnia, hogy az ifjúság oktatásának anyagi feltételeiről az állam gondoskodjék. Az iskolafenntartói jog kiterjesztése pedig semmiképpen nem úgy értelmezendő, hogy az állam megszabadulhat korábbi ellátási kötelezettségétől, és tetszés szerint csökkentheti az oktatás anyagi támogatását. Ha a pedagógus intézmények feladatellátásához szükséges anyagi ellátottság

garantált támogatási rendszere nem alakul ki, helyrehozhatatlan károk keletkezhetnek az oktatási rendszerben. Az ún. többszatsatarnás finanszírozás keretei között törvényi szintű meghatározást igényel, hogy konkrétan mi az az eszközrendszer, amivel az iskolának rendelkeznie kell, s ezt kinek a kötelessége biztosítani. Ha ez nem történik meg, és a törvény a többszatsatarnás finanszírozás keretei között nem határozza meg egyértelműen az állam, illetve a fenntartók kötelezettségeit, illetve az állam csupán évenként meghatározott mértékű ún. támogatást köteles a fenntartók számára biztosítani, akkor olyan lehetetlen állapot alakulhat ki, amelyben az iskola működéséhez szükséges erőforrások a fenntartó belátásától, akaratától vagy anyagi teherbíró-képességétől függenek. *Ez a rendszer messzemenően leképezi az iskolafenntartó önkormányzatok rendkívül differenciált anyagi erőforrás-viszonyait, s egyértelműen konzerválja, illetve növeli az iskolázás település-földrajzi egyenlőtlenségeit. Következésképp a finanszírozásban olyan helyzetet kell teremteni, ami jórészt kizárja, hogy az ellátottság mértéke teljesen településfüggő lehessen.* Végeredményben olyan finanszírozási rendszer kialakítása a cél, amely véget vethet annak a ma is jellemző állapotnak, amelyben az iskola anyagi ellátása tekintetében a kollektív felelőtlenség rendszere érvényesül.

Az oktatási törvény 1996. évi módosításakor az oktatási kormányzat meghirdette ugyan a közoktatás minőségi fejlesztését biztosító újszerű finanszírozási rendszer kiépítését, a törvénymódosítás azonban nemcsak a közoktatásban olyannyira szükséges minőségi fejlesztéshez nem nyújtott garanciát, hanem az alapfeladatok ellátásának erőforrás-fedezete is bizonytalan maradt. A törvény ugyanis érintetlenül hagyta a hazai közoktatási rendszer finanszírozásának leginkább kiélezett ellentmondását: nem biztosítja, hogy a kötelezően ellátandó iskolai-pedagógiai feladatokhoz *garantált anyagi erőforrások* társuljanak. Jórészt homályban hagyja azt is, hogy az ún. többszatsatarnás finanszírozás kereti között konkrétan milyen költségelemek viselése hárul kötelező érvénnyel az államra, illetve mit kell az iskolafenntartó önkormányzatoknak feltétlenül magukra vállalniuk.

A közoktatás biztonságos finanszírozása azt igényelné, hogy az ún. normatív állami támogatást az iskolában ellátandó feladatok valóságos költségigénye alapján határozzák meg. E helyett a módosított törvény olyan finanszírozási szisztémát léptetett életbe, amely jórészt közömbös a feladatellátás valóságos költségigényeivel szemben. Az éves költségvetési támogatás összegét ugyanis a két évvel korábbi teljes ráfordítás meghatározott százalékában jelöli meg a törvény, s mindezt stabilizáló jellegűnek aposztrofálják. A finanszírozásnak ez a módja azonban alapjában destabilizáló, hiszen a szóban forgó rendszerben a költségvetési ráfordítás reálértékének alakulása elsősorban az inflációs ráta függvénye. Végeredményben a törvénymódosítás ahhoz teremt garanciát, hogy az adott költségvetési évben az ún. normatív támogatás összege ne lehessen kisebb a megelőző év költségvetési támogatásának összegénél. Következésképp a bevezetett finanszírozás még az inflációs rátához igazodó költségvetési támogatást, tehát az ún. szintentartó ellátást sem garantálja.

Az érvényes finanszírozási rendszer elemzése alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy az oktatási rendszer anyagi ellátásának egyetlen feszítő problémája sem megoldott. Az iskolarendszer működési feltételeinek alakulását továbbra is a fenntartó belátása, akaratja, illetve anyagi teherbíró-képessége szabja meg. Az állami normatív támogatás ugyanis a szűkös közoktatási ráfordítások mintegy 40-60 százalékát fedezi. Ez az alacsony költségvetési támogatás lehet a háttere annak, hogy a normatív finanszírozási rendszer csak az állam és az iskolafenntartók viszonyában érvényesül. Az oktatás-finanszírozás egyik leginkább szembe-tűnő és nyugtalanító vonása éppen az, hogy az önkormányzatok saját belátásuk szerint határozzák meg az egyes intézményeknek nyújtandó támogatást. A finanszírozásnak ezen a konkrét intézményi szintjén tehát normatív előírások nem érvényesülnek.

Ugyanakkor a kutatási eredmények arra utalnak, hogy az iskolák költségvetésének meghatározásánál az önkormányzatok igen kevésbé mérlegelnek kifejezetten *szakmai-minőségi* szempontokat. Maga az állam az ún. normatív finanszírozással egyáltalán nem képes az oktatási szolgáltatások színvonalát befolyásolni. Ezt oly módon kívánja elérni, hogy ún. ellátási paramétereket kreál, amit a pedagógiai intézmények szintjén kell érvényesíteni. Az 1996-os törvénymódosítás óta ilyen befolyásoló szabályozásnak tekintendő a pedagógusok kötelező óraszámának, továbbá a tanulócsoporthoz méretének rögzítése, valamint a közalkalmazotti bértáblának megfelelő tanári fizetések meghatározása. Jellemző, hogy az iskolák tárgyi ellátottságát, kiváltképp az oktatáshoz szükséges eszközöket illetően egyelőre nincsenek kidolgozva semmiféle központi normatívák, jóllehet a törvény ilyen normatívák kibocsátását is előírja.

Az oktatás-finanszírozás önkormányzati felelősségre épülő rendszere elsősorban a középfokú képzésben okoz feloldhatatlannak tűnő anomáliákat. Arról van szó, hogy a középiskolák (kiváltképp a szakmai képzést folytató iskolák) településközi feladatokat látnak el. számos olyan középiskolát regisztrálhatunk, ahová a tanulók túlnyomó többsége más településekről érkezik. Ennélfogva az iskolát fenntartó helyhatóság igazából nem érdekelt az oktatás feltételeinek szinten tartásában vagy javításában. Mivel az állami normatív támogatás legfeljebb a tanév egyik felének kiadásait fedezi, a helyi önkormányzatoknak óriási anyagi terhet kell viselniük olyan intézmények fenntartása érdekében, amelyek csak részben szolgálják a helyi lakosság szükségleteinek kielégítését. Nem véletlen tehát, hogy az elmúlt években a finanszírozási anomáliák elsősorban a középfokú oktatásban idéztek elő nehezen elhárítható zavarokat. Amennyiben az egyértelműen szükségesnek minősíthető korrekciók elmaradnak, a vázolt finanszírozási szisztéma önmagában zátonyra futtathatja a középfokú oktatás további expenzióját.

14. táblázat

Az oktatási rendszer néhány mutatójának változása 1980-1995 között

	1980	1990	1995
1. Általános iskola			
Az egy osztályteremre jutó tanulók száma	31,3	24,3	20,1
Az egy pedagógusra jutó tanulók száma	15	13	11
A tanulók száma összesen	1,197.684	1.166.076	1.010.875
2. Szakmunkásképző iskola			
Az egy osztályteremre jutó tanulók száma	74	57	40
Az egy pedagógusra jutó tanulók száma	33	41	35
A tanulók száma összesen	154.096	209.371	154.294
3. Középiskola			
Az egy osztályteremre jutó tanulók száma	31	34	30
Az egy pedagógusra jutó tanulók száma	13	13	12
A tanulók száma összesen	203.238	291.872	349.299
4. Felsőoktatás			
Az oktatók száma	13.890	17.302	18.098
Az egy oktatóra jutó nappali tagozatos hallgató	4,6	4,4	7,2
A hallgatók száma összesen	64.057	76.601	129.541

Forrás: Ifjúságstatisztikai Adattár, KSH, 1997.

Amikor a Bokros-program hatására a közkiadások drasztikus visszafogása az oktatási szférát is elérte, a kulturális kormányzat a rendelkezésre álló anyagi erőforrások racionalizálásának programját hirdette meg. A pazarló gazdálkodásra vonatkozó argumentáció elsősorban arra

épült, hogy demográfiai okokból ez idő tájt nagyfokú létszámcsökkenés történt a közoktatásban, s ennek hatására javultak az olyan statisztikai mutatók, mint például az egy tanuló-csoportra vagy az egy pedagógusra jutó tanulók száma. Ennek alapján fogalmazódott meg, hogy ésszerűtlen érintetlenül hagyni az erőforrások elosztásának olyan rendszerét, amely nemzetközi összehasonlításban is rendkívül kedvező működési mutatók fenntartását teszi lehetővé, miközben a fejlesztési feladatok és a strukturális alkalmazkodás költségeit nincs mód finanszírozni; továbbá a szükségesnél jóval több pedagógust alkalmaznak a közoktatásban, ahelyett, hogy kevesebb, de jobban fizetett tanári státust működtetnének.

Egyébként a rendelkezésre álló adatok csak részben igazolják a nemzetközi összehasonlításban is rendkívül kedvező működési mutatókra vonatkozó tézist, hiszen ha a magyar középiskolai oktatás vagy felsőoktatás némely ellátottsági mutatóját az OECD-átlaggal vetjük egybe, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy a középiskolázásban legfeljebb 4 százalékkal kedvezőbb a tanár-tanuló arány, mint a jelzett országok átlaga, a felsőoktatásban pedig az egy oktatóra jutó nappali tagozatos hallgatók száma 1995-ben már meghaladta az OECD-országok átlagát (6,4). Ilyenformán kedvező mutatókról legfeljebb az általános iskolában beszélhetünk, ahol az egy pedagógusra jutó tanulók száma valóban lényegesen alacsonyabb a nemzetközi átlagnál (20 fő). Nálunk azonban az utóbbi két évben csaknem 4 százalékkal csökkent a pedagógusok száma. Másrészt a hazai iskolázottsági szerkezet olyan, hogy az általános iskoláknak megkülönböztetetten nehéz feladattal kell megbirkóznia, hiszen a tanulók csaknem kétötöde rendkívül alacsony iskolázottságú családokból érkezik. *E tanulók jelentős része funkcionális analfabétaként fejezi be az általános iskolát.* Ez a probléma régóta közismert, miként az is, hogy az általános iskola jórészt képtelen az átlagtól lemaradó, azoknál lassúbb fejlődésre képes gyermekek felzárkóztatására.

Voltaképpen *olyan korrekciós feladatról van szó, aminek ellátása megkülönböztetetten kedvező pedagógiai feltételeket igényelne.* Ez nyilvánvalóan érinti az osztálylétszámokat, továbbá a pedagógus-tanuló arányt is, hiszen a magas osztálylétszám, illetve az egyének lehetséges fejlődési üteméhez igazodó differenciált pedagógiai munka hiánya eleve kilátástalanná teszi a szóban forgó társadalmi-pedagógiai probléma enyhítését. Amikor tehát pedagógus-tanuló arányokat vagy osztálylétszámokat hasonlítunk össze, nemigen tekinthetünk el attól, hogy a magyar oktatási rendszer milyen makro-műveltségi szerkezetbe ágyazottan látja el feladatait. *Ha a racionalizálás az osztálylétszám növelését és a pedagógusok létszámának jelentős csökkentését célozza meg, akkor feltehetően nem a minőségi oktatás felé történik előrelépés, hanem a kötelező oktatásban kudarcot szenvedett tanulók száma szaporodik.*

Természetesen gazdálkodási racionalizálásra az oktatási rendszer minden szintjén szükség van, és az ilyen törekvés bizonyára szerény eredményekhez vezethet is. Az oktatási rendszer minőségi fejlesztését és a strukturális alkalmazkodást azonban az anyagi eszközök gyarapítása helyett a mostani szűkös erőforrások ésszerű felhasználására aligha alapozhatjuk. Mindenesetre a közoktatási kormányzat az erőforrások elosztásának és felhasználásának racionalizálását olyan horderejű lépésnek tekintette, hogy az önkormányzati kompetenciát csökkentő közvetlen állami beavatkozás lehetőségét is fontolóra vette.⁵ Ily módon vélte leginkább elérhetőnek az erőforrások átrendezését és a pedagógus álláshelyek csökkentését. Végül is az ellátási viszonyok racionalizálását az érdekvezérelt önkormányzati döntések önszabályozó mechanizmusaira bízta. A helyhatóságokat arra bátorították, hogy saját ellátási rendszerük és a törvénymódosítással bevezetett központi szabályozók (a tanárok kötelező óraszámának növelése, a csoportbontás korlátozása stb.) figyelembevételével önmaguk racionalizálják az iskolák finanszírozását.

Ennek következményeképpen került sor a széleskörű társadalmi visszhangot kiváltó iskola-bezárásokra, tanulócsoporthoz összevonásra, pedagógus álláshelyek megszüntetésére. Az eredmény azonban jóval elmaradt attól, amire a törvényben meghatározott paraméterek alapján az oktatási kormányzat számított. Az önkormányzatok ugyanis nehezen vállalták az olyan konfliktusokat, amivel például egy-egy iskola bezárása vagy a pedagógusok nagyobb arányú elbocsátása járt. Ilyenformán a racionalizálás elhúzódó folyamatként érvényesülhet. A várakozások most a NAT felé irányulnak, azzal a feltételezéssel, hogy a kormánypedagógiai program fokozatos bevezetésének eredményeképpen a pedagógusok számának további csökkenése várható.

Egyébként a felsőoktatás már bőséges tapasztalatokkal rendelkezik a gazdálkodási racionalitást és a létszámcsoökkentést meghirdető kormányzati lépések lehetséges következményeiről. Amikor a Bokros-csomag keretében a felsőoktatási alkalmazottak létszámának mintegy 20 százalékos csökkentését felszabozták, az argumentáció többek között az volt, hogy a kevesebb, ám jobb minőségű munkát végző tanári állományt sokkal kedvezőbben fogják javadalmazni. Valójában szimpla erőforrás-kivonásról volt szó, hiszen a tanári bérek reálértéke 1995-ben és 1996-ban is csökkent a felsőoktatásban, s a bérezés jelentős javítása e pillanatban sincs a láthatáron.

Valószínűleg ez a helyzet készítette az oktatási kormányzatot arra, hogy az életkori diszkrimináció elvére épülő bérpótlérendszer bevezetésével kísérelje meg a felsőoktatásban felhalmozódott bérezési feszültségek enyhítését. A Széchenyi Ösztöndíj keretében a felsőoktatásban foglalkoztatott tanárok mintegy 10-12 százaléka részesülhet az értelmiségi lét alsó szintjének megteremtéséhez szükséges bérezésben. A tanszemélyzet túlnyomó többsége tehát eleve kívül reked ezen a jótéteményen. Már is érzékelhető, hogy az elfogadható bérszínvonal biztosítását célzó lépések helyett bevezetett bérkiegészítés számos anomáliát teremt a felsőoktatásban, nem csupán azért, mert az ún. minőségi bérezésből kirekeszti a professzori kar nagy részét, hanem azért is, mert olyan helyzet keletkezett, amelyben az azonos munkát hasonló minőségben végzők között is többszörös bérkülönbség alakult ki a felsőoktatás világában. Az ilyen fajta racionalizáló lépések aligha mutatnak stabilitást teremtő és minőségi munkára ösztönző megoldások felé. Ha az oktatási rendszert a minőség követelményeit szem előtt tartva kívánja a kormányzat fejleszteni, akkor az első lépés alighanem az elviselhetetlenül alacsony bérek társadalmi átlagot meghaladó javítása lehet. A szűkös erőforrások racionális felhasználása tehát semmiképpen nem pótolhatja az állami erőforrások gyarapítását.

Az ún. koraszülött jóléti állam leépítésének céljait követő oktatásfinanszírozás hazánkban kialakult rendszerének ellentmondásos következményei máris egyértelműek: főként az alapoktatásban csökken az oktatás színvonala, szignifikánsan romlik a tanulók teljesítménye; nő a társadalmi szegregáció, a társadalmi-munkapiaci esélyeket javító oktatásban való részvétel egyre növekvő anyagi erőforrást igényel, az alsó rétegek egyre inkább olyan alacsony színvonalú és rosszul ellátott oktatási intézményekbe kényszerülnek, amelyek semmi másra nem alkalmasak, mint az esélytelenség újratermelésére. *A társadalmi szegregálódás folyamatai az oktatási rendszer minden szintjén érvényesülnek*, az empirikus tapasztalatok szerint azonban főképpen a felsőoktatásban kumulálódnak. Nem véletlenül, hiszen az oktatás piacosítása elsősorban ebben a szférában érvényesül. Természetesen az oktatási rendszerben megfigyelhető szegregálódás multikauzális jelenség. A mélyebben fekvő okok a társadalmi makroviszonyokba vezetnek. Bizonyos azonban, hogy a neoliberális paradigmára épülő finanszírozási rendszer *önálló faktorként* is befolyásolja az oktatási rendszerben érvényesülő szelekciós folyamatokat.

Mindezt elsősorban a felsőoktatási törvény 1996-os módosítása nyomán kibontakozó finanszírozási szisztéma reprezentálja. Ennek alapvető jellegzetessége, hogy az Európai Unió országainak többségében érvényesülő paradigmával ellentétben a felsőoktatást olyan szférának tekinti, amit nem feltétlenül az adófizetők pénzéből kell finanszírozni. Mert bár a felsőoktatás az egész társadalom számára érték, és a magasan kvalifikált szakemberek kiképzése társadalmi érdek, az oktatási szolgáltatás haszonélvezői nem mentesülhetnek a költségek viselésétől, a beruházási terhektől. A kérdés ezek után az, hogy mekkora költségek terhelhetők a felsőoktatást használókra egy olyan társadalomban, ahol a lakosság egyharmada a létminimum alatt, egy másik harmada pedig létminimum közeli szinten él. Az eldöntendő kérdés tehát az, milyen legyen az állami támogatás és az egyéni (használói) beruházás aránya a magyar felsőoktatási rendszerben. Nyugat-Európában túlnyomóan az a modell érvényesül, amelyben a felsőoktatás egyértelműen közfinanszírozási feladatnak minősül. Az olyan országokban pedig, ahol a hallgatóknak is hozzá kell járulniuk az oktatás költségeihez, megfelelő hitel- és segélyezési rendszer szolgálja az esélyegyenlőség elvének érvényesülését.

A felsőoktatás finanszírozásának hazai megoldása kétségkívül unikális. Tulajdonképpen hátat fordít mindenféle bevált és többé-kevésbé elfogadhatóan működő ismert modellnek. A törvény tandíj-kötelezettséget deklarál, s ez alól a hallgatók mintegy 20 százaléka kaphat felmentést. *A tandíjrendszerhez azonban nem társul semmiféle kedvezményes hitelrendszer vagy országos segélyezési rendszer.* A hallgatói támogatás reálértéke évről évre csökken, s ma már csupán egyharmada a néhány évvel korábbinak. Következésképp a mobilizálható anyagi erőforrásokkal nem rendelkező társadalmi csoportok előtt egyre inkább bezárul a felsőfokú képzés lehetősége. Egyértelmű, hogy *a nemrég bevezetett finanszírozási rendszer olyan szelektív mechanizmusként működik, amely a felsőoktatásban résztvevők összetételét az anyagi erőforrások társadalmi eloszlásához igazítja.* Mindezt kiteljesíti az állami felsőoktatás részleges magánosítása, ami lehetővé teszi, hogy a teljes képzési költség megfizetésére képes és kész egyének könnyített módon juthassanak be a felsőfokú intézményekbe. A finanszírozás új rendszerének makroszemponthoz elemzése alapján levont konklúzióink szerint *a makrorendszer egészét átható polarizáció kívánalmait tökéletesen kielégítő és kiszolgáló konstrukcióval állunk szemben,* amely igen hatékony eszköze lehet annak, hogy az oktatási rendszer a legkevésbé se korlátozhassa a társadalmi előnyök iskolai érvényesülését és újratermelését.

Elképzeltető azonban másfajta oktatáspolitikai stratégia is. Mégpedig olyan, amely az esélyegyenlőség érvényesülésének céljait tartja szem előtt. Szociológiai közhely, hogy az oktatási rendszer mindenkor leképezi a társadalmi struktúra jellegzetességeit. A társadalmi makrofolyamatok azonban nem determinálják az iskolázási esélyegyenlőtlenségek bővített újratermelését és az oktatási rendszerben érvényesülő társadalmi szegregációt. Valójában a közoktatási rendszer működhetne olyképpen is, hogy *korlátozza a társadalmi gyökerű esélykülönbségek érvényesülését, a mobilizálható tőkejavakkal nem rendelkezőket pedig hozzásegíthetné ahhoz, hogy a társadalmi pozíció javítása szempontjából nélkülözhetetlen tudásjavak birtokába jussanak.* A rendszerváltozásnak tehát nem szükségképpen következménye, hogy nálunk latin-amerikai avagy balkáni típusú oktatási rendszer alakuljon ki. A felelősség a politikát terheli. *Megdöbbenően szűk látókörű az a politika, amely a költségvetési ráfordítások minimalizálása érdekében kizorítja az igényes oktatás lehetőségeiből mindazokat, akik saját oktatásuk költségeit részben vagy egészben nem képesek viselni.* A tudástőke elosztását lehetetlen a piaci folyamatokra bízni. A társadalom egészének érdeke, hogy a közkultúra elsajátítása lehetővé váljon mindenki számára. Az iskolázási esélyegyenlőtlenségek enyhítéséről pedig kifejezetten az államnak kell gondoskodnia. Ehhez azonban olyan differenciált közoktatás-politika szükséges, amely figyelembe veszi a társadalmi-kulturális tagoltság tényeit, a regionális településbeli sajátosságokat, az etnikai tagoltság követke-

ményeit. A magyar oktatási rendszert az állam ma még könnyűszerrel versenyképessé finanszírozhatná. Ehhez azonban meg kellene szabadulni attól a politikától, amely a népesség iskolázását szolgáló anyagi ráfordításokat a gazdaság pillanatnyi fejlettségi szintjéhez kívánja igazítani. Ebben az esetben ugyanis olyan visszafejlesztésről van szó, ami a tudástőke terén felhalmozott potenciális előny elpazarlását eredményezi.

Jegyzetek

- ¹ A tantestületeknek ezt a jogát az Alkotmánybíróság 1992-ben megszüntette. Ezáltal visszaállt az államszocialista időket jellemző állapot, amikor a tanári testület véleményt nyilváníthatott ugyan az igazgatói kinevezés ügyében, ám ez az állásfoglalás semmire nem kötelezte a kinevező hatóságot. Ezt a pszeudodemokratikus eljárást a demokrácia fejlesztésének céljait deklaráló új oktatási törvény, illetve a szociálliberális kormány által végrehajtott törvénymódosítás sem revidálta. A tanári testületeket tehát az új hatalmi berendezkedés megfosztotta egyik alapvető „szerzett” jogától. Ugyanakkor a módosított oktatási törvény az iskolák közvetlen szakmai irányításának jogkörét (a pedagógiai program jóváhagyását) ismételten a helyhatóságokra ruházta.
- ² Egy nemrég lefolytatott reprezentatív felvétel adatai szerint a NAT jövő évre tervezett bevezetését a pedagógusok többsége előkészítetlennek minősíti.
- ³ Az OECD-statisztika a középiskolát végzettek csoportjába sorolta a 3 éves szakmunkásiskolát végzetteneket is.
- ⁴ Az utóbbi időben a közoktatási kormányzat a felsőoktatás finanszírozásában gyakorta hivatkozik olyan OECD-statisztikákra, melyek szerint Magyarország dollárban kifejezve a fejlett országokat megközelítő összeget fordít a felsőoktatásra. A szóban forgó statisztikai forrás szerint például 1992-ben az egy hallgatóra jutó költségvetési támogatás 9.690 dollár volt, jóval több, mint az NSZK-ban (6.550 dollár) vagy Hollandiában (8.720 dollár). A szóban forgó adat szerint 1992-ben 763.316 Ft-ot kellett volna kitennie az egy hallgatóra jutó költségvetési ráfordításnak, holott a valóságos összeg a KSH adata szerint 314.214 Ft volt, tehát 3.370 dollár. Vagyis az OECD-átlag alig több mint egyharmada, nem pedig 97 százaléka, miként az OECD-kiadványban olvasható. Mindez azért érdemel figyelmet, mert erre az adatra épült a Bokros-programnak az az állítása, hogy a magyar állam erején felül biztosít támogatást a felsőoktatásnak, amennyiben az egy hallgatóra jutó költségvetési kiadás az egy lakosra számított GDP 140 százaléka, míg ez az arány az OECD-országokban átlagosan 49 százalék. A Bokros-program keretében realizált drasztikus támogatáscsökkentést az akkori kultuszminiszter a hivatkozott OECD-tanulmány téves vagy manipulált adataival indokolta (lásd OECD Indicators Education at a Glance, Párizs, 1995:92.).
- ⁵ A közlés forrása az oktatási kormányzat tanácsadójának, Halász Gábornak „A közoktatás tartalmi és szerkezeti változásai” című kézírata, amit a stratégiai kutatások akadémiai programja keretében készített.

Irodalom

- Bessenyi István* (1997): Az iskolafokozatok közötti átmenet kérdései. Kézirat, OKI.
- Csegény Péter - Kákai László - Szabó Andrea* (1997): A felsőoktatás helyzete, fejlesztése alternatívái. Kézirat, MTA.
- Farkas Péter* (1996): A leszakadó rétegek oktatása. *Educatio*, 1996 tavasz.
- Gazsó Ferenc* (1989): Megújuló egyenlőtlenségek. Kossuth Könyvkiadó
- Gazsó Ferenc* (1990): Rendszerváltás és iskola. *Kritika*, 7. sz.
- Gazsó Ferenc* (1993): A társadalmi szerkezet változása és az oktatási rendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz.
- Hablicsek László* (1996): Demográfiai előreszámítások a munkaerő kínálat előreszámításához. In: *Munkaerő-kereslet és kínálat 1995-2000*. MÜM-Világbank.

- Halász Gábor* (1996): Az alap- és középfokú oktatás Magyarországon. OKI.
- Halász Gábor* (1997): A közoktatás tartalmi és szerkezeti változásai. Kézirat, MTA.
- Harcza István* (1996): Az ifjúság életkörülményei. Társadalomstatistikai Füzetek, 17. sz., KSH.
- Harcza István* (1997): Oktatás, iskolázási esélyek. Kézirat, MTA.
- Laki László* (1997): A szakmunkásképzésről. Kézirat, MTA.
- Liskó Ilona* (1996): Felvételi szelekció a középfokú iskolákban. OKI.
- MKM (1997): A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája. Budapest.
- MüM (1997): Az iskolarendszerű szakképzés jellemzői, ifjúsági munkanélküliség, a munkanélküli pályakezdők munkaerőpiaci helyzete 1995-1997.
- Timár János* (1997): A munkaerőpiac egyensúly-problémái 2010-ben. Közgazdasági Szemle, XLIV. évf., január

[Századvég 1997 tél, 7. sz.]

Kozma Tamás: Szabadság vagy igazság? ¹

A társadalmak nagy dilemmája, hogy szabad utat engedjenek-e az egyének közötti versenynek és ezen keresztül a növekvő egyenlőtlenségeknek vagy éppen ellenkezőleg: a hátrányos helyzetűek intézményes segítségével kompenzálják-e a versenyképtelenséget, így csökkentve a társadalmi egyenlőtlenségeket. A szerző kísérletet tesz azoknak a dimenzióknak a bemutatására, amelyek mentén a mai magyar társadalomban, azon belül az oktatásban egyenlőtlenségek alakulhatnak ki. Összegzi azokat az oktatással összefüggő tennivalókat is, amelyekkel enyhíthetők az esélyegyenlőlenségből eredő társadalmi, gazdasági és szociális problémák.

Az Egyesült Államok fővárosában *Thomas Jefferson* elnök panteonjának falán ez az idézet olvasható:

„Isten, aki életet adott nekünk, szabadságot is adott hozzá. A Mindenható szabadnak teremtette az elménket is. Minden ember szabad kell legyen véleménye megalkotásában és argumentálásában. Alkossunk tehát törvényt az egyszerű ember oktatásáról. Az állam dolga biztosítani ezt, mégpedig általános terv alapján.”

Valamivel odébb *Franklin Roosevel*t emlékparkja áll. Az emlékpark falára többek közt *Roosevelt* elnöknek ezeket a szavait írták:

„Haladásunk bizonyossága nem az, hogy tovább növeljük azoknak a gazdagságát, akik már amúgy is sokat birtokolnak, hanem hogy eleget nyújtunk azoknak, akiknek túl kevés jutott.”

A hely szelleme és a szavak emelkedettsége miatt a látogató hajlik rá, hogy mindkettejükkel - *Jefferson*nal a XIX. századból és *Roosevelt*tel a XX.-ből - egyaránt egyetértsen. Időbe telik, amíg a hatás elmúlik, úgyszólván a különbségeken is elgondolkodunk. A különbség pedig nem más a két gondolkodó és államférfi szavai között, mint amit az emberek vagy az esélyek egyenlősége (egyenlőtlensége) kifejez. A manapság divatos szómágia miatt szoktunk társadalmi esélyegyenlőségről (vagy egyenlőtlenségről) beszélni, mintha a kettő ugyanaz volna, vagy ilyen módon egybe lehetne mosni őket. Itt az ideje, hogy tisztábban fogalmazzunk.

Jefferson szavai a liberalizmus nagy és nemes korszakát idézik. Kiindulása az egyén szabadsága. Ez a szabadság nem e világból való; ez a világ (az a világ) a rabszolgaságé és a despotizmusé. Az ember szabadsága transzcendens alapokon nyugszik, ami annyit jelent, hogy ebben a világban csak átmenetileg és az isteni akarattal szembefordulva fosztható meg tőle. A szabadság, olvashattuk, kihívás. Esély a jóra, amit az ember csak akkor tölthet be, ha szabadságát az állam garantálja. Ez az esély mindnyájunk előtt nyitott. Rajtunk áll, hogy élünk-e vele vagy sem. *Roosevelt* szavai viszont a szocializmust jelenítik meg (ami meglehetősen különös éppen egy amerikaitól). Mégis, a gondolat, hogy támogassuk azt, aki gyöngé és elesett, az érzés, hogy felelősek vagyunk egymásért, a fölismerés, hogy egyedül nem, csak közösségben boldogulhatunk - ezek a gondolatok alapozták meg a szocializmus szép és emelkedett utópiáját. Ebben az utópiában, mint olvashattuk, az állam dolga nem az, hogy meggazdagítsa a gazdagokat, hanem hogy gondot viseljen az elesetteknek. Nem esélyt kell biztosítani a boldogulásra - egyénileg rábízva mindenkire, hogy él majd vele -, hanem igazságot kell szolgáltatnia azoknak, akik a saját erejükből már képtelenek boldogulni.

Talán helyénvaló, ha bevezetesképp elgondolkodunk ezen, és megpróbálunk választani a két álláspont, - két nézet, két világ - között. Vajon valóban az esélyeket akarjuk egyenlővé tenni?

Vagy az emberek közt szeretnénk méltányos egyenlőséget teremteni? Ez az értékválasztás igazi kérdése, amit nem lehet megkerülni azzal, ha a fogalmakat összekapcsoljuk vagy összekeverjük. A kétféle álláspontból kétféle oktatáspolitikát következik. A kétféle oktatáspolitikához pedig kétféle - egymástól markánsan eltérő - szakértői elemzés kell. A liberális oktatáspolitikája arra törekszik, hogy mindenkinek esélyt adjon a fejlődésre, és hogy mindenki elérhesse a saját fejlődési plafonját. A szocializmus oktatáspolitikája viszont a lemaradókat igyekszik fölzárkóztatni, akár azon az áron is, hogy a jobbakra kevésbé figyel. A liberalizmus lehetőséget teremt, a szocializmus egyenlőséget. Az egyikhez tehetséggyondozás illik, a másikhoz a szintre hozás. Ez az írás azokat az egyenlőtlenségeket (azaz különbségeket) vizsgálja, amelyek ma is kimutathatók az oktatási rendszerben, a gyökerek pedig végső soron a társadalomban rejlnek. Az ilyen különbségeket nevezzük *társadalmi egyenlőtlenségeknek az oktatásban*.

Egyenlőtlenség - a változás ára

Mi a baj az egyenlőtlenséggel?

Az egyenlőtlenség a változás velejárója. Az egyenlőtlenség az a társadalmi „költség”, amit a fejlődésért fizetnünk kell. Mi a baj tehát vele? Egyszerűen az, ha a „költség”, amit a fejlődésért meg kell fizetnünk, magasabb, mint amire számítottunk vagy mint amit ez a fejlődés megér.

A fejlődésnek ezt a szociálpszichológiai „költség-haszon” fölfogását világosan példázza az 1990-es fordulat és ami utána következett Magyarországon. Nem egyszerűen a sokat emlegetett gazdasági válságra gondolunk, hanem arra a körülményre, ahogyan egy összeomlászerű gazdasági változás talaján az új fejlemények kezdettől fogva megjelentek. A gazdaság és a társadalom új vonásai korábban nem látott formákat öltöttek, és mintegy szigetszerűen ékelődtek bele egy még átalakulás előtt álló gazdaságba és társadalomba. Feszültségeket keltettek, amelyek, föltételezhetően, versenyre és átalakulásra ösztönöztek másokat is, miközben régi egyensúlyokat, beidegződéseket, normákat és társadalmi megállapodásokat változtattak meg. Ha a változás folytatódik, a gazdaságnak és a politikának ezek az új és ismeretlen vonásai szétterjednek, egymásba érnek, majd végül az átalakult gazdaság és társadalom összefüggő szektorait alkotják. Maga a folyamat eközben fájdalmas és feszültségeket keltő.

Senki sem próbálta még, valójában hol is van a társadalom feszültségeket tűrő képességének határa. A 90-es fordulat óta ezt a határt valószínűleg többször megközelítettük. Számos társadalmi csoport érezte, joggal, úgy, hogy az egyenlőtlenség költsége, amit az átalakulásért fizetni kell, nem áll arányban a fordulat kínálta eredményekkel. Különösen azért nem, mert a fájdalmakat most érezzük, a fejlődés ígért eredményeit viszont majd csak a jövő hozza meg. Az egyenlőtlenségek növekedése (és feszítő ereje) a társadalmi fejlődés szükséges velejárója. Nehezíti az elviselhetőségét nálunk két dolog. Az egyik a szokatlansága. A Kádár-rendszer tömegeket nevelt arra, hogy igyekezzenek társadalmilag egyenlőkké válni, és hogy a társadalmi egyenlőség magában vett érték. Ez a Kádár-rendszer és az egész létező szocializmus kommunisztikus gondolati örökségéből származott. A rendszer vezetője maga is szimbolizálja ezeket az értékeket. Az egyenlőségtől való látványos eltéréseket pedig időről időre kampányszerűen és látványosan büntették társadalompolitikai okokból még akkor is, amikor gazdaságpolitikailag nyilvánvaló volt a tarthatatlansága. Az örökség tehát, amit magunkkal hozunk - és amit ma már elsősorban az ötven éven felüliek ápolnak -, nehezzé

teszi azoknak az egyenlőtlenségeknek a földolgozását és elviselését, amelyek a fejlődéssel, szerintünk, szükségképp kialakulnak. De nehéz elviselni az egyenlőtlenségeket azért is, mert az előző rendszer társadalmi illúziókat táplált és hintett szét köztünk (sokszor intézményesen is) magára az átalakulásra vonatkozólag. Nemcsak azt, hogy Magyarország egy leendő átalakulás éllovasa, hanem főként azt, hogy ez az átalakulás pár év alatt fájdalommentesen megtehető. Ebben az illúzióban a Kádár-rendszer végén mindnyájan örömmel osztoztunk. Hiszen legtöbbünk rejtett vágyainak és kimondatlan reményeinek adott hangot, és vele eufórikus hangulatot sikerült teremteni, ami szükségképp fordult kiábrándultságba. A társadalmi egyenlőtlenségek, azok - egyesek szerint mértéktelen, de legalábbis méltánytalan - megnövekedése fokozta a kiábrándultságot. Nemcsak fájdalmasan, de meglepődve kell tapasztalnunk, hogy a változások elhúzódnak, a társadalom megszokott hierarchiáját meghökkentően átrajzolják, és újra megismertetik velünk a szegénységet, elesettséget és rászorultságot.

Az egyenlőtlenségekkel nem az a baj tehát, hogy vannak - ez az átalakulás szükséges velejárója. Az a baj velük, hogy meglepetésként érték a társadalmat, és hogy rosszul tűrjük őket. Ebben a légkörben az esélyek egyenlőséget követelni rosszul hangzanék. Mindenki az emberek egyenlőségét szeretné látni, vagyis az elesettek fölemelkedését.

Egyenlőtlenség és iskola

Az érvényesülés föltétele a Kádár-rendszerben a diploma, az állás és a lakás volt. A privilegizált csoportokat a rendszer iskolai végzettséghez és ezzel összefüggésben álláshoz juttatta (vagy fordítva). Ehhez járult a lakás, amelyet vagy kapni, vagy megszerezni lehetett, attól függően, hogy ebben a „szentháromságban” hogyan helyezkedtünk el. Kifinomultabban és mérhetőbben bár, de a statisztikai társadalomvizsgálatok visszatérően ugyanezt mutatták. Érthető, ha az egyenlőség-egyenlőtlenség közérzetében iskolai végzettség, elhelyezkedés és lakás (jövedelmi viszonyok) kitüntetetten fontos mércévé vált. Nemcsak formálisan, hanem informálisan is: a társadalmi kapcsolatok egyenlőségeinek és egyenlőtlenségeinek kifejezője és változtatható eleme is az iskolázottság, a „társadalmi munkamegosztásban” elfoglalt hely, illetve a lakásvizony lett. Ezekre épültek sokat hivatkozott társadalmi mobilitásvizsgálataink. Az elnevezés megtévesztő lehet, hiszen a rétegek, amelyeket ezekhez a vizsgálatokhoz a statisztikus kialakított, nem társadalmi csoportokat foglaltak magukban, hanem főként iskolázottsági csoportokat (értelmiségiek, szakmunkások, betanított munkások) részben pedig foglalkozási, illetve munkahelyi csoportokat (vezető állásúak, mezőgazdasági dolgozók). Vagyis a mobilitás, amelyet hol kimutattunk, hol pedig a csökkenését regisztráltuk, annyiban volt társadalmi, amennyiben az iskolázottság változásai vagy a munkahelyek átalakulása társadalmi jelenség (hiszen az). Ezek a vizsgálatok, természetükből következően nem egy elvont társadalmi mozgást vagy átalakulást tükröztek, hanem a statisztikailag nagyon is követhető iskolai és foglalkozásbeli átalakulásokat. A kutatók ezt gyakran megfogalmazták, de lényegében nem léphették túl. A hatvanas évektől kezdődő szociológiai kutatásokban ezért az iskolázottság, képzettség és elhelyezkedés a társadalmi struktúra első számú mutatójává vált, és azt a fölfogást sugallta, hogy ha változtatunk rajtuk, magán a társadalmon sikerül változtatnunk.

Ezt a benyomást erősítették azok a közgazdászok is, akik összefüggéseket kerestek és találtak képzettség és gazdasági fejlődés között. Ezt az összefüggést ugyan máig nem sikerült megnyugtatóan számszerűsíteni. Erre a várákozásra jellemző *Jan Tinbergen* és *Hector Correa* vizsgálatainak értelmezése. Ezek erős korrelációt mutattak a világ különböző országainak gazdasági fejlettsége és lakosságának iskolázottsága között. S ezt mindenki úgy értette, hogy ahol a lakosság iskolázottabb, ott fejlettebb a gazdaság, nem pedig úgy (pedig lehetne így is),

hogy ha egy ország gazdagabb, akkor több iskolát nyújthat a gyerekeinek. Nem vádolhatjuk ezért a hazai kutatókat és kutatásaikat. Itthon csupán azokat a tendenciákat követtük, amelyekkel a világ irodalmában találkoztunk. Az iskolázottság és társadalmi mobilitás tényeinek és összefüggéseinek empirikus vizsgálata többek közt *Coleman*, *Bourdieu* és *Halsey* nevéhez fűződött, tehát a szociológia és szűkebben az oktatásszociológia olyan kiválóságaihoz, akiket érdemes és szükséges is volt követni, ha a nemzetközi tendenciákhoz csatlakozni akartunk. Itthon pedig nagy áttörésnek számított, hogy egy korábbi dogmatikus és ideologikus társadalomképet (munkásosztály, parasztság, értelmiségi réteg) végül mégiscsak sikerült fölváltani a statisztikai mobilitáskutatásokban használt rétegekkel. A mobilitáskutatásokkal sikerült technikai terminusokban előadni azokat a társadalmi összeomlásokat, amelyeket Magyarország társadalma az első, majd a második világháború után végigélt. Sikerült rámutatni a rendszer növekvő ellentmondásaira a növekvő sikerpropaganda és a mind látványosabb stagnálás között. Sőt, még fenyegetőzni is lehetett azzal, hogy ha a társadalmi mobilitás csatornái bedugulnak, akkor az egyenlőtlenségek növekszenek, ami előbb-utóbb társadalmi robbanáshoz vezethet. A társadalmi struktúra és az ezt megjelenítő képzettség és foglalkoztatottság kutatása ilyenformán a társadalomtudomány egyetemleges kifejezőeszközévé vált.

Mára ez a múlté. 1990 óta inkább már csak mosolygunk rajta, ha valaki az iskolázottság kitüntetett szerepéről beszél a társadalmi érvényesülésben. Az egész társadalom átalakulóban van. Az új elit - amelyről annyi szó esik - képzetlenül, sőt sokszor iskolázatlanul vált ennek az átalakulásnak a modelljévé, azaz lett vállalkozó vagy politikus. A most születő vagyonok - amelyek nem öröklésből, hanem jórészt privatizációból származnak - érvénytelenné teszik azt a „szentháromságot”, amelyben az ötven fölöttiek még mindig gondolkodnak (diploma, állás, lakás). Úgy tűnik, mintha mindeddig alapvetően félreértettük volna az iskola szerepét a társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásában.

Pedig nem. Csakhogy még nem elemeztük eléggé, milyen társadalmat hozott létre az a formáció, amit itt Kádár-rendszernek nevezünk. A Kádár-rendszer a közalkalmazottak társadalma volt. Mindnyájan állami alkalmazásban álltunk, „munkaviszonyunk” valójában nem piaci, hanem közalkalmazotti volt, magatartásunkat is ez határozta meg. Ami a rendszerben történt, nem torzulás volt, hanem ennek a társadalmi méretű közalkalmazottiságnak a megjelenése. A közalkalmazott az, akit nem a teljesítményei határoznak meg, hanem végzettsége, hiszen a munka a saját felelősségére, valamint a fölöttesei megítélésére van bízva. A közalkalmazott az, akinek a boldogulásában az iskolázottságnak és a szolgálati időnek kiemelkedő a szerepe, tehát akinek a mobilitásában az iskola fontosabb szerepet játszik, mint a vagyon. A közalkalmazott az, akitől az állam azt várja, hogy munkáját öntudatosan végezze, cserébe életre szóló gondoskodást ígér. A közalkalmazott az, aki a ranglétrát és az ezen való mozgást különösen jól érzékeli, mivel benne van egy szervezetben, ahol a besorolások állandók és áttekinthetők. A társadalmi rétegződésvizsgálatok egy közalkalmazottivá váló társadalmat vizsgáltak, amelyben az iskolázottságnak, az érvényesülésnek, a méltányosságnak és az egyenlőségnek kiemelkedő funkciója volt.

Ez a Kádár-rendszer társadalma? Az is, de ne feledjük: a létező szocializmus a német szociáldemokrácia nagy álmát valósította meg: mindenkit beamterrre változtatott. Hiszen a XIX. században a német közigazgatás volt az a minta, amely nemcsak a társadalomkutatókat bővölte el, hanem a társadalom jobbítóit is. Ma persze már tudjuk, hogy egy társadalom, amelyet a maga teljességében közalkalmazottivá tesznek, működésképtelen. A hatvanas évektől kezdve ezért kísérelték meg az irányítók újra meg újra, hogy piaci viszonyokat imitáljanak - ezen a közalkalmazottiságon belül. Mindez nem csak a mi álmunk volt. Egész Európa osztozott abban az álomban, amit jóléti államnak neveztek el, és amelynek eredete az

1929-33-as gazdasági világválságig nyúlik vissza. Úgy tűnt, a foglalkoztatottság, a biztonság, a kiszámítható élet, az általános oktatás, a teljes körű egészségügyi ellátás - vagyis garantált jólét egyenlően, mindenkinek - állami beavatkozással, a piaci (világpiaci) hatások kizárásával megvalósítható. A jóléti államok oktatáspolitikájának jellegzetessége volt az oktatás kiterjesztése a társadalmi egyenlőség növelése jegyében. Ennek az oktatáspolitikának a szülötte, az általános iskola elemi fokon, majd közép- és felsőfokon is (közös középiskolák, integrált felsőoktatási rendszerek). Ez az az oktatáspolitikája, amely mindig harcolt az elitképzés és a szelektív iskolarendszer ellen, hangoztatva, hogy az iskolai kiválóság és az eltérő képességek mögött társadalmi és nem genetikai tényezők húzódnak. Ez az az oktatáspolitikája, amely mára kötelezővé tette az elemi oktatást, általánossá tette a középiskolázást és tömegessé változtatta a felsőfokú képzést. Ez az az oktatás- és társadalompolitika, amelyet évtizedeken át a skandináv jóléti állam jelképezett, és amely annyira vonzó volt Európa keleti felének létező szocializmusai számára.

A globalizálódó világ azonban megrendítette az elzárkózásokat és kivételeket, amelyek talaján az európai jóléti államok születtek. Eltávozott az a generáció is, amely még zsigereiben hordozta a nagy gazdasági válság megismétlődésétől való félelmet. A piaci hatásokra, amelyek a hetvenes évektől kezdve egyre erőteljesebben átalakították a jóléti államokat, múltfélből vannak az otthonos közalkalmazotti társadalmak. A megszokott normák érvénytelenné váltak, az elfogadott értékek elértéktelenedtek.

Vajon hol tart ma a társadalmi egyenlőség az iskolában?

Az iskolába kerülés egyenlőtlenségei

A családi háttér különbségei

Korábbi vizsgálatok visszatérően mutatták a családi háttér fontosságát az iskolához viszonyulásban. E vizsgálatok, amelyekből korábban magunk is szívesen idéztünk, a viszonylag kiegyenlített, jóllehet nemzetközi összehasonlításban alacsony szinten nivellált jövedelmi viszonyokat tükrözték. A családi háttér különbségeit, mint már említettük, a képzettség-elhelyezkedés-lakásviszonyok hármassában volt szokás elemezni. Az elemzések akkor azt mutatták, hogy a szülők iskolázottsága a domináns tényező, ami nemcsak a család jövedelmi viszonyait határozza meg, hanem lakáskörülményeit is. Bonyolult technikával azután szét lehetett választani a lakás kulturáltságának, az anya iskolázottságának, az apa foglalkozásának hatásait.

Az 1990-es években talán nincs is szükség ennyire szubtilis elemzésekre ahhoz, hogy a családi hátrányokat és az iskolába lépés egyenlőtlenségeit föltárhassuk. A megnőtt társadalmi különbségek közvetlenül lecsapódnak a családi hátrányokban, és kézzel foghatóan mutatkoznak meg az iskolába lépés különbségeiben. A leszakadó társadalmi csoportok ugyanis nagy biztonsággal körvonalazhatók és pontosan megtalálhatók. A növekvő szegénység az iskolába nem lépést és nem járást, amikről korábban csak sejtelmek voltak és csak utalhattunk rá, mára manifesztté tették.

A szegénység, munkanélküliség, társadalmi depriváció és egyéni deviancia összefonódásait a kutatások hagyományosan bemutatták különböző kisebbségi csoportok esetében. Magyarországon leglátványosabban a cigányságon belül voltak feltárhatók. Annál inkább, mivel a mintegy huszonöt évre visszatekintő kutatások kimutatták a roma népesség rétegződését és azt, hogy a cigány depriváció nem etnikai, hanem szociális kérdés. E kutatások legfontosabb

eredménye annak a tudomásulvétele - a roma népesség körében ez a fölismerés közhelynek számított -, hogy a piaci sikeresség „fölfelé” törekvés és társadalmi megegyezés az egyik, ha nem a legfontosabb jellemzője a hazai cigányságnak. A sikeres cigánycsoportok pozitív modellt jelentenek a hazai cigánytársadalom számára, ha ez a modell valóban követhető, és ha közismertté válik. Ha a sikeresség és a társadalmi közmegegyezés kialakulásában az iskolázásnak is szerep jut - mint például a zenészek esetében -, akkor romának lenni sokkal inkább jelent iskolába lépést és beilleszkedni akarást, mint más társadalmi csoportoknál, ahol a készítés nem egyforma. A cigányság sikeres iskolába lépése és iskolai pályafutása ebből a roma körből adódik. Ez a kör azonban kevésbé észlelhető - mind a hazai, mind a nemzetközi közvéleményben -, mint a leszakadó romák köre. Az ő iskolába lépésük és iskolai helytállásuk (vagy leszakadásuk) még mindig szignifikánsan alacsonyabb arányban lépnek a kötelező oktatásba, mint nem roma társaik. Körükben nagyobb az iskolai lemorzsolódás, mint az összes tanuló átlagában, és jóval kisebb arányban kerülnek középfokú oktatásba is. A középfokú oktatás nekik - nagyobb arányban, mint az országos átlag - szakmunkásképzést jelent; azt a képzést, amely fokozatosan kiszorul a középfokról, és olyan szakmákban (egykor „hiányszakmáknak” nevezték őket), amelyek fokozatosan elnéptelenednek.

Önkormányzatiság, politikai és érdekképviselő, valamint egyfajta PR-tevékenység módosítani fogja a jövőben a népcsoport peremhelyzetét. Egyesek különösen az önkormányzatiságtól várnak sokat, ami a cigányság esetében az egykori, archaikus vajdaságuk emlékét idézi, modern formában. A párhuzam annyiban érvényes, hogy a Rákosi-rendszer a vajda formális és informális jogállását is fölszámolta, és ezzel egy közösségi struktúrát rombolt szét, nem nyújtva helyette mást. A roma önkormányzatiság, ha ismét életre kel, legalább a társadalmi integrálódást ígéri a hazai cigányságnak, jóllehet sokan hosszú távon inkább asszimilálódást tartanak kívánatosnak.

Az iskolába lépés aránya Magyarországon egy-egy korosztály 96-99 százaléka. Amennyivel kevesebb, mint egy teljes korosztály, az természetesen nem a romák „számlájára” írható. Benne vannak a képezhetetlenek éppúgy, mint a nyilván nem tartottak vagy a nyilvántartásokból kihullók is. Bár az iskolába lépés során már jelentkezik a társadalmi egyenlőtlenség hatása, az előrelépés itt aránytalanul nagy erőfeszítéseket igényel az eddig megtettekhez képest. Minden százalékos eredményért többszörösen meg kell dolgozni. Ez nemzetközi tapasztalatnak látszik, ami nem ad fölmentést persze, de mindenesetre magyarázhatja a társadalmi eredetű egyenlőtlenségek meglétét az iskolába lépés során.

Az iskolarendszer átalakulása

Az 1990-es fordulat óta a korábban szigorú oktatáspolitikával ellenőrzött magyarországi oktatási rendszer megbomlott. Olyan új intézménytípusok jelentek meg, amelyeknek törvényes alapjuk nem volt, jóllehet jogi akadályai sem voltak a megalakulásuknak. Idetartozik a középfokú oktatás változása, a nyolc, majd a hat évfolyamos középiskolák. Később követte ezt a szakképzés átalakulása, a szakmunkásképzők középiskolává válása, a szakközépiskolák első-másod évfolyamainak általánosan képzővé válása, a meghosszabbodott technikai képzés, amely a négy évfolyamos szakközépiskolai képzésnek a folytatása. Ezzel összefüggésben „lefelé”, az általános iskolákban is átszervezések kezdődtek; egyes intézmények tíz, mások hat évfolyamossá alakultak vagy vannak alakulóban. „Fölfelé” pedig, a harmadfokú képzésben megjelentek a nulladik évfolyamok, előkészítők és a félfelsőfokú, tanfolyami jellegű képzések.

A választék bővülése azonban korántsem jelenti a kapacitások bővülését, még a demográfiai csökkenés időszakában sem. Ellenkezőleg: épp a szűkülés irányába hat. Képzelnünk csak el egy gimnáziumot, amelybe összesen, mondjuk, 800 tanuló jár. Ha ez az intézmény négy évfolyamos, akkor évfolyamonként átlag 200-an vannak benne, vagyis érettségizni is 200-an fognak. Ha azonban nyolc évfolyamos, akkor évfolyamonként csak 100-100 tanulóval rendelkezik, és így az érettségizők száma a felére eshet vissza. Ez persze csak egyfajta „modellszámítás”. A folyamat, amely megindult, nem ennyire racionálisan kezdődött. Inkább annak az eredménye, hogy az egy térségben működő intézmények versengeni kezdtek a tanulókért - finanszírozási okokból -, mielőtt az iskolarendszer szerkezetét (az érvényest vagy a kívánatost) bárki törvénybe foglalta volna. Nem a tartalmi újítás vezette tehát az innovátorokat, hanem gazdasági megfontolások. S ezek az egymás rovására történő érdekérvényesítések súlyosan szétzilálták a helyi oktatási rendszereket, amit egyetlen 1990 utáni oktatási kormányzat sem tudott vagy nem akart helyrehozni.

Az adott összefüggésben ennek a helyzetnek az egyenlőtlenségeire mutatunk rá. Városiaknak nem olyan nyilvánvaló, hogy az efféle átalakulás súlyosan sérti az intézményhez való hozzáférést ott, ahol nincs választék. Ha az egyetlen meglévő iskola átszerveződik és szakosodik, akkor a helyben élők egy része - esetleg épp a nagyobb része - intézményi ellátottság nélkül marad. Ez a helyzet különösen a kisebb településeken élőket sújtja, akiknek utazniuk kell. Az intézmény elérhetőségének és befogadóképességének ez a szűkülése következik be a szakképzésben, és bekövetkezhet a harmadfokú képzésben is, ha a felsőoktatás intézményhálózatát - amint azt egyes szakértők elszántan szorgalmazzák - országosan és normatív módon integrálni akarnánk. Az egyenlőtlenségek csökkentéséhez nem a választék növelése vezet, hanem a kapacitások bővítése. Szabadság és igazságosság dilemmája itt is ugyanaz, mint amit bevezetőben megfogalmaztunk.

Települések és iskolák

Az iskolába kerülés aránytalanságai nőnek azért is, mert az intézményi ellátottság 1990 óta gyökeresen megváltozott. Iskolák nyíltak ott, ahol körzetesítésre hivatkozva egy évtizeddel előbb megszüntették őket. 1994 óta viszont intézmények szűntek meg olyan helyeken, ahol a fönntartó települések többé nem tudták vagy nem akarták finanszírozni őket. Mi az oka ezeknek a változásoknak, és milyen tendenciákat olvashatunk ki belőlük?

1990 óta drámai elmozdulásokat tapasztalunk a gazdaság térszerveződésében. Olyan elemek tűntek el, amelyek korábban meghatározták a településrendszert és a társadalom térbeli mozgását. Egyúttal olyan elemek jelentek meg, amelyek újszerűen határozzák meg a települések hálózatát és rendszerét. A gyorsan fejlődő településeknek és ipari körzeteknek egyelőre nincs számottevő térszervező hatásuk. Az új beruházások mintegy pontszerűen fejlesztik az országot. Az új beruházások jellegzetesen követik az infrastruktúra fejlettségét, és e fejlettség mentén terjednek el az országban. Hasonlóképpen szétszakad és eltávolodik egymástól az ország centruma és periferiái (főváros-vidék különbség). Sajátos szerepet nyernek a határ menti térségek, amelyek a nyolcvanas évek második felétől kezdve a legális és illegális kooperációk egyre élénkebb területeivé válnak. Új kockázati térségek alakultak ki, amelyeket a munkanélküliség, a fekete foglalkoztatás, a stagnáló mezőgazdaság vagy ipar jellemez.

Az újabb népesség-előreszámítások szerint a demográfiai hullámvész elhúzódhat (húszról harminc-harmincöt éves periódusokra). Ugyanakkor nem zárják ki, hogy esetleg Magyarországon is megindul az ún. posztindusztriális átalakulás a népesség népesedési magatartásában (a gyerekszám tartósan alacsony marad, a 60 éven felüliek aránya növekszik, a

növekedés jelentős tényezőjévé lép elő a bevándorlás). Ennek megfelelően 1995-2010 között a tanköteles korúak aránya valamennyi térségben csökkenni fog. Legnagyobb vesztesek várhatóan azok a térségek lesznek, amelyeket egy-egy nagyváros dominál. Ugyancsak nagy veszteségek várhatók a városhiányos kistérségekben. Viszonylag kisebb arányú deficiteket várunk olyan kistérségekben, amelyek hagyományosan kis- és középvárosi vonzáskörzeteknek minősülnek. Itt a településtípusok közötti oktatásdemográfiai különbségek várhatóan csökkentik a demográfiai deficit arányait.

A településrendszer strukturáltabbá vált, mert a társadalmi méretű munkamegosztás változott, és ez megváltoztatta magukat a településeket: helyüket, szerepüket az ország településeinek rendszerében. Ennek következtében megnőtt az önálló települések és bennük az önálló iskolák száma („visszakörzetesítés”). Csökkent a települések szakmai tevékenységének koordinálása és ellenőrzése. Szétbomlottak a korábban megszerveződött vonzáskörzeti ellátások (pl. körzeti iskola stb.). Meggyöngült a városközpontok és a megyék szerepe. Azok a funkciók, amelyek ezeken a szinteken helyezkedtek el, vagy a településekhez kerültek, vagy pedig megszüntették őket. A korábbi vertikális koordinációk helyett horizontális együttműködések jönnek létre a települések között, amelyekben megkísérlik közösen fenntartani a közellátást és megosztani annak terheit.

Erősen strukturált településrendszerben erősen strukturált iskolarendszer szervezhető jobban. Mennél hosszabb kezdő szakaszt tervezünk, a támogatások annál kifejezettebben összpontosulnak a falusi térségekbe, mennél hosszabb középiskolai szakaszt képzelünk el, annál több támogatás áramlik a városi térségekbe; egyenlő hosszúságú elemi és középiskolázás nálunk szokatlanul kiegyenlített településhálózatban valósítható meg. Azokban a térségekben, ahol a településszerkezet erősen strukturált - kis méretű falusi települések sűrűn váltják egymást közepes méretű, városias településekkel -, ennek megfelelően strukturálttá érdemes átalakítani az iskolarendszert is. Például a jelenlegi alsó tagozatot hagyjuk helyben, és a felső tagozatot szervezzük másutt. Az elemi és a középiskola közé egy önállóan is megszervezhető intézménytípust iktatunk. Más körzetekben - pl. az Alföld nagyfalvas településein - erre nincs szükség. Itt érdemes integrált alapellátásban gondolkodni, vagy/és a közös középiskolának azokban a modelljeiben, amelyek mára elsősorban a szakképzésben bontakoztak ki. Az olyan iskolarendszer, amely mindössze két intézménytípusból - alapiskola és középiskola (pl. 6 + 6) - áll, nálunk legföljebb a nagyvárosokban szervezhető sikerrel.

Az oktatásszervezés néhány újabb eszköze segítségére lehet az intézményfenntartóknak. A közoktatási utalványok rendszere segítség abban, hogy a szülők ne csak keressék a gyerekeknek megfelelő iskolázást egy-egy társuláson belül, hanem ahhoz az önkormányzat meg is adhassa a pontos pénzügyi hozzájárulását. A tömegközlekedés részleges privatizációja pedig lehetőséget ad az önkormányzatoknak arra, hogy a tanulók szállítását rugalmasan megszervezhessék és ésszerűen fizethessék ki. A demokrácia játékszabályai szerint olyan megegyezéseket kell kidolgozni és megkötni, amelyek a részt vevő felek jogait és hozzájárulásait egyenlő módon szabályozzák.

Az iskolai pályafutás egyenlőtlenségei

Teljesítmények

A teljesítménymérések imponáló hagyományokra tekintenek vissza. A hazai társadalom-kutatásban azonban ez valami új. Korábban, rendszeres adatgyűjtések híján, az iskolázottságot az elvégzett intézménytípussal jellemezhattük, vagy legjobb esetben a megszerzett osztály-

zatokkal (éremjegyek). A kutatás azonban sokszorosán kiterítette a tanár által adott osztályzatok és a tesztekkel mért eredmények összefüggéseit. Ez az összefüggés nem enyhébb és szigorúbb (enyhébb a tanár, szigorúbb a teszt) - mint gondoljuk -, hanem inkább általánosító, illetve egyediesítő. Az osztályzás általánosít és helyi rangsorokat segít kialakítani; a teljesítménymérés szabványosít és hozzámér egy előre megállapított átlaghoz. Ennélfogva a teljesítménymérések eredményeinek figyelembevétele minden bizonnyal új színfolt a társadalmi egyenlőtlenségek tanulmányozásában. Ez a munka annál inkább lehetséges, mivel a tanulói teljesítmények „monitorozása”, vagyis folyamatos figyelemmel kísérése lassan itthon is kialakul és polgárjogot nyer (Monitor '86, '91, '93, '95).

A vizsgálati eredmények összehasonlítása azt mutatja, hogy *a fiatalok kultúrája a verbalitástól a vizualitás irányába tolódik* (pl. a matematikai közlésformák megértése vagy az ún. kevert szövegek követése). Vizuális kísérettel a megértés mind jobb, teljesebb, ellenben e nélkül a megértés esetenként látványosan romlik. Valószínűnek látszik, hogy a tanulók tudása gyorsuló mértékben átstrukturálódik; vagyis mást tudnak, mint régebben. Ezenközben a régebbi tudás fokozatosan teret veszít, ami a teljesítményvizsgálatokban úgy tükröződik, hogy a hagyományos teljesítmények egyre gyöngébbek lesznek. Ez a folyamat kísérhető figyelemmel, illetve bontható ki az említett vizsgálatok matematikát és számítástechnikát érintő részéből, valamint abból, hogy az olvasási teljesítményméréseknél nálunk szokatlanul ismeretterjesztő, nem pedig irodalmi szövegekkel dolgoztak.

Ezek a vizsgálatok ismét hangsúlyozzák *a tanulók teljesítményeinek és szüleik iskolázottságának szoros összefüggését*. Különböző teljesítményfajtákban különböző az apa vagy az anya iskolázottságának hatása (matematikában az apáé, olvasásban az anyáé látszik fontosabbnak). Összefoglalóan azonban az mondható, hogy Magyarországon a tanulmányi egyenlőtlenségek legfontosabb társadalmi háttere még mindig az iskolázottság (újabbán néhány nemzetközi összehasonlító vizsgálat ettől eltérő eredményekre is jutott, főként többségi és kisebbségi fiatalok eredményeinek elemzése során).

Az intézménytípus és a településfajta mint változó ugyan nem alkalmas elmélyült elemzésre, de társadalmilag azért szintén értelmezhető. A középiskolások egyértelműen jobban teljesítenek, mint a szakmunkásképzősök; ezen belül a gimnazisták főként olvasásban emelkednek ki az összesből (a szakközépiskolásokkal való összehasonlításból is). Minthogy az iskolatípusok társadalmi szelektáló hatása közismert (lásd fönt), ezen nem lepődhetünk meg, legföljebb regisztrálhatjuk. Ugyanígy regisztráljuk azt a tényt, hogy a budapestiek és a megyei városokban tanulók eredményei jobbak, az elmaradás pedig a városok és a falvak tanulói között látványos. Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy a budapesti és megyei városi tanulók teljesítményei között a különbségek lassan elmosódnak, miközben a falusi és a városi (mindenféle városi) tanulók teljesítményei között különbségek az elmúlt években tovább növekedtek.

Társadalmilag értelmezhetők *a lányok és fiúk teljesítményei közötti különbségek* is. Ezek azt mutatják, hogy a lányok olvasási teljesítménye jobb, mint a fiúké, és az életkor előrehaladtával egyre jobb lesz. Ugyanakkor matematikai teljesítményeik már nem maradnak el a fiúkéi mögött, mint régebben, hanem fölzárkóznak hozzájuk. A fiúk tehát fokozatosan hátrányba kerülnek a lányokkal szemben, legalábbis ami a hagyományos iskolai teljesítményeket illeti. Hátrányt okoz továbbá, ha a gyerek nem él együtt a szüleivel (az anya hiánya jelentősen rontja a teljesítményt). Ez minden korban és minden teljesítményfajtában markánsan megmutatkozik. Hátrányt mutat az is, ha a családban nincs könyv vagy számítógép (a vizsgálatok ezt is nézték), mégpedig jelentősebb számú könyv (200 vagy több).

Ezek alapján megrajzolhatók azok a társadalmi körülmények, amelyek előreláthatólag jelentős, sőt növekvő egyenlőtlenségeket okoznak az iskolai pályafutásban. Hátrányos helyzetben van a falusi fiú, akinek a szülei nem eléggé iskolázottak, pláne ha elváltan élnek, és a tanuló családjában sem elég könyv, sem számítógép nincs. Nem kell további vizsgálódás hozzá, hogy érzékelhessük ennek a helyzetnek az érintettjeit: iskolásaink mintegy harmada él falun, csökkenő számú könyv és növekvő számú családi konfliktus között. Kérdés, mennyire lehet az ilyen hátrányt kiegyenlíteni jobb iskolatípussal és korszerűbb tanítással.

Továbbtanulás

Huszonöt évre visszatekintve a továbbtanulás látványosan átalakult Magyarországon. Míg a hatvanas években a gimnáziumok létesítése volt oktatáspolitikai prioritás (hamar levették napirendről), addig a kilencvenes évek elején az egyetemek bővítése vált időszerűvé (ami aztán ugyancsak eltolódott a szakképzés javára). A középfokú továbbtanulás tömegessé válása azonban a hetvenes években következett be nálunk, jóllehet oktatáspolitikai prioritássá csak a kilencvenes évek közepén vált. Ma a tankötelezettség tíz éven át tart, és ez annyiban tér el az 1961-es törvényben előírttól, hogy nem egyszerűen tíz éven át kell valakinek az iskolarendszerben tartózkodnia, hanem tíz évfolyamot kötelező elvégeznie is.

A nyolcadikból a kilencedik évfolyamba való átmenet - azaz tehát az átlépés az általános iskolából a középfokú képzésbe - a kilencvenes években tömegesből teljessé vált (vagyis folyamatosan 90 százalék fölött van). Korosztályokra vetítve ez a teljesítmény 85 százalék körül mozog. Minthogy a továbbhaladást részben az intézmény elérhetősége befolyásolja, részben pedig az intézményen belüli keretszámok, a társadalmi egyenlőtlenségek e tekintetben a vidéki kisiskolák tanulóit sújtják (és a kutatások többszörösen megnevezték a vonatkozó kockázati térségeket is). Mint említettük, a választék bővítése nem azonos a kapacitások bővülésével - az előbbi megtörtént, az utóbbi nem. Ehelyett egy sajátos társadalmi tényező lépett be és vált kiemelkedően fontossá, és ez, mint imént már jeleztük, a demográfiai tényező. A népesebb korosztályokban születettek hátrányban vannak azokkal szemben, akik kisebb korosztályokban születtek, mivel mindkét csoportnak ugyanazok a kapacitások állanak rendelkezésére. Ez teszi egyébként lehetővé a középfokú oktatás általánossá tételét - legalábbis annak kormányzati meghirdetését -, miközben a kapacitások nem bővülnek az országban, az oktatás központi finanszírozása pedig stagnál vagy csökken.

Érzékenyebb mutatója a társadalmi egyenlőtlenségeknek *a felsőoktatásba kerülés*. Ma már ezt használhatjuk a társadalmi egyenlőtlenségek valódi mutatójának, ahogyan a hatvanas és a hetvenes években a középfokú továbbtanulást használtuk annak. A felsőfokú továbbtanulás arányaiban is, abszolút számban is növekedett a kilencvenes évek elején, aminek fő oka egy demográfiai hullám „átvonulása” az oktatási rendszeren, másik oka pedig a harmadfokú képzés divergálódása, jórészt az oktatási rendszeren kívül. Folyó, illetve újra szerveződő vizsgálatok itt meglepő különbségeket tárnak föl egyes társadalmi csoportok helyzete és felsőoktatásba való bekerülése között (intézménytípusonként, településenként, az ország egyes régiói között, valamint főként a családok társadalmi struktúrában elfoglalt helye szerint). Korai volna erről még nyilatkozni, annyi azonban máris látható, hogy egyes csoportok bekerülésének statisztikai esélye harmada-ötöde ma annak, amilyen eséllyel a Kádár-rendszerben rendelkeztek. Az esélyeket a felsőoktatás finanszírozásának változásai még rontják, és egészében fölvetik a kérdést, meddig szabad eltávolodni az egykori „jóléti” gazdaság oktatáspolitikájától. (És itt a bevezetőre utalunk vissza.)

Összefoglalva: a továbbtanulás egyenlőtlenségei a középfokon fokozatosan elmúlnak vagy minőségi problémaként jelennek meg. Igazi kérdéssé mára *a felsőoktatásban való továbbhaladás, illetve a harmadfokú képzésbe kerülés* válik, ahol az egyenlőtlenségek markánsabbak, mint a Kádár-rendszerben, nem utolsósorban a minőségi kínálat növekedése és a mennyiségi kínálat stagnálása vagy éppen csökkenése miatt.

Deviancia

A deviancia jelenségei között 1990 előtt jobbra csak az iskolai kudarcot és lemorzsolódást tartottuk számon. Mára a helyzet alapvetően megváltozott. Az iskolai kudarc csupán az egyik, s nem is föltétlenül a legsúlyosabb devianciajelenség, jóllehet magában foglalja és kifejezi az összes többi. Újak jelentek meg mellette: vandalizmus és drog. Az *iskolai kudarc és lemorzsolódás* változatlanul a szakmunkásképzésben a legnagyobb, különösen azokban a szakmákban, amelyeket hiányszakmáknak szokás nevezni. Itt a lemorzsolódás aránya esetenként a 20 százalékot is eléri vagy éppen meghaladja. Csökkent a lemorzsolódás a szakközépiskolákban, növekedett viszont a falusi gimnáziumokban. Minthogy a lemorzsolódásnak hagyományosan tanulmányi okai vannak, a mögöttük húzódó egyenlőtlenségek azonosak azzal, amit a tanulmányi teljesítményeket összehasonlítva kimutattunk. Az említett *új jelenségek* azonban távolról sem vezethetők vissza a hagyományosan leszakadó rétegek fiataljaira. Itt valóban új jelenségekről van szó, amelyeket összefoglalóan egy új ifjúsági kultúra megjelenésével és terjedésével magyarázhatunk. Ez a kultúra, amely önmagában sem nem rosszabb, sem nem jobb, mint a hagyományos, megjelenésével és elterjedésével vált ki konfliktusokat. Az oktatási rendszerben nem vagy csak igen nehezen tudjuk kezelni. Fiatalok és felnőttek új kapcsolatait, az új hallgatói jogokat és jogérvényesítést, a törvényesség meglétét vagy nem létét az oktatási intézményekben, a külső és belső irányítás konfliktusait általánosságban arra vezetjük vissza, hogy csökken a fiatalok száma, aránya a modern európai társadalmakban, viszont látványosan megnövekedett az idő, amit az oktatási rendszerben bent töltenek. Így az oktatási rendszernek olyan változásokra van szüksége, amelyekkel egy megnőtt létszámú, idősebb, demokratikus légkörben nevelkedett, társadalmi problémákkal szembesülő klientúrát fogadhat és neki szolgáltatathat. Ezeknek a változásoknak az elemzése messzire vezetne. Itt csupán megjegyezzük, hogy *a társadalomban észlelhető, növekvő mértékű különbségek ma már nem csupán a teljesítmények egyenlőtlenségeiben érzékelhetők, hanem közvetlenül is megjelennek az iskolában.*

A pályaválasztás egyenlőtlenségei

A tankötelezettség teljesíthetősége

A pályaválasztás társadalmi egyenlőtlenségei összefüggenek a tankötelezettség teljesíthetőségével.

Magyarországon 1961 óta tíz év a tankötelezettség. Ahhoz azonban, hogy az államilag előírt kötelezettséget teljesíteni lehessen, *államilag kell biztosítani az iskolázás lehetőségét* (kötelező és ingyenes népoktatás). Ennek alapvetően két formája van. Vagy pusztán előírják a tankötelezettséget, amelyet a főnálló iskolatípusokban lehet teljesíteni, vagy pedig konkrét iskolatípust létesítenek a tankötelezettség teljesítésére.

Az 1961-es törvény nemcsak a tankötelezettséget emelte tíz évre, hanem - ma már kevesen tartják számon - iskolatípust is létrehozott ennek teljesítésére: a két évfolyamos továbbképző iskolákat. Ezek azonban csakhamar megszűntek, illetve sohasem épültek ki teljes körűen, mivel a tankötelezettséget teljesíteni lehetett nemcsak itt, hanem más iskolatípusokban is. Egy-egy korosztály nagyobb része ugyanis a tankötelezettségét a szakmunkásképző iskolákban teljesítette, különösen azután, hogy 1967-68-ban, a Ratkó-korcsoport felső középiskolába lépése idején leállították a vidéki gimnáziumfejlesztést, és a megnövekedett létszámú korosztályokat államilag a szakmunkásképzésbe „terelték”. Ettől kezdve az intézménytípus neve is megváltozott (szakmunkásképző iskola), *azt a benyomást keltve, mintha az iparitanuló-képzés minden további nélkül a közoktatási rendszer részét képezné*. Ezzel egyszerűen elleplezték azt a körülményt, hogy a korosztályok mintegy fele nem tanulói, hanem munkavállalói jogviszonyt létesített 14 éves kora után. A szakmunkásképzés átmeneti összeomlása, majd a jelenlegi rendszer fokozatos fölépülése óta tény, hogy *a tanulásra kötelezettek mintegy 30 százalékának Magyarországon nincs ingyenes és a lakóhelyén rendelkezésre álló lehetősége* arra, hogy tankötelezettségét teljesítse. Az iskolafenntartók is csak arra vannak kötelezve, hogy alapellátásként a mai általános iskolákat tartsák fenn, illetve annak elvégzését biztosítsák polgáraiknak. Az iskolarendszer „sokszínűvé” válása (azaz a nyolc és hat évfolyamos gimnáziumok megjelenése) óta pedig még ennek az intézménytípusnak a léte is megkérdőjeleződött.

Miközben tehát egyik oldalról megindult a felső középfokú oktatás tömegessé válása Magyarországon is - ami európai trend, és jól megjósolható volt már a hetvenes évek második felében -, aközben egyre inkább szociálpolitikai kérdéssé válik a tízéves tankötelezettség teljesíthetősége.

Pályaválasztás a kötelező képzés után

Az oktatási rendszer fejlesztésének kritikus pontjai országosan eltolódtak az általános iskoláról a tízéves általános képzés felé, a középfokú oktatásba történő belépéstől a középiskolából való kilépés felé (az érettségizettek arányának megnövelése), illetve a harmadfokú képzés irányába. Ez nemzetközi jelenség, amelynek számos magyarázata lehetséges a szakértők szerint (e magyarázatok összekapcsolhatók egymással). Mindenesetre a következőket jelenti: egy-egy korosztály több mint 15 százaléka folytatja tanulmányait középiskola után; mind több hallgató érkezik a hagyományostól eltérő előképzettséggel, illetve családi-társadalmi háttérrel (első generációs értelmiség); a képzettség és a foglalkoztatottság fokozatosan szétválik egymástól, a képzés pedig fokozatosan eltolódik az általános képzés javára (míg a szakképzettséget mind nagyobb arányban a munkahelyen lehet és kell megszerezni).

A tömeges méretű harmadfokú képzés előbb vagy utóbb új struktúrát igényel. A hagyományos szerkezetű felsőoktatás (főiskolák és egyetemek) azonban tovább nem bővíthető. A meglévő kapacitások ugyanis nem alkalmasak tömeges méretű hallgatószám befogadására (különös tekintettel a hallgatói szociális ellátásra); a meglévő képzési formák egy szelektív és elit jellegű középiskolai előképzettséget igényelnek, amelyben azonban a hallgatók növekvő hányada már nem részesült, a kétszatomnás felsőoktatás túl korán szelektál; a 18-20 évesek, tekintettel előképzettséjükre és családi-társadalmi hátterükre is, tulajdonképp nincsenek fölkészülve a jó választásra; és kiterjedt felsőfokú szakképzésnek valójában nincs helye a felsőoktatás jelenlegi rendszerében. Úgy tűnik tehát, hogy a kétszatomnás felsőoktatást - megszüntetve vagy megőrizve - *kétfokozatúvá kívánatos átalakítani*, ahol a graduális és posztgraduális képzést az egyetem látja el, az egyetemre való pregraduális képzést, illetve a felsőfokú szakképzést pedig egy ezt megelőző (post-secondary, félfelsőfokú) szakasz.

Kilépés a munka világába

A társadalmi egyenlőtlenségek további hatása az *egyenlőtlen kijutás a munkaerőpiacra*. A Kádár-rendszer ezt még úgy-ahogy szabályozta, különösen az elején, amikor virágzott a munkaerő-tervezés. Az ilyen szabályozás a tervszerű gazdálkodás szellemében nem bízta az egyén belátására, hogy mi akarna lenni, hanem országos szinten tervez, egyénileg pedig tanácsol. Így a munkanélküliség is megelőzhető, főltéve, hogy a tervgazdálkodók prioritásai között ott szerepel a teljes foglalkoztatás is (ami a rendszer természetéből következik). Ebben a mechanizmusban figyelni lehetett a különböző társadalmi csoportok érvényesülésére, meg lehetett tervezni, sőt bizonyos mértékben még befolyásolni is lehetett. Ez következett abból, amit főntebb „közalkalmazotti társadalomnak” és társadalomirányításnak neveztünk. Ebben az összefüggésben kapott értelmet, ha valaki társadalmi egyenlőtlenségekről beszélt az elhelyezkedésben. Akkor ez azt jelentette, hogy a különböző társadalmi csoportok statisztikai „esélyeit” (azaz az érvényesülés valószínűségét) figyelembe kell venni, és szükség esetén korrigálni kell. 1990 óta a helyzet drámaian átalakult. Piacgazdaságban ez az egyeztetés nem bürokratikusan folyik, hanem a piacon, akkor is, ha sokan, néha joggal, korlátoznák a piac működését. És ez fájdalmas átalakulással jár. Közülük leglátványosabb a munkanélküliség, amely nem tervezett többé, ahogy a tervgazdasági irányítók naivul képzelték (hogy megfegyelmehessék a dologtalan tömeget), hanem valóságos és húsba-vérbe vágó. Arra sincs mód többé, hogy politikai kívánalmak szerint egyik vagy másik társadalmi csoport érvényesülését korrigáljuk. Arra van legfőljebb mód, hogy regisztráljuk az egyenlőtlenségeket, és megpróbáljunk szociálisan segíteni a rászorulókon.

A munka világába lépés egyenlőtlenségei a szakképzésben kezdődnek. A szakképzés mögött, mint említettük, összeomlott a nagyipari kiképző bázis, és ez súlyos hátrányt okoz mindazoknak, akik ezekben a monostrukturálisan fejlett, stagnálásba forduló körzetekben képződtek (mint láttuk, amúgy is hátrányos helyzetű csoportokból kerültek ki). A vonatkozó kutatások őket tekintik potenciális munkanélkülieknek. E potenciális munkanélküliek mintegy 70 százaléka már az általános iskolából elégséges osztályzattal érkezik; szüleik mintegy 80 százalékban szakképzetlenség; családjuk pedig körülbelül 40 százalékban deviáns. A potenciális munkanélküliség tehát a halmozottan hátrányos helyzet iskolai megjelenése.

Ez a „potenciális munkanélküliség” fordul az iskolázás befejezésével nyílt munkanélküliségbe. Az ezzel kapcsolatos vizsgálatok egyértelművé tették, hogy a munkanélküliség leginkább a szakmunkás-végzettségűeket éri el; közöttük lényegesen többen váltak munkanélküliekké, mint akár a középfokú, akár a felsőfokú oktatásból kilépők között. Hozzájuk hasonlóan rossz elhelyezkedési kilátásai csak azoknak vannak, akik még ennyit sem végeztek el (általános iskolai végzettséggel vagy még azzal sem rendelkezők).

Hasonlítsuk össze ezt a helyzetet azzal az elképzeléssel, amit a munkaerő-tervezőktől lehetett hallani. Ők mindig azt mondták, hogy az általános képzés, még a gimnáziumi is haszontalan, mert nem lehet elhelyezkedni vele. Helyette a szakképzést szorgalmazták (az már politikai kérdés volt, hogy a szakmunkásképzőket, „a munkásosztály iskoláit” a maguk félig középfokú formájában őrizték meg és terjesztették ki a hatvanas évek végén). A munkaerő-piaci valóság ezzel szemben az, hogy *épp ők válnak alkalmazhatatlanokká* minden jel szerint azért, mert a szakmunkásképzők váltak egyfajta továbbképző iskolákká, amelyekben a tankötelezettséget formálisan is teljesíteni lehetett. A skála másik végpontján a felsőfokú végzettség állnak. Az ő főlvételeiket szigorú keretszámok szabályozták, hogy elkerüljük a politikailag veszedelmesnek tartott értelmiségi-munkanélküliséget. 1990 után azonban kiderült, hogy *a felsőfokú végzettség jobban hasznosítható az elhelyezkedéshez, mint bármely más végzettség*. Ez is motiválja a felsőoktatás látványos kiterjedését a 90-es fordulat után. Mindebből szokás

messzemenő következtetéseket is levonni. Például azt, hogy mindenkinek középfokon kell továbbtanulnia, hogy el tudjon helyezkedni. A jelenlegi munkanélküliségben azonban, amely egyszerre mennyiségi és strukturális, a továbbtanulás csak azokon segít, akik ún. strukturális munkanélküliek. Nem oldja meg azonban a mennyiségi munkanélküliség problémáit. Fogalmazhatunk persze optimistán is, ha azt mondjuk, hogy a továbbképzés azokon segít, akik e kétfajta munkanélküliség határán mozognak. Itt azonban a társadalmi egyenlőtlenségek halmozódása nyilvánvaló. Hiszen a szakmunkásképzőbe, mint láttuk, a leggyöngébb képzettségűek kerültek, éppen azért, mert nem volt elegendő teljesítményük és azt befolyásoló társadalmi támogatottságuk más iskolatípusba kerüléshez. S itt a kör bezárul: *a társadalmi egyenlőtlenségek, amelyeket az iskolában tapasztalhatunk, nyilvánvalóvá válnak és egyértelmű beavatkozást igényelnek nemzetgazdasági vagy ha úgy tetszik, össztársadalmi szinten.*

A társadalmi egyenlőtlenségek kezelése az iskolában

A gazdasági és a társadalom átalakulása szempontjából az egyenlőtlenségek megnövekedése funkcionális. Mintegy húzóerőként hat a fejlődésben (a fejlődés centrumai hatnak a fejlődés perifériáira). Az azonban különböző és vizsgálendő, hogy mekkora egyenlőtlenségeket képes a mai Magyarország társadalmi elviselni (eltűrni). A társadalmi egyenlőtlenségek kezelésének egyik fontos terepe ma is az iskola. Ez újra megnöveli az iskola szerepét a főzárkóztató stratégiák kialakításában, valamint az iskolák jóléti funkciójának fontosságát.

Az igazságosság és egyenlőség filozófiája

Visszatérve a bevezetőben mondottakhoz, a társadalmi egyenlőtlenségek egyik kezelési módja a társadalmi igazságosság és egyenlőség megteremtésén alapszik. E nézet szerint az egyenlőtlenségek és elmaradások társadalmi eredetűek, és ellentétben állanak azzal az elvvel, amit igazságosságnak és méltányosságnak nevezhetnénk. Az igazság és a méltányosság azt kívánja, hogy mindenki egyformán juthasson hozzá a kultúra javaihoz, egyformán részesüljön a közösség által finanszírozott oktatásból, és egyformán vehessen részt a jövőbeli jóléti társadalomban. Mint már megjegyeztük, a marxista elv, mely szerint „képességeink szerint” dolgozunk és „szükségleteink szerint” részesülünk, korántsem utópia, hanem a közszolgáltatás alapelve. A közalkalmazott az, aki képességei szerint járul hozzá a közösség gyarapításához - nem pedig a piac diktátumai szerint -, viszont szükségletei szerint részesül, mivel a közösség eltartja őt.

A közalkalmazotti társadalom - amilyen nemcsak a Kádár-rendszer társadalmi volt, hiszen a jóléti társadalmak mind erre fejlődtek - ezt a követelményt a szolgáltatások folyamatos bővítésével igyekezett kielégíteni (jellemzően „társadalmi szolgáltatásoknak” neveztük őket, ami a szolgáltatások állami, nem piaci jellegét fejezte ki). Az oktatást mint társadalmi juttatást, társadalmi szolgáltatást is arra hivatkozva bővítették, hogy erre növekvő igény van. A gazdasági világválság és a világháború a szűkösségek társadalmait alakította ki, és ez megteremtette az állami beavatkozást, valamint a központosított gazdálkodásokat. Ugyanezek a társadalmak azonban, amikor a szűkösség korát már kinőtték (a szovjet érdekszféra sohasem növelte ki), a jólét társadalmává váltak. Az elv nem változott. A bővülő erőforrásokat központosítva kell megtervezni és elosztani, hiszen a társadalmi igények irántuk mindig rohamosabban nőnek.

A komprehenzív és tömeges méretű oktatás ennek a társadalomfejlődésnek az oktatáspolitikai megfelelőjévé vált. A szocialista és szociáldemokrata körök teremtették meg a múlt század végén, és valósították meg, amikor hatalomra kerültek. Ebben a gondolatmenetben a társa-

dalmi egyenlőtlenségek kiigazításának fontos terepévé vált az iskola. Az iskolai egyenlőtlenségeket pedig azzal vélték kiigazítani, hogy fokozatosan általánossá tették az oktatást, mégpedig egyre magasabb szinten. A hetvenes évek gondolatmeneteit nálunk is ez határozta meg. Egy könyv, amely ebben az időben keletkezett, egyenesen úgy fogalmazott, hogy „a kompenzáló oktatás jól kidolgozott módszerei és eljárásai csakis egy átgondolt, szocialista társadalompolitika részeként váltják be a hozzájuk fűzött reményt”. Ez a megfogalmazás újszerűnek hathatott ahhoz képest, hogy a korabeli Magyarországon akkor még a származás szerinti kategorizálás emléke kísértett. Miközben - anélkül, hogy bárkiben tudatosult volna - a származás szerinti kategorizálás például az Egyesült Államokban az állami politika szintjére emelkedett!

Ha a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai kezelésével foglalkozunk, ma is csak ezt mondhatjuk. *A társadalmi igazságosság megteremtésének egyik útja, hogy addig bővítjük az oktatási rendszert, míg mindenki hozzáfér a kultúra javaihoz.*

Az egyéni szabadság filozófiája

Csakhogy az ártatlanságunkat már elvesztettük. A kilencvenes években már tudjuk, hogy a folyamatos bővítés mivel jár: a költségek növekedésével és a minőség hanyatlásával. Érdemes tehát keresnünk az igazságosság és egyenlőség filozófiájának alternatíváját. A szabadság és egyéniség filozófiája ilyennek kínálkozik.

Bevezetőben idéztük az amerikai liberalizmus hitvallását. E hitvallás mentén haladva érvelhetünk a tehetségkutatás és tehetséggondozás mellett. Az ilyen tevékenység az egyénben már adott tehetséget akarja kiválasztani és kifejleszteni, megteremtve ezzel a verseny és az esélyek egyenlőségét. S ha ez túlzottan elitistának tetszenék, megfogalmazhatjuk demokratikusan is: jutassunk el mindenkit saját képességeinek kibontakozásáig.

Erre a gondolatra a tehetséggondozás, a különböző előnyprogramok, a kitűnők kiválasztásának és az individualizált oktatásnak számos stratégiája hivatkozik. Lényegében mind abban a gondolkörben fogant, hogy az egyén adottságait maximálisan ki kell bontakoztatni, szabaddá és felelőssé téve így az embert. A gazdasági életben ez a piac filozófiája. És mint tapasztaltuk, és ma is tapasztalnunk kell, hamis filozófia. Nincs olyan, hogy a piac „láthatatlan keze”. Mint ahogy nincsenek tisztán megkülönböztető születési adottságaink sem. A tehetséggondozás kritikusai erre hivatkozva óvnak a társadalmi elkülönítéstől és az iskolai versenystájlóktól. Merre tartsunk tehát?

Minőségi oktatás

A társadalmi egyenlőtlenségek valóban enyhülnek azzal, ha az iskolába járást egyre szélesebb köröknek tesszük lehetővé. Nem szabad azonban becsapnunk őket (és önmagunkat). A táguló iskolázás színvonalcsökkenéssel jár, különösen ha nem kíséri intenzív hálózathálózatbővítés. Ha a diplomák számát növeljük, akkor természetesen egy-egy diploma arányosan kevesebbet fog érni. Amit a jóléti oktatáspolitikai nem vall be, az az, hogy minőségi oktatást ígér mindenkinek, holott a tömegessé válás éppen a végzettség különleges értékét devalválja. Mégsem ennyire kilátástalan az ügy. Mert az oktatás nem egyszerűen diplomákat termel, hanem egyúttal *növekvő mértékben megteremti a saját jövőendő közönségét is.* Az iskolázott társadalomban megmaradhatnak ugyan a társadalmi egyenlőtlenségek, csakhogy magasabb kulturális szinten termelődnek újjá. S ez a folyamat a társadalom egészének kulturális szintjét emeli. Minden jel szerint ez a főlemelkedés és a polgárosulás európai mintája.

Jegyzet

- ¹ A Másság és differenciálás az ezredfordulón című konferencián 1998. október 20-án elhangzott előadás szerkesztett változata.

Irodalom

- Andorka Rudolf: *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Budapest, 1982, Gondolat.
- Bourdieu, P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, 1978, Gondolat.
- Coleman, J. - Moynihan, D. P. (eds.): *On Equality of Educational Opportunity*. Washington DC, 1966, Government Printing Office.
- Correa, H.: *The Economics of Human Resources*. Amsterdam, 1963.
- Ferge Zsuzsa: *Társadalmunk rétegződése: Elvek és tények*. Budapest, 1969, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Gábor Kálmán: *Társadalmi átalakulás, társadalmi egyenlőtlenségek, iskola*. Kézirat. Budapest, 1998, Oktatókutató Intézet.
- Gaszó Ferenc: *Mobilitás és iskola*. Budapest, 1974, Társadalomtudományi Intézet.
- Halsey, A. H. et al.: *Origins and Destinations: Family, Class, and Education in Modern Britain*. Oxford, 1980, Clarendon.
- Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet: Egy oktatásiügyi probléma társadalmi vetületei*. Budapest, 1975, Tankönyvkiadó.
- Liskó Ilona: *Az oktatási rendszer és a társadalmi esélyek*. Kézirat. Budapest, 1998, Oktatókutató Intézet.
- Liskó Ilona (szerk.): Munkanélküliség és oktatás. *Educatio* 2, 1, 1993, 1-166 (tematikus szám).
- Liskó Ilona (szerk.): Hátrányos helyzet. *Educatio* 6, 1, 1997, 1-184 (tematikus szám).
- Tinbergen, J.: Quantitative adaptation of education to accelerated growth. *Cyklos*, 1962, No. 4.
- Vári Péter (szerk.): *Monitor 95: A tanulók tudásának felmérése*. Budapest, 1997, Országos Köznevelési Intézet.

[Új Pedagógiai Szemle, 1998/10. sz.]