

## Az iskoláztatás hiábavalósága<sup>\*</sup>

*Ahhoz, hogy az Egyesült Államok minden polgára ugyanolyan szintű oktatásban részesüljön, mint a jómódú egyharmad, évente 40 milliárd dollárral kellene növelni az Egyesült Államok jelenlegi általános és középiskolai oktatásának költségeit, amelyek körülbelül 37 milliárd dollárt tesznek ki.*

*Ez az összeg meghaladja a vietnámi háború jelenlegi költségeit. Nyilvánvaló, hogy az Egyesült Államok túl szegény ahhoz, hogy ilyen mértékű kompenzációs oktatást biztosítson. Ugyanakkor politikailag nem célszerű és intellektuálisan megkérdőjelezhető az a nehezen elérhető cél, hogy minden polgár számára egyenlő oktatási lehetőségeket biztosítsanak azáltal, hogy ugyanannyi évig járhatnak iskolába.*

*Egy ember illúzióit gyakran legjobban egy másik ember tévedéseinek fényében lehet felismerni. A harmadik világban folyó oktatás hiábavalóságáról szóló értekezésem – amelyet 1968-ban újságcikként publikáltak – hozzájárulhat a világszerte működő oktatási intézmények általános hiábavalóságának bemutatásához.*

Az elmúlt két évtizedben a demográfiai szempontok meghatározó szerepet játszottak a latin-amerikai fejlődésről szóló vitákban. 1950-ben mintegy 200 millió ember lakott a Mexikótól Chiléig terjedő területen. Közülük 120 millió közvetlenül vagy közvetve primitív mezőgazdaságból élt. Ha feltételezzük, hogy a népességszabályozás hatékony lesz, és a mezőgazdaság fejlesztését célzó programok a lehető legkedvezőbb eredményeket hozzák, akkor 1985-re negyvenmillió ember fogja termelni a 360 milliós össznépeesség élelmének nagy részét. A fennmaradó 320 millió ember vagy a gazdaság peremén fog élni, vagy valamilyen formában be kell tagozódnia a városi életbe és az ipari termelésbe.

Az elmúlt húsz évben mind a latin-amerikai kormányok, mind a külföldi technikai segítségnyújtó ügynökségek egyre inkább a nyelvtan,

DOI: 10.61901/Kellek.2025.73.08

<sup>\*</sup> A szöveg eredeti megjelenési helye: Ivan Illich: *The Futility of Schooling*. In uő: *Celebration of Awareness. A Call for Institutional Revolution*. Penguin, London – New York, 1970, 89–101.

a kereskedelem és a középiskolák képességeire támaszkodtak, hogy a nem vidéki többséget kihozzák a nyomornegyedek és az önellátó gazdaságok marginalitásából, és olyan gyárakba, piacokra és nyilvános fórumokra vezessék őket, amelyek megfelelnek a modern technológiának. Feltételezték, hogy az iskolázottság végül egy széles középosztályt fog létrehozni, amelynek értékei hasonlítanak a magasan iparosodott nemzetekéhez, a folyamatos szűkösség ellenére.

A halmozódó bizonyítékok most már arra utalnak, hogy az iskolázottság nem hozza meg és nem is hozhatja meg a kívánt eredményeket. Néhány évvel ezelőtt az amerikai kontinens kormányai csatlakoztak a Haladás Szövetségéhez (Alliance for Progress), amely a gyakorlatban főként a latin-amerikai nemzetek középosztályainak fejlődését szolgálta. A legtöbb országban a Szövetség ösztönözte a zárt, feudális, örökletes elit felváltását egy állítólag „meritokratikus” és a csekély számú iskolát végzett ember számára nyitott elitre. Ezzel párhuzamosan a városi szolgáltató proletariátus a hagyományos földnélküli vidéki tömegekhez képest többszörösére nőtt, és jelentőségében felülmúlta azokat. A marginális többség és az iskolázott kisebbség egyre jobban eltávolodik egymástól. Egy régi feudális társadalom két különálló és egyenlőtlen osztályt hozott létre.

Ez a fejlemény ahhoz vezetett, hogy az edukációs kutatások az iskolákban zajló tanulási folyamat javítására és az iskoláknak az alulfejlett társadalmakban uralkodó különleges körülményekhez való alkalmazkodására összpontosítottak. A logika azonban azt diktálja, hogy ne álljunk meg az iskolák javítására irányuló erőfeszítéseknél, hanem kérdőjelezzük meg azt a feltételezést, amelyen az iskolarendszer alapul. Nem zárhatjuk ki annak lehetőségét, hogy a feltörekvő nemzetek nem tudnak iskolázottak lenni, hogy az iskolázottság nem jelent megoldást az általános oktatás iránti igényükre. Talán ez a fajta felismerés szükséges ahhoz, hogy utat nyissunk egy olyasfajta futurisztikus forgatókönyvnek, amelyben a mai formájában ismert iskolák eltűnnek.

A növekvő városi tömeg és az új elit közötti szociális távolság egy új jelenség, amely eltér a Latin-Amerikában ismert hagyományos diszkriminációs formáktól. Ez az újfajta diszkrimináció nem átmeneti jelenség, amelyet le lehet küzdeni az iskolázottság segítségével. Éppen ellenkezőleg: véleményem szerint a többségben felébredő frusztráció egyik oka a „liberális mítosz” fokozatos elfogadása, az a feltételezés, hogy az iskolázottság a társadalmi integráció biztosítója.

Valamennyi állampolgár szolidaritása, amely az iskolai végzettségükön alapul, a modern, nyugati önkép elidegeníthetetlen része. A gyarmatosítás nem tudta ezt a mítoszt minden országban egyformán elültetni, azonban mindenhol az iskolázottság lett a menedzseriális középosztálybeli tagság előfeltétele. Latin-Amerika függetlenségét követő alkotmánytörténete miatt

a kontinens tömegei különösen fogékonyak arra a meggyőződésre, hogy minden polgárnak joga van – és ezért valamilyen esélye is van – az iskolán keresztül belépni a társadalomba.

Latin-Amerikában, jobban, mint bárhol, a tanár az iskola evangéliumának misszionáriusaként a híveit a népi rétegekben találta meg. Alig néhány évvel ezelőtt sokan örültek közülünk, amikor végre a latin-amerikai iskolarendszert választották ki a nemzetközi segélyalapok privilegizált befektetési területének. Az elmúlt években ténylegesen mind a nemzeti költségvetést, mind a magánbefektetéseket arra ösztönözték, hogy növeljék az oktatási juttatásokat. Egy második pillantás azonban rávilágít, hogy ez az iskolarendszer egy keskeny hidat épített az egyre szélesedő társadalmi szakadék fölé. Mint az egyetlen legitim átjáró a középosztályba, az iskola korlátozza az összes nem konvencionális átkelést, és a gyengén teljesítőkre hárítja a felelősséget a marginalizálódásuk miatt.

Ez a tézis nehezen érthető az amerikaiak számára. Az Egyesült Államokban még mindig él a 19. századi meggyőződés, miszerint az ingyenes oktatás biztosítja az összes polgár gazdasági egyenlőségét és hatékony részvételét a társadalomban. Egyáltalán nem biztos, hogy az oktatás eredményei valaha is megfeleltek ennek az elvárásnak, de az iskolák néhány száz évvel ezelőtt minden bizonnyal jelentősebb szerepet játszottak ebben a folyamatban.

Az Egyesült Államokban a 19. század közepén a fiatalokat hatévnyi iskolai tanulmányaik gyakran képzetebbé tették tankönyveiknél. Egy olyan társadalomban, amelyet nagyrészt iskolázatlan sikeres emberek uraltak, a kis piros iskolaépület hatékony út volt a társadalmi egyenlőséghez. Az iskolában eltöltött néhány tanulmányi év mindenkinek azt jelentette, hogy a legnagyobb szélsőségek kerültek egymás mellé. Azok, akik iskolázatlanul jutottak pénzhez és hatalomhoz, kénytelenek voltak elfogadni egy bizonyos fokú egyenlőséget azokkal, akik írástudókká váltak, de nem gazdagodtak meg. A számítógépek, a televízió és a repülőgépek azonban megváltoztatták ezt. Ma Latin-Amerikában, a modern technológia közepette, háromszor annyi iskolai év és hússzor annyi pénz sem hozza ugyanazt a társadalmi eredményt, mint amennyit akkor az általános iskolákra költöttek. A hatodik osztályból kimaradtak még lyuk-kártya-kezelőként vagy vasúti munkásként sem tudnak munkát találni.

A mai Latin-Amerikának többé nincs szüksége iskolarendszerre, ahogyan vasúti sínekre sem. Mindkettő – kontinenseken átívelően – a ma már gazdag és szilárd alapokon nyugvó nemzetek ipari korszakba való gyors belépését szolgálta. Ha ma óvatosan bánnak vele, mindkettő a viktoriánus korszak ártalmatlan öröksége. Ám egyik sem kiemelten fontos azoknak az országoknak, amelyek a primitív mezőgazdaságból közvetlenül a sugárhajtású korszakba lépnek. Latin-Amerika nem engedheti

meg magának, hogy a modern technológiai folyamatok közepette elavult társadalmi intézményeket tartson fenn.

Az „iskola” fogalma alatt természetesen nem a szervezett formális oktatást értem. Az „iskola” és „iskoláztatás” kifejezéseket itt egyfajta gyermekgondozási formára és egy *átmeneti rítusra* utalva használok, amelyet alapértelmezettnek veszünk. Elfelejtjük, hogy ez az intézmény és a hozzá tartozó hitvallás csak az ipari állam növekedésével jelent meg. A mai átfogó iskoláztatás egész éven át tartó, kötelező és általános osztálytermi jelenlétet jelent kis csoportokban, naponta több órában. Ez minden állampolgárra vonatkozik, tíz-tizenennyolc életévig. Az iskola két szegmensre osztja az életet, amelyek egyre inkább azonos hosszúságúak. Az iskoláztatás mindenekelőtt olyan személyek gondozását jelenti, akiket máshol nem kívánatosnak nyilvánítanak, pusztán azért, mert egy iskola jött létre abból a célból, hogy őket szolgálja. Az iskola feladata, hogy eltávolítsa a felesleges népséget az utcákról, a családokból vagy a munkaerőpiacról. A tanároknak joguk van új kritériumokat kidolgozni, amelyek alapján a népség új rétegeit is bevonhatják az iskolába. Ezt a korlátozást az egészséges, produktív és potenciálisan független emberekkel szemben az iskolák olyan gazdaságossággal hajtják végre, amelyhez csak a munkatáborok foghatók.

Az iskoláztatás egyben egy elfogadott, rituális tanúsítási folyamatot is magában foglal a társadalom valamennyi „iskolázott” belfagya számára. Az iskolák kiválasztják azokat, akik biztosan sikeresek lesznek, és egy jelvényvel ellátva, amely alkalmasnak minősíti őket, újtukra bocsátják őket. Miután az általános iskoláztatás a társadalom tagjai számára megkülönböztető jegyként elfogadottá vált, az alkalmasságot inkább a fiatalok formális oktatására fordított idő és pénz mennyisége alapján mérik, mintsem az „akkreditált” tantervtől függetlenül megszerzett képességek alapján.

Az első fontos lépés a latin-amerikai oktatási rendszer radikális reformja felé akkor történik meg, amikor az Egyesült Államok oktatási rendszerét annak fogadják el, ami: egy nemrégiben kialakult, ötletes társadalmi invenció, amelyet a második világháború óta tökéletesítettek, és amely történelmileg az amerikai határvidéken gyökerezik. Az iparral, a kormánnyal és a hadsereggel összekapcsolt, mindenre kiterjedő iskola-rendszer létrehozása nem kevésbé eredeti találmány, mint a középkori céhek köré szerveződő tanoncképzés, vagy a spanyol misszionáriusok *doctrina de los indios* és *reducción* programjai Mexikóban és Paraguayban, illetve a francia *lycée* és *les grandes écoles*. Ezeket a rendszereket mindegyik társadalom azért hozta létre, hogy stabilitást biztosítson egy vívmánynak; mindegyiket erősen áthatotta a rituálé, amelynek a társadalom alávetette magát; és mindegyiket egy mindent átfogó meggyőződéssé, vallássá vagy ideológiává racionalizálták. Az Egyesült Államok nem az első nemzet,

amely hajlandó volt magas árat fizetni azért, hogy misszionáriusok az egész világra kiterjessék oktatási rendszerét. Latin-Amerika katekizmus általi gyarmatosítása minden bizonnyal figyelemre méltó precedens.

Nehéz most megkérdőjelezni az iskolát mint rendszert, mert már olyannyira hozzászoktunk. Ipari kategóriáink hajlamosak az eredményeket speciális intézmények és eszközök termékeiként meghatározni. A hadseregek védelmi termékeket állítanak elő az országok számára. Az egyházak a túlvilági üdvösséget biztosítják. Binet úgy határozta meg az intelligenciát, mint amit a feladatsorai tesztelnek. Miért ne lehetne tehát az oktatást az iskolák termékeként felfogni? Amint ezt a címkét egyszer elfogadták, az iskolarendszeren kívüli oktatás valami álságos, illegitim és minden bizonnyal nem akkreditált dolog benyomását kelti.

Néhány generáción keresztül az oktatás a tömeges iskoláztatáson alapult, ahogyan a biztonság is a tömeges megtorláson, míg a közlekedés – legalábbis az Egyesült Államokban – a családi autón. Az Egyesült Államok, mivel korábban iparosodott, elég gazdag ahhoz, hogy megengedhesse magának az iskolákat, a Stratégiai Légierő Parancsnokságot és az autót, függetlenül az útdíjtól. A világ legtöbb nemzete nem ilyen gazdag, azonban úgy viselkedik, mintha az lenne. A „befutott” nemzetek példája arra készíti a brazilokat, hogy a családi autó eszményét kövessék – de ezt csak néhányan engedhetik meg maguknak. A peruiakat arra készíti, hogy nemzeti összjövedelmüket Mirage bombázókra pazarolják – pusztán a légi parádé kedvéért. És arra készíti minden latin-amerikai kormányt, hogy a teljes költségvetésének akár kétötödét is iskolákra költse, még hozzá zavartalanul.

Egy pillanatra ragaszkodjunk ehhez az analógiához az iskolarendszer és a családi autóra épülő közlekedési rendszer között. Az autó birtoklása ma már gyorsan eszménnyé válik Latin-Amerikában – legalábbis azok körében, akiknek van beleszólásuk a nemzeti célok megfogalmazásába. Az elmúlt húsz év során az utak, a parkolási lehetőségek és a személygépkocsik számára nyújtott szolgáltatások óriási fejlődésen mentek keresztül. Ezek a fejlesztések túlnyomórészt azoknak kedveznek, akiknek saját autójuk van – vagyis egy elenyésző százaléknak. A közlekedésre fordított költségvetés részrehajlása ennél fogva diszkriminálja a legnagyobb tömegek számára a legjobb közlekedést, és az e területre irányuló hatalmas tőkeberuházások biztosítják, hogy ez a részrehajlás itt maradjon. Néhány országban az egyértelműen meghatározott kisebbségek mostanra kihívást intéznek a családi autóhoz mint a közlekedés alapvető egységéhez a feltörekvő társadalmakban. Latin-Amerikában azonban mindenütt politikai öngyilkosság lenne az iskolák szaporodásának radikális korlátozását szorgalmazni. Az ellenzéki pártok időnként megkérdőjelezhetik a szupersztrádák szükségességét vagy az olyan fegyverek szükségességét,

amelyek csak felvonulásokon teljesítenek aktív szolgálatot. Ám melyik épeszű ember vonná kétségbe azt, hogy minden gyermeknek biztosítani kell a középiskolába járás lehetőségét?

Mielőtt azonban a szegény országok eljutnának az általános iskoláztatásig, edukációs képességeik kimerülnének. Még a tíz-tizenkét éves iskoláztatás is elérhetetlen a századunkban élő férfiak 85 százalékának, hacsak nem a tőke felhalmozódásának helyszínéül szolgáló kis szigeteken élnek. Latin-Amerikában 27 százalék egyetlen korcsoportban sem éri el a hatodik osztályt, és több mint 1 százalék az egyetemet sem végzi el. Mégis, egyetlen kormány sem fordít 18 százaléknál kevesebbet a költségvetéséből az iskolákra, és sokan az államháztartás több mint 30 százalékát az oktatásba investálják. Az általános iskoláztatás, ahogyan ezt a fogalmat a közelmúltban az ipari társadalmakban definiálták, nyilvánvalóan meghaladja a lehetőségeiket. Az Egyesült Államokban egy 12 és 24 életév közötti állampolgár éves iskoláztatási költsége megegyezik a legtöbb latin-amerikai két-három éves keresetével.

Az iskolák továbbra is meghaladják a fejlődő nemzetek anyagi lehetőségeit: sem a radikális népességszabályozás, sem a kormányzati költségvetés maximális átcsoportosítása, sem a példátlan külföldi segélyek nem tudnák megvalósítani az általános iskoláztatást. A népességszabályozásnak időre van szüksége ahhoz, hogy hatékony legyen, amikor a teljes népesség olyan fiatal, mint a trópusi Amerikában. A világ erőforrásainak az iskoláztatásba fektetett százalékos aránya nem emelhető bizonyos szint fölé, és ez a költségvetés sem haladhatja meg az előrelátható maximális mértéket. Végezetül a külföldi segélyeknek a fogadó ország nemzeti költségvetésének 30 százalékára kellene emelkedniük ahhoz, hogy hatékonyan biztosítsák az iskoláztatást, ami nem előíranyozható cél.

Ezenkívül az egy főre jutó iskoláztatási költségek mindenhol emelkednek, mivel az iskolák befogadják azokat a tanulókat, akiknek tanulási nehézségeik vannak, a bentmaradási arányok emelkednek és az oktatás minősége is javul. Ez a költségnövekedés nagy részben semlegesíti az új beruházásokat. Az iskolák nem lesznek olcsóbbak, ha többet építenek belőlük.

Mindezeket a tényezőket figyelembe véve, az iskolai költségvetés növelését általában olyan érvekkel kell megvédeni, amelyek nemteljesítést [*default*] sugallnak. Valójában azonban az iskolák érinthetetlenek, mert elengedhetetlenek a *status quo* fenntartásához. Az iskolák mérséklék az oktatás szubverzív potenciálját egy elidegenedett társadalomban, mert ha az oktatás az iskolákra korlátozódik, akkor csak azok juthatnak el a magasabb szintekre, akiket alacsonyabb szinten tanítottak meg az engedelmességre. A tőkehiányos társadalmakban, amelyek nem elég gazdagok

ahhoz, hogy korlátlan oktatást biztosítsanak, a többséget nemcsak engedelmességre, hanem behódolásra is tanítják.

Mivel a latin-amerikai alkotmányokat az Egyesült Államok példájára írták, az általános iskoláztatás eszménye kreatív utópiának számított. Ez volt a feltétele a latin-amerikai 19. századi burzsoázia kialakulásának. Anélkül, hogy minden polgárnak joga lett volna iskolába járni, a liberális burzsoázia soha nem fejlődhetett volna ki, ahogyan a mai Európa, az Egyesült Államok és Oroszország középosztálya sem, mint ahogy a dél-amerikai kulturális gyarmatok vezetői középosztálya sem. De ugyanaz az iskola, amely a múlt században a feudalizmus legyőzésén dolgozott, ma már elnyomó bálvány lett, amely azokat védi, akik már iskolázottak. Az iskolák minősítenek [*grade*], és ezáltal leminősítenek [*degrade*]. Ráveszik azokat, akiket leminősítettek, hogy fogadják el saját alávettetésüket. A társadalmi rangot az elért iskolai végzettség szintje alapján osztják ki. Latin-Amerika minden táján az iskolákra fordított több pénz kevesek számára több kiváltságot jelent a többség rovására, és az elit e pártfogását politikai eszményként magyarázzák. Ez az eszmény olyan törvényekbe van foglalva, amelyek a nyilvánvalóan lehetetlent írják elő: egyenlő tanulási lehetőségeket mindenkinek.

Az évente az iskolákat elvégző elégedett diákok száma jóval kisebb, mint a csalódott lemorzsolódók száma, akiket kényelmesen kudarcuk alapján minősítenek, hogy marginális munkaerő-állományként felhasználhassák őket. Az ebből adódó meredek oktatási piramis meghatározza a társadalmi státusz megfelelő szintjeinek logikáját. Az állampolgárokat a helyükre „iskolázzák”. Ez politikailag elfogadható diszkriminációs formákhoz vezet, amelyek a viszonylag kevés végzöst részesítik előnyben.

Latin-Amerikában a vidékről a városba költözés még mindig gyakran azt jelenti, hogy az öröklés eredményeként megszerzett státuszról egy olyan világra váltanak, ahol a státusz az iskolázottság eredményeként alakul ki. Az iskolák lehetővé teszik, hogy az előnyös helyzetet eredményként racionalizálják. Nemcsak az egyenlőség látszatát, hanem a nagylelkűség látszatát is biztosítják: aki nem járt kora gyermekkorától fogva iskolába és elégedetlen a jelenlegi státuszával, még mindig beiratkozhat egy esti iskolába vagy szakképzőbe. Ha nem él ilyesfajta bevett lehetőségekkel, akkor a kiváltságokból való kizárását saját hibájának lehet tekinteni. Az iskolák finomhangolják az általuk kiváltott frusztrációkat.

Az iskolarendszer is önnön egyetemes elfogadását sulykolja. Egy bizonyos szintű iskolázottság nem feltétlenül jelent többet a semminél, különösen egy olyan országban, ahol évente néhány ember többet tanulhat, mint szeretne, míg a legtöbb ember soha nem végzi el a hatodik osztályt. Hat évnél azonban jóval kevesebb is elegendőnek tűnik ahhoz,

hogy beleneveljék a gyermekekbe az iskolai végzettséget elismerő ideológiát. A gyermek csak azok felsőbbrendűségéről és megkérdőjelezhetetlen tekintélyéről tanul, akik nála többet tanultak.

Bármilyen vita az iskolaközpontú formális oktatás radikális alternatíváiról feldúlja társadalmi elképzeléseinket. Függetlenül attól, hogy az iskolák mennyire hatástalanok a többség oktatásában, függetlenül attól, hogy az iskolák mennyire hatékonyak az elithez való hozzáférés korlátozásában, függetlenül attól, hogy az iskolák mennyire liberálisan árasztják el nem-educációs előnyeikkel ezen elit tagjait, az iskolák valóban növelik a nemzeti jövedelmet. Diplomásaikat a nagyobb gazdasági termelésre képesítik. Az Egyesült Államok típusú iparosodás felé haladó, alacsonyabb fejlettségi szinten lévő gazdaságban az iskolát végzetek hatalmas mértékben termelékenyebbek, mint a lemorzsolódottak. Az iskolák szerves részét képezik annak a társadalomnak, amelyben a kisebbség olyan termelékennyé válik, hogy a többséget fegyelmezett fogyasztásra kell iskoláztatni. Az oktatás tehát – a legjobb körülmények között – segít a társadalmat két csoportra osztani: azokra, akik annyira produktívak, hogy személyes jövedelmük éves növekedésére vonatkozó várakozásaik messze meghaladják az országos átlagot, valamint a túlnyomó többségre, akiknek jövedelme szintén növekszik, de egyértelműen az előbbiekenél alacsonyabb ütemben. Ezek az arányok természetesen összeadódnak, és a két csoportot még jobban eltávolítják egymástól.

A formális oktatás radikális megújítása radikális politikai változásokat, a termelés szervezésének radikális átalakítását és az ember önmagáról alkotott képének radikális megváltozását feltételezi, miszerint ő egy iskoláztatásra szoruló állat. Ezt gyakran elfelejtik, amikor az iskolák átfogó reformját javasolják, és azok az általunk elfogadott társadalmi keretek miatt kudarcot vallanak. Például a szakközépiskolát néha a tömeges iskoláztatás csodaszereként tartják számon. Az azonban kétséges, hogy a szakközépiskolák végzősei állást találnának-e a folyamatosan változó, egyre inkább automatizált gazdaságban. Ráadásul a szakközépiskolák tőke- és működési költségei, ahogyan ma ismerjük őket, többszöröse a hasonló szintű hagyományos iskoláknak. Emellett a szakközépiskolák általában hatodikosokat vesznek fel, akik, mint láttuk, már eleve kivételt képeznek. A szakközépiskolák úgy tesznek, mintha oktatnának, miközben a gyár alságos hasonmását hozzák létre az iskolaépületben.

A szakközépiskola helyett inkább az ipari üzemek államilag támogatott átalakítását kellene fontolóra venni. Lehetővé kellene tenni, hogy a gyárak munkaidőn kívül képzési központokként működjenek, a vezetők idejük egy részét a képzés tervezésével és felügyeletével töltsék, és az ipari folyamatokat úgy alakítsák át, hogy azok edukációs értékkel bírjanak. Ha a jelenlegi iskolákra fordított kiadásokat részben ilyen, a meglévő

erőforrások edukációs célú kiaknázására fordítanak, akkor a végeredmény – mind gazdasági, mind oktatási szempontból – összehasonlíthatatlanul nagyobb lehetne. És amennyiben ilyen támogatott szakmai képzést kínálnának minden érdeklődőnek, életkortól függetlenül, és nem csak azoknak, akiknek sorsa az adott üzemben való alkalmazás, akkor az ipar elkezdhetné átvenni az iskolák által jelenleg betöltött fontos szerepet. Elkezdhetnék feladni azt az elképzelést, hogy a munkaerő képzettségének meg kell előznie a foglalkoztatást, hogy az iskolai tanulmányoknak meg kell előzniük a termelőmunkát. Nincs okunk folytatni azt a középkori hagyományt, amely szerint az embereket egy szent helyre bezárva készítik fel a „szekuláris világra”, legyen az kolostor, zsinagóga vagy iskola.

A második, gyakran szóba kerülő megoldás az iskolák kudarcára az alapfokú vagy felnőttoktatás. Paulo Freire Braziliában bebizonyította, hogy azok a felnőttek, akik érdeklődnek közösségük politikai kérdései iránt, hat hét esti tanfolyammal írástudókká válhatnak. Az ilyen olvasási és írási készségeket tanító programot természetesen a felnőttek politikai szókincsének érzelmekkel teli kulcsszavai köré kell felépíteni. Ez a tény érthető módon bajba keverte Freire programját. Felvetődött az a gondolat is, hogy tíz hónapos felnőttképzés dollárban kifejezett költsége megegyezik egy év korai iskoláztatás költségével, és összehasonlíthatatlanul hatékonyabb lehet, mint a legjobb iskoláztatás.

Sajnos a „felnőttképzés” manapság elsősorban olyan eszközként fogható fel, amely a „hátrányos helyzetűek” számára csillapítja az iskolai oktatás hiányát. Ha az oktatást felnőttkori gyakorlasként szeretnénk felfogni, akkor ezt a helyzetet meg kell fordítanunk. Fontolóra kellene vennünk a formális, kötelező iskolai oktatás időtartamának radikális csökkentését, hogy az évente csak két hónap legyen, ám ezt a fajta formális oktatást az ember életének első húsz vagy harminc évére kellene kiterjeszteni.

Nem csoda, hogy szinte lehetetlennek tartjuk elképzelni olyan átfogó társadalmi változásokat, amelyek során az iskolák oktatási funkciói új minták szerint kerülnének újraelosztásra olyan intézmények között, amelyeket jelenleg még nem is tudunk elképzelni. Ugyanilyen nehéznek tartjuk megjelölni azokat a konkrét módszereket, amelyekkel a megszűnő iskolarendszer nem-edukációs funkciói újraelosztásra kerülnének. Nem tudjuk, mit kezdjünk azokkal, akiket jelenleg „gyerekeknek” vagy „diákoknak” nevezünk, és akiknek az iskolába járását kötelezővé tesszük.

Míg a gyárakban zajló különböző formájú gyakorlati képzés és a programozott matematika- és nyelvoktatás nagy részét képezheti annak, amit korábban „oktatásnak” nevezünk, az évi két hónapos formális iskolai oktatás elegendő időnek tekinthető ahhoz, amelyet a görögök *szkholé* – szabadidő a megértés elérése érdekében – alatt értettek. Nem csoda, hogy szinte lehetetlennek tartjuk az olyan átfogó társadalmi változások magunk

elvé vetítését, amelyek során az iskolák oktatási funkcióit új minták szerint osztanák újra olyan intézmények között, amelyek jelenleg elképzelhetetlenek. Ugyanilyen nehéznek tartjuk megjelölni azokat a konkrét módszereket, amelyekkel a megszűnő iskolarendszer nem oktatási funkciói újraelosztásra kerülnének. Nem tudjuk, mit kezdjünk azokkal, akiket jelenleg „gyerekeknek” vagy „diákoknak” nevezünk, és akiknek iskolába járását kötelezővé tesszük.

Nehéz előre látni a javasolt alapvető változások politikai következményeit, nem beszélve a nemzetközi következményekről. Hogyan tudna egy iskolában tenyésztett társadalom együtt élni egy olyan társadalommal, amely „eltér az iskolai sztenderdektől”, és amelyben az ipar, a kereskedelem, a reklámozás és a politikai részvétel alapjaiban eltér azoktól? Az egyetemes iskolai sztenderdektől eltérő területeken nem létezne közös nyelv és kritériumok az iskolázottakkal való tiszteletteljes együttéléshez. Két ilyen világnak, mint amilyen például Kína és az Egyesült Államok, jóformán el kell zárkózni egymástól.

Az iskolában tenyésztett elme elutasítja ezen világok rendelkezésére álló oktatási eszközöket. Mentálisan nehéz „elismerni” Mao pártját olyan oktatási intézményként, amely hatékonyabb lehet, mint a legjobb iskolák – legalábbis ami az állampolgári alapismeretek elsajátítását illeti. A latin-amerikai gerilla-hadviselés egy másik oktatási eszköz, amellyel sokkal gyakrabban élnek vissza, vagy amelyet sokkal gyakrabban értenek félre, mint ahányszor helyesen alkalmazzák. Che Guevara például egyértelműen úgy tekintett rá, mint utolsó oktatási eszközre, amellyel megtaníthatja az embereket politikai rendszerük illegitimitására. Különösen az iskolázatlan országokban, ahol a tranzistoros rádió minden faluba eljutott, soha nem szabad alábecsülnünk olyan nagy karizmatikus disszidensek oktatási funkcióját, mint Dom Hélder Câmara Brazíliában vagy Camilo Torres Kolumbiában. Castro korai karizmatikus szónoklatait „oktatási foglalkozásoknak” nevezte.

Az iskolázott elme ezeket a folyamatokat kizárólag politikai indoktrinációként észleli, és edukációs céljukat nem képes megérteni. Az iskolák által végzett oktatás legitimálása hajlamos arra, hogy minden nem iskolai oktatást véletlennek, ha nem egyenesen bűncselekménynek tekintsen. És mégis meglepő, milyen nehezen észleli az iskolában tenyésztett elme azt a szigort, amellyel az iskolák önnön feltételezett szükségességüket, és ezzel együtt a általuk támogatott rendszer állítólagos elkerülhetetlenségét sulykolják. Az iskolák arra indoktrinálják a gyermeket, hogy elfogadja a tanárai által képviselt politikai rendszert, annak ellenére, hogy azt állítják: a tanításnak nincs köze a politikához.

Végezetül az iskolázottság kultusza erőszakhoz vezet, ahogyan *bármely* vallás megalapítása is ahhoz vezetett. Ha az általános iskolázottság

evangéliuma elterjedhet Latin-Amerikában, akkor a katonaságnak növelnie kell a felkelések leverésére irányuló képességeit. Végül is csak erővel lehet majd kordában tartani a felkeléseket, amelyeket az abbéli csalódott várakozások váltanak ki, amelyeket az iskolai mítosz terjesztése szít. A jelenlegi iskolarendszer fenntartása fontos lépés lehet a latin-amerikai fasizmus felé vezető úton. Csak a rendszer imádatából fakadó fanatizmus képes végső soron racionalizálni azt a hatalmas diszkriminációt, amely abból fog származni, hogy további húsz évig egy tőkehiányos társadalmat iskolai érdemjegyek alapján osztályoznak.

Eljött az ideje annak, hogy felismerjük a feltörekvő országok iskoláinak valódi terheit, hogy szabadon magunk elé vetíthessük a társadalmi struktúra változását, amely jelenleg az iskolákat szükségessé teszi. Nem támogatom a latin-amerikai országok számára a kínai kommunákhoz hasonló átfogó utópiát. De azt javaslom, hogy merítsük bele képzelőerőnket olyan forgatókönyvek kidolgozásába, amelyek lehetővé tennék az oktatási funkciók merész újraelosztását az ipar, a politika, a rövid iskolai visszavonulások és a szülők intenzív felkészítése között a korai gyermekkori oktatás biztosítása érdekében. Az iskolák költségeit nemcsak gazdasági, társadalmi és oktatási szempontból kell mérni, hanem politikai szempontból is. Az automatizálással áthatott, szűkösséggel fémjelzett gazdaságban az iskolák hangsúlyozzák és racionalizálják két társadalom egymás mellett élését, ahol is az egyik gyarmata a másiknak.

Ha egyszer megértjük, hogy az oktatás költségei nem alacsonyabbak a káosz költségeinél, akkor talán bátran vállalhatunk egy költséges kompromisszumot. Ma Latin-Amerikában ugyanolyan veszélyes megkérdőjelezni az oktatáson keresztül történő társadalmi megváltás mítoszát, mint amilyen veszéllyel járt háromszáz évvel ezelőtt elvitatni a katolikus királyok isteni jogait.

*Tillmann Ármin fordítása*

