

VAJDA ZSUZSANNA

Az iskola, a társadalom és a társadalmi hátrányok

Az elmúlt mintegy másfél évtizedben a politikai változásokkal párhuzamosan (illetve részben azok függvényében) jelentős változások történtek az iskola szerepfelfogásában, társadalmi funkcióiban. Ezek a változások azonban nem az iskola vagy az iskolapolitika természetéből fakadtak – még akkor sem, ha elfogadjuk, hogy az intézmények fejlődésének, átalakulásainak van egy sajátos, szakmai útja is.

Az elmúlt időszakban azonban radikálisan átalakult a gazdaság és a társadalom, megváltozott a gyermekkor „szociális konstrukciója”, mégpedig globális értelemben. Ha nem vizsgáljuk komplexitásában ezt a helyzetet, akkor félok, hogy hamis következtetésekre jutunk, márpedig – sajnos, ez már ma is világos – ennek igen súlyos következményei vannak a gyakorlatban.

Egy ilyen terjedelmű cikkben természetesen nem vállalkozhatom arra, hogy az oktatás és a társadalom kapcsolatrendszerét teljes összetettségében elemezzem, ezért főként egy szűkebb problémakör, a társadalmi hátrányok kompenzálásának elveivel és gyakorlatával foglalkozom a továbbiakban. Miként a kezdet kezdeté óta, ez a törekvés az oktatásnak ma is gyakran hangoztatott feladatai közé tartozik – ahogyan Lukács (1996) az iskola jelen változásait taglaló írásában leszögezi –, a kortárs oktatáspolitikákban legalábbis retorikai szinten nagy súllyal szerepel.

Az iskola társadalmi szelekcióban betöltött szerepét vizsgáló és bíráló szociológiai irányzat Európában a hatvanas években vált erőteljessé, illetve ugyanezt a kérdést járta körül a Jensen által kiváltott IQ-vita az Egyesült Államokban. Az oktatásszociológiai kutatások eredményei azt mutatták, hogy a gyerekek tanulmányi teljesítményei szorosan összefüggnek a társadalmi származásukkal: a kedvezőtlen helyzetű családok gyerekei az iskolában rosszabbul teljesítenek, és ezáltal a sorsuk gyakran véglegesen megpecsételődik – ki vannak zárva a társadalmi előrelépést tartósan biztosító mobilitási csatornákból. Ennek az igazságtalan helyzetnek a korrigálása érdekében valóságos társadalomtudományi kampány keletkezett, melynek klasszikusai közé tartozott a francia Bourdieu. Ő volt az, aki talán a legerőteljesebben képviselte, hogy a hagyományos oktatási rendszer szükségképpen

konzerválja a kialakult társadalmi hátrányokat és előnyöket. Bourdieu vitatja Durkheim arra vonatkozó álláspontját, hogy az oktatás konzervativizmusa relatív „történelemfelettségéből”, viszonylagos autonómiájából fakad. Érvéle szerint a pedagógiai konzervativizmus a társadalmi és politikai konzervativizmus legfőbb szövetségese, hiszen nem vesz tudomást arról, hogy amit autonóm műveltségnek tekint, az voltaképpen egy meghatározott osztályszerkezettel bíró társadalom elitjének műveltségeszményéből fakad. Az iskolarendszer Bourdieu szerint voltaképpen ugyanazt a feladatot látja el a polgári társadalomban, amit a társadalmi rend örökletes áthagyományozása más társadalmakban: „Megpróbálja a társadalom minden egyes egyedét rávenni arra, hogy azon a helyen maradjon, amely neki természetétől fogva rendeltetett, és ragaszkodjék is ahhoz a helyhez” (Bourdieu, 1974, 90. old.).

Bourdieu marxista kritikája elsősorban az iskola konzervativizmusára irányult: ma, mintegy negyedszázad változásait is tekintetbe véve, már azt is látjuk, hogy a változékonyság, az aktuális kulturális hatásokhoz való rugalmas alkalmazkodás sem feltétlenül szolgálja a távlati célt: a Bourdieu által elfogadott társadalmi egyenlőségeszmény megvalósulását. Mások, mint például a hazai szakemberek körében jól ismert Bernstein a tantervek, a nyelvhasználat osztálykötöttségeire hívták fel a figyelmet. (Bernstein, 1974). Tanulmányok és cikkek sokasága foglalkozott a korai szocializáció és a későbbi iskolai sikeresség kapcsolatával, az un. rejtett tanterv, az implicit szocializációs célok létevel. E szociológiai irányzat nagy hatással volt a hazai pedagógiai kutatásra, sorra születtek az iskola társadalmi mobilitásra gyakorolt hatását vizsgáló hazai tanulmányok. (Lásd pl. Báthory Zoltán, Ferge Zs., Kozma Tamás, Papp M.–Pléh Cs., Szabó L. Tamás, és mások munkáit.)

Ma, amikor az általános tankötelezettség több mint száz éve létezik Európában, ideje volna hozzálátunk az iskola és az iskolai szocializáció társadalmi antropológiájának elemzéséhez. Az iskolai konzervativizmus vádjával szembehelyezhető, hogy amennyiben az oktatási rendszer valóban elő akarja segíteni a különböző adottságú egyének sikeres szocializációját és boldogulását abban a politikai-társadalmi környezetben, amelyet képvisel, akkor sok fontos vonatkozásban tükröznie is kell azt. Am az iskolában, ha valóban progresszív célokat követ, a gyerekeknek nemcsak azt kell megtanulniuk, hogyan boldoguljanak a bürokratikus és hierarchizált modern társadalomban, hanem a vele kapcsolatos kritikai magatartást is. Mindkettő csak akkor lehetséges, ha az iskolai élet az előbbit bizonyos fokig leképezi.¹

Az iskola – mindkettőre bőségesen találhatunk történelmi precedenst – szolgálhatja a társadalmi konzervativizmust vagy a haladást, de ez alapvetően nem a közoktatás intézményi szervezetétől függ, hanem a működtető politika sajátosságaitól. A másik oldalról viszont közoktatás és bürokratikus iskola nélkül nem lehet hatékonyan beavatkozni a társadalmi szerkezetbe, vagy mondjuk egyszerűen: nem

¹ Erre tettem kísérletet Pedagógia és pszichológia című cikkemben (Educatio, 2001. november).

lehetséges a tömegek bekapcsolódása a modernizációba. A közoktatás és az azt működtető hatalom viszonyában manapság az egyik rendszeresen elkövetett torzítás, hogy túlzottnak ítélik az oktatás autonómiáját, ezen az alapon pedig minden, az iskoláról való gondolkodás és oktatási intézkedés tévútra vezethet. A közelmúlt amerikai szakirodalmában például nagy hatást gyakorolt az a felfogás, hogy az iskola teljes mértékben öntörvényű „Frankensteinként”, elszabadultan működik, s ez az oka az elmúlt évtizedekben bekövetkezett radikális expanzióknak. (Halász–Lennert, é. n.)

Szinte feledésbe látszik merülni, hogy az elmúlt, mintegy kétszáz év polgárosodása, a demokratikus jogok, így a választójog kiterjesztése, a sokat emlegetett középosztályosodás elválaszthatatlan az iskolázottság növekedésétől, a megfelelő műveltségi szint általánossá válásától. Éz alatt a korábban nem iskolázott társadalmi rétegek belépése sohasem saját kezdeményezésükből, hanem központi intézkedések hatására kezdődött el, és ez a folyamat magában foglalta a hatósági kényszert (ld. tankötelezettség), az USA-ban éppen úgy, mint Magyarországon. Az iskola, a polgárosodás és a racionális gondolkodás bonyolult összefüggéseiről szintén egy másik írásomban írtam részletesen.² Az iskola és műveltség szerepének megítélésében az egyik legnagyobb veszély az ún. „kislátószögű objektív” használata: a valódi tömeghatások csak évtizedes távlatokban szűrhetők le, nem feltétlenül fognak autentikusan tükröződni egy kiválasztott minta IQ nyereségében, vagy akár az iskolai sikeresség javulásában. Ezért nem érthetünk egyet a hatvanas évek máig ható „söpörd el az iskolát!” mozgalmival; ezek súlyosan téves mivoltát a történelmi tapasztalatokon kívül tragikus módon igazolják a mai, ázsiai és dél-amerikai országok tapasztalatai, amelyekben a közoktatás megszervezése vagy sikertelensége vízváltónak bizonyult az elmúlt évtizedekben.

A közoktatást érintő változások

A fejlett országok gazdaságának és társadalmának változásaira nézve jellemző, hogy a társadalmi struktúra és a mobilitás néhány évtizede még az egész társadalomtudományt foglalkoztató kérdései kikerültek az érdeklődés homlokteréből. A leginkább megdöbbentő jelenségek közé tartozik, hogy napjaink társadalmi elitjét, értelmiségét alig foglalkoztatják az egy nemzedékkel korábban oly sok vitát kiváltó kérdések: a társadalmi rétegek közötti mozgás, előrelépés lehetőségei. Az ok nyilvánvalóan nem az, hogy megszületett volna az utópiákban emlegetett ideális társadalom: a társadalmi egyenlőtlenség ténye ma is létezik. Lezajlott azonban a társadalmi hátrányok igen jelentős átrendeződése, és ez rányomta a bélyegét mind az ideológiákra – amelyek előfeltevései, mint tudjuk, sohasem hagyják érintetlenül a tudományt sem – mind az oktatáspolitikára. Mint már korábban említettem, az

² Az intelligencia természete. In: Az intelligencia és az IQ-vita. A Magyar Pszichológiai Szemle 2002/1. tematikus száma.

iskola és a társadalom viszonyában is sokféle változás következett be, az alábbiakban azonban csak két olyan szempontra szeretném felhívni a figyelmet, amelyekről viszonylag kevés szó esik:

1. Az iskola társadalmi helyzetét nyilvánvalóan jelentősen befolyásolja az, amit szakszóval így neveznénk: „a gyerekkor szociális konstrukciójának változása”. E változások lényege a gyerekek emancipációjának álságos jelszava mögött a gyerekek védett, megkülönböztetett helyzetének felszámolása, a gyerekkor mint különleges életszakasz tagadása. A jelenségre – az „elveszőben lévő gyerekkor” veszélyeire – társadalomszociológusok már régóta figyeltek (Vajda, 1997). A folyamat bizonyos fokú betetőzéséről tanúskodik D. Buckinghamnek (2003) a közelmúltban magyarul is megjelent könyve: A gyerekkor halála. Ebben a jellegzetesen apologetikus beállítottságú szerző azt ajánlja: egyszerűen vegyük tudomásul, hogy ez a helyzet: a gyerekkor megszűnt, „elhalálozott”.

Az iskola léte – miként már Ariés rámutatott – a gyerekkor szociális konstrukciójának egyik legfontosabb alkotóeleme, mint egy, kifejezetten a gyerekekkel való különleges, egyben szakszerű bánásmódot biztosító intézmény. Kedvezőtlen szociális feltételek mellett a nevelőintézmények materiális értelemben egyenlősítő hatásúak, amennyiben lehetővé teszik a zárt, biztonságos, fűtött helyen tartózkodást, a rendszeres orvosi ellátást és adott esetben a megfelelő táplálkozás biztosítását. De az iskola tette lehetővé a gyerekek és fiatalok szubkultúrájának kialakulását is, annak előfeltételét, hogy különleges tulajdonságaik és érdekeik társadalmi szinten artikulálódhassanak.

A gyermekfelfogás aktuális változásai szorosan összefüggnek néhány politikai – demográfiai körülménnyel, elsősorban azzal, hogy a fejlett nyugati országokban a gyerekek és fiatalok össznépességen belüli létszáma folyamatosan csökken. Nyugat-Európában a fejlett országokban a 14 éven aluliak számaránya az ötvenes-hatvanas években még 25 százalék volt, ám ma már a 20 százalékot sem éri el, és további csökkenés várható. (Az USA-ban összetettebb a helyzet: ott a gyermekszám nem csökken, de a növekedés – melyet az ottani demográfusok aggodalommal figyelnek – elsősorban az alacsony jövedelmű, marginális helyzetű népességnek, bevándorlóknak köszönhető). A gyermeket vállalók számának zsugorodásával csökken a társadalomban, a szavazók körében azok részaránya, akik fontosnak tartják a gyerekek, fiatalok érdekében történő köz- és állami intézményeket és hajlandók áldozni is ezekre. E változások mindenképpen éreztetik a hatásukat az oktatás társadalmi megítélésében és finanszírozásában. Másrészt az anyagilag kedvezőtlen helyzetűek a világon mindenhol, így a fejlett országokon belül is jóval több gyereket vállalnak, mint a tehetősek. A mai iskolai problémákra rányomja a bélyegét, hogy ennek a rétegnek az érdekérvényesítő képessége gyenge. Márpedig az iskolába nem járó, szocializációs deficittel rendelkező gyerekcsoportok a világ sok országában – például Brazíliában – egyebek mellett a közbiztonság elviselhetetlen leromlását, ezzel párhuzamosan pedig elkerülhetetlenül a gyerekekkel szembeni brutális és radikális fellépést hozza magával. A demográfiai bomba nálunk is ketyeg: egy-

re több gyerek él a szegénységi küszöb alatt. A kérdésre még hamarosan visszatérünk.

2. Egy másik, elsősorban az iskolai motivációt érintő feltétel változása a marginális helyzetűek szempontjából akár kedvező is lehetne: nyilvánvalóan és tagadhatatlanul csökken az iskola és a tudás szerepe a társadalmi előrelépésben. Az iskola, és különösen a közép- és felsőoktatás tömegessé válása többek között ezért jelenti csupán retorikai szinten a társadalmi egyenlőtlenség felszámolására irányuló törekvést. A tömegessé válás világszerte igen jelentős színvonalromlással járt. Ezt a tényt sokan tulajdonítják a televízióknak, mások feleslegesen tüntetik fel a tárgyi tudást, és az iskolától azt várják, hogy „életrevalóságra” tanítson. A valóságban azonban a közép- és felsőfokú oktatás tömegessé változtatása és az iskola minősítő-értékelő tevékenységének minimalizálása a követelmények megszűnéséhez és az oktatási funkció mérhetetlen elsilányosodásához vezetett, legalábbis az állami rendszerekben. Ezzel egyidőben a befolyásos elit gyerekeit sok országban az állami oktatási rendszer keretein kívül nevelteti, komoly anyagi áldozatot hozva (ez még a középosztálybeliek számára is anyagi megterhelést jelent). Ugyanakkor a társadalmi mobilitásra törekvők más utakat találnak az előrelépésre, és erre – a pénzkeresés, vállalkozás, tőkeforgatás minél korábbi megkezdésére – ösztökéli őket szinte minden társadalmi körülmény, kezdve a fogyasztási igények minél korábbi erőteljes felkeltésétől a vállalkozásra ösztönzés számtalan fajtájáig.³ Ezáltal látszólag megnyílt a lehetőség olyan társadalmi rétegek számára is, amelyek korábban rossz szociális helyzetük miatt rosszabb esélyekkel indultak az iskolában, és tanulmányi eredményük miatt nem jutottak előre. A valóságban azonban aggályos – és csak alapos szociológiai-társadalomstatisztikai mérések deríthetnék fel – hogy vajon ténylegesen nagyobb arányban sikerül-e a korábban kedvezőtlen helyzetű csoportok tagjainak a boldogulás és vajon előnyeiket sikerül-e tartóssá, gyermekeik számára is hozzáférhetővé tenniük. Mindenesetre a társadalomstatisztikai adatok arra utalnak, hogy az elmúlt tíz-tizenöt évben a társadalmi szerkezet még a fejlett gazdaságú országokban is egyre hierarchizáltabb és a mobilitási lehetőségek lényegesen szűkebbek, mint a hatvanas-hetvenes évek során.⁴

E gazdasági-társadalmi jelenséghez kapcsolódik az, amit Goldthorpe (1998) a meritokrácia (az érdemek alapján történő előrelépés)

³ Ma az USA-ban egyre nő a középiskola mellett dolgozó fiatalok aránya. Miként a problémával foglalkozó tanulmány szerzője, Kusum (1998) megállapítja, a munkavállalás nem függ a szociális helyzettől: a középosztály és az elit gyerekei ugyanolyan, vagy még nagyobb arányban találhatók meg az alkalmi munkavállalók körében, mint a hátrányos helyzetű fiatalok. A munkavállalás ugyanakkor rendkívül negatívan hat a tanulmányi eredményre.

⁴ C. Jencks tanulmányában, amelyben bemutatja, hogy az USA társadalmi szerkezete erősen polarizálódott az elmúlt 12 évben, a következő megállapítást teszi: „Mindezeket figyelembe véve az egyenlőtlenség korlátozása mellett véleményem szerint erős, de nem elsöprő érvek szólnak.” Majd később: „A bizonyítékok nélküli erkölcsi megfontolások azonban az elmúlt évszázadokban felmérhetetlen károkat okoztak és rossz hatásuk a mai napig nem múlik”. (2000 c. folyóirat, 2002 június, 25. old.) Magam azonban a szerzővel ellentétben, viszont a gondolkodástörténet jelentős alakjaival egybehangzón úgy vélem: az erkölcsi megfontolások soha nem bizonyítékokon, hanem vállalt értékeken alapulnak.

eszméjének háttérbe szorulásaként ír le: az érdemek alapján történő előrejutásnak a 19. század végén kialakult elvei alapján az előrejutásnak az egyén kompetenciájától kell függnie, ez pedig az iskolai tanulás által szerezhető meg vagy növelhető. Az ipari társadalomban a megfelelő kompetencián alapuló teljesítmény a társadalmi egyenlőtlenség elfogadott alapja: ebben az eszmei keretben akkor ismerjük el az egyenlőtlenséget jogosnak, ha az előnyök a fontosabb, értékesebb teljesítményből fakadnak. Így az elit privilegizált helyzetét az általuk nyújtott többleteljesítmény legitimálja.

Csak hogy a piac nem az érdemeket díjazza, hanem a dolgok piaci értékét – állapítja meg Goldthorpe. Később Hayeket, a liberális filozófia klasszikusát idézi, aki szerint fontos, hogy a polgárok, és különösen a fiatalok higgyenek a meritokráciában, de arra is felhívja a figyelmet, hogy a társadalmi pozíciók érdemektől függő voltának hangoztatása sértheti azokat, akiknek értéke a piac ítélete szerint alacsony, holott semmivel sem érzik értéktelenebbnek magukat a díjazottaknál. (A tanárok ennek kirívó példái lehetnek, hiszen egy hasonlóan képzett bankár vagy könyvelő jövedelmének és megbecsülésének a töredékében részesülnek.) A meritokrácia elve Hayek szerint mégis szükséges mítosz. Érdemes felhívni rá a figyelmet, hogy Giddens és nyomában Tony Blair lelkesen követik Hayek ezzel kapcsolatos útmutatását. Csak hogy a mítoszok előbb-utóbb lelepleződnek, és mint Goldthorpe megjegyzi, nem a szociológia feladata, hogy a fenntartásukról gondoskodjon. Tegyük hozzá: kijelölhetünk ugyan hasonló feladatot a közoktatás számára, de megoldása nyilvánvalóan a közoktatás lehetőségeit is meghaladja.

A tudáson és kompetencián alapuló érdem értékének hanyatlása világosan tükröződik azokban a súlyos motivációs problémákban, amelyekkel a nyugati kultúra országainak oktatása nem tud megküzdeni: a hiányzások, a rejtett lemorzsolódás növekvő számában, a tanulás elhanyagolásában. Mint hamarosan részletesebben is kitérünk rá, különösen súlyosan érinti ez a motivációs probléma a társadalom perifériáin élők gyerekeit.

Az iskolai tanulás pszichológiai jellegzetességei: a tanulás és a motiváció

A következőkben az iskola alanya, a tanuló gyerek szemszögéből vizsgáljuk meg az iskolai oktatás pszichológiai jellegzetességeit. Elsőnek tegyük fel azt a kérdést, mi készíteti a gyerekeket tanulásra, különös tekintettel arra, hogy ezt az iskolában tegyék?

Az iskolai tanulás motivációjában többféle tényezővel számolhatunk: az ismeretszerzésre irányuló vágyak, a családi elvárásoknak való megfelelés óhaja, az intézmény iránti tisztelet, az iskolát képviselő tanárok, az ott kialakuló értékrend vagy a hasznosság belátása. Kérdés, hogy e halmazból melyiket tekintjük „támadási pontnak”, a legfontosabbnak többek között azokban az esetekben, ha a célunk kompenzáció, a hátrányok leküzdése.

TANULMÁNYOK

Az oktatással kapcsolatos egyik leggyakoribb panasz, hogy nem kapcsolódik a gyerekek élettapasztalataihoz, élményeihez, nem használja a gyerekek spontán kíváncsiságát, ismeretszerzésre irányuló motivációját. Közkeletű nézet, amit többek között Margaret Donaldson (1985) képvisel, és amely szerint a gyerekek kb. 7 éves korukig könnyen és szívesen sajátítanak el új ismereteket, az iskolába bekerülve azonban hamarosan ellenszenvvel viseltetnek a tanulnivalók iránt. Az iskolának – érvelnek a reformpedagógia képviselői – alkalmazkodniuk kell a gyerekek érdeklődéséhez, ki kell használniuk a bennük rejlő tanulás vágyát.

A probléma azonban az, hogy az iskolai tanulás által közvetített tudást, az ún. dekontextualizált tudást nevezhetjük elvont, akadémikus vagy száraz tudásnak is. Ennek csak kisebb része tartalmaz olyan ismereteket, amelyek spontán, a hétköznapi életben megfigyelhetőek vagy elsajátíthatóak, illetve közvetlenül a gyakorlatban alkalmazhatóak. Kérdés, hogy változtathatunk-e valóban ezen a helyzeten. Miként a tudományos jelenségek laikus megítélésének gyarapodó kutatási eredményei immár empirikusan is bizonyítják: az anyagok fizikai és kémiai tulajdonságai, a számok természete, vagy az élőlények fejlődése közvetlenül nem megtapasztalható, jellegzetességeik nem sajátíthatóak el spontán megfigyelés, utánczás útján: ez az oka, hogy felfedezésük és megértésük évszázadokat vett igénybe. A mai iskolások számára pedig kénytelenek vagyunk részekre bontani, újraosztályozni, leegyszerűsített modellekkel leírni őket, különben e rejtett sajátosságok nem lesznek megérthetőek, elsajátíthatók. Az összetettebb érdeklődés csak egy megfelelő alapszint elsajátítása után keletkezik: aligha létezik olyan tanulás, amelynek ne volnának unalmas gyakorlással elsajátítandó részei, a biciklizéstől a nyelvtanulásig.⁵

Természetesen lehet a tananyagot vagy egyes részeit a lehetőségek határain belül a tanulók életéhez, egyéni tapasztalatához közelíteni – a jó pedagógusok ezt mindig meg is tették és teszik –, csak hogy ennek az a tény is korlátot szab, hogy mindenkinek más és más az egyéni tapasztalata és az érdeklődése. Nem nehéz belátni, hogy különösen a hátrányos helyzetű gyerekek számára kedvezőtlen, ha az iskolai oktatás nagy mértékben alkalmazkodik az ő érdeklődésükhöz és élményeikhez. Egy jellegzetes példa erre, hogy még a világ gazdag országaiban is sokan vannak, akiknek a gyerekei csak az iskolában szerezhetnek tudomást a számítógép vagy az internet használatának előnyeiről, és nem biztos, hogy az otthoni környezetben, az otthoni ins-

⁵ Tanulságos történet az olvasástanítás esete. A „globális olvasás” hívei azzal érveltek a szóképolvasás propagálásakor, hogy a gyereknek minél előbb meg kell tapasztalnia, hogy mi az értelme annak, amit tanul, tehát ahelyett, hogy a betű-hang megfelelés unalmas drílljével gyötörnénk, rögtön szavak olvasására kell megtanítanunk. Nyilvánvaló, mondanánk, hogy ez lehetetlenség, a módszernek két éven belül meg kellett volna buknia. Csak hogy a gyerekek képességei különbözőek, a tapasztalt pedagógusok titokban mégis csak tanították a hangokat, de nem vallották be az ezt firtató felmérésekben, így harminc év beletelt, mire a szakirodalomban és a gyakorlatban ismét szóhoz jutottak a hagyományos, és működő módszer hívei, és sok gyereket minősítettek diszlexiásnak a nem megfelelő módszer miatt.

pirációk hatására kialakul bármilyen érdeklődésük ezzel kapcsolatban.

Másrésről hosszú történelmi tapasztalatok támasztják alá, hogy a személyes világ határain túl létező valóság tényei és belső törvényei iránti érdeklődés csak az anyagi és emberi biztonság egy adott szintjén kezdi foglalkoztatni az emberek gondolkodását. Amíg leköti őket a mindennapi túlélésért vívott küzdelem, addig nem várható, hogy képesek legyenek gyerekeiket a dolgok megismerésére inspirálni.

Az iskola és megszemélyesítői, a tanárok adott esetben képesek lehetnek a szülők helyett saját személyességükkel, szakmaszeretettel ilyen irányú ösztönzést biztosítani, ám nem nehéz előre látni: a társadalom perifériáján élő családok esetében gyakran az egyének ellenállásával szemben. Természetesen ez az ellenállás különböző formákat ölthet, hiszen valamilyen szinten a családok többsége fontosnak tartaná a tanulást, de nem tud abban kiigazodni, hogy mit is jelentenek bizonyos ismeretek, vagy nem világos a számára, hogyan lehet a leghatékonyabban elsajátítani ezeket. Ne hagyjuk figyelmen kívül azt sem, hogy a társadalmi hátrány gyakran jár együtt a családi háttér meggyengülésével, az érzelmi és erkölcsi támasz gyengeségével vagy hiányával. Az sem elhanyagolható körülmény, hogy – miként ezt Tót Éva (1997) hazai vizsgálatának adatai tükrözik –, a nélkülöző, küszködő családokban sokkal korábban számítanak a gyerek pénzkereső munkájára, a családi munkában való részvételére. Ez pedig nemcsak időkiesést jelent, hanem átszstrukturálja a gyerekek iskolával kapcsolatos motivációját is. (Kusum, 1998)

Gyakran bírálat tárgya az iskola által tanított tananyag mennyisége. A közelmúlt bírálati zömmel arra vonatkoztak, hogy az oktatásban túl sok a lexikális anyag, nagy a diákok megterhelése. Igazság szerint az oktatandó tananyag mennyiségére és tartalmára nézve nincs semmiféle abszolút támpont, csak oktatási tradíciók, (a gyakran egymásnak ellentmondó) szülői és társadalmi elvárások, politikai szempontok. Sokféleképpen lehet megszabni a szükségesnek látszó ismeretmennyiség határait, és nem vitatható, hogy nem ritka a gyerekek, diákok értelmetlen terhelése. Ám a diákok megterhelését egyedüli szempontként kiemelők érvelésében elsikkad egy fontos szempont, amely a múlt század haladó pedagógusai számára még evidencia volt: felelős állampolgári döntés csak művelt, iskolázott emberektől várható el, akik mérlegelni tudják döntésük következményeit, ismerik az arra vonatkozó érveket és ellenérveket. Gondoljunk csak végig, milyen rendkívüli különbséget jelent például az egyénnek saját magára vagy gyerekeire vonatkozó egészségügyi döntés (pl. szükséges-e valamilyen műtét), ha rendelkezik az ehhez szükséges alapismeretekkel, illetve, ha nem. De azt is tudjuk, hogy a marginális helyzetű csoportok egyik legnagyobb problémája, hogy a politikai képviseljük nem megfelelő: a pártoknak nem érdeke, hogy ügyüket képviseljék, ők maguk pedig gyakran nem képesek a népességen belüli arányuknak megfelelő képviselést delegálni. Emellett ki vannak szolgáltatva a helyzetükkel és a társadalom lelkifurdalásával visszaélő manipulánsoknak. Ha nem is akarunk a naiv aufklárizmus hibájába

esni, vitathatatlan, hogy a tájékozottság és műveltség szükséges a politikai reprezentáció kivívásához, ahogyan az európai demokráciák fejlődésében, a választójog kiterjesztésében is nyomon követhető az iskolázottsági színvonal növekedésének hatása.

Szocializációs hatások

Még bonyolultabb a helyzet, ha a szocializációs hatásokat vesszük figyelembe („rejtett tanterv”). Nyilvánvaló, hogy az iskolának jelentős szocializációs üzenete van. E tekintetben pedig nem vonatkoztathatunk el attól a tényről, hogy az iskola által nyújtott szocializációs értékek – ha optimizmussal megáldva úgy gondoljuk, hogy az iskola valóban hatékonyan formálja a gyerekek ízlését és gondolkodását – adott esetben ellentmondhatnak az otthoni szocializáció értékeinek. Vegyünk csak egy egészen elemi dolgot, a kézmosást. Amikor a rossz szociális feltételek között élő hatéves gyereket arra tanítjuk az iskolában vagy az óvodában, hogy étkezés előtt mosson kezet, akkor olyasvalamit tanítunk neki, ami nem felel meg az otthoni tapasztalatainak, esetleg konfliktust is eredményez a családi szokásokkal. De, mint arról a szépirodalom és önéletrajzi írások tájékoztatnak, a nélkülöző családokban indulatokat kelthet, ha a gyerek például könyvet vásárol és a helyett, hogy dolgozna, pénzt keresne vagy a szüleinek segítene, olvas stb.

Az iskola nem lesz hatékony az ellenséges családi környezettel szemben – vethetnénk fel az eltérő szocializáció esélyeit latolgatva. De a gyerek „elhódítása” nem feltétlenül eredményez tartós és leküzdhetetlen ellenségeskedést, szembenállást a család és az iskola között. Történelmi példák bizonyítják, hogy ha a szülők meg vannak győződve arról: az iskola valóban a gyerekeik boldogulását segíti, és olyasmit tanít, ami a közfelfogásban is elfogadott, nem dolgoznak mindenáron az ottani befolyás ellen. Sőt, a gyerekeken keresztül gyakran el lehet érni a szülőket. Ezt bizonyítja az USA-ban nemrég lebonyolított dohányzáselleni kampány, amelyben gyakran teljes tudatossággal „nevelték” a szülőket a gyerekeik által. Természetesen csak akkor számíthatunk sikerre, ha a célokat és értékeket sikerül a családokkal és a közvéleménnyel elfogadtatni (a dohányzásnál az egészség megőrzése, a nemdohányzók tiszteletben tartása). Az iskola szolgáltatás-jellege azonban nem egyeztethető össze azzal a szereppel, hogy társadalmi missziót teljesítsen. Ez utóbbinak az volna a feltétele, hogy az iskola a társadalom delegáltjaként nyíltan vállalja (és vállalhassa) a gyerekek hosszabb távú érdekét és boldogulását szolgáló értékeket.

Várhatóan az is elő fog fordulni, hogy a marginális helyzetű családok gyerekeinek egy része – éppen azok közül, akiknél az erőfeszítések eredménnyel kecsegtetnek – az eltérő szocializáció különféle pontjain eltávolodik a családtól, vagy szembekerül a szülői értékrenddel. A szépirodalom és a történelem tanúsága szerint ez nem is ritka jelenség. Ilyen esetben az oktatási hatóságok ösztöndíjakkal, kollégiumi rendszerrel támogathatják a fiatalokat. E tekintetben a mai, libe-

rális törvényi környezet különlegesen elfogult: gyakorlatilag nem ismer olyan helyzetet, amikor a szülő és a gyerek érdeke ellentmond és még a gyermekvédelmi hatóságoknak is csak igen szélsőséges esetekben van lehetőségük arra, hogy a gyermeket adott esetben a szülővel szemben is képviseljék. Az iskolának, a pedagógusnak vagy az igazgatónak ma ehhez egyáltalán nincs joga. Emiatt a gyerekek nemcsak azokban az esetekben maradnak támasz nélkül, amikor esetleges tanulási vágyukat nem helyesli a család, de a szülői elhanyagolás, vagy a család effektív hiánya esetében sem.

Az intelligencia: a társadalmi körülmények az oktatás szemszögéből

A hátrányos helyzet és az iskolai eredményesség összefüggéseinek azonban nemcsak motivációs aspektusai vannak: az iskolai tanulás intellektuális teljesítmény, amelynek nívója tükröződik az ennek megfelelő tesztekben, osztályzatokban. Maga az intelligenciamérés a beiskolázási problémáknak köszönheti születését, és megítélése már a keletkezés óta fontos szerepet játszik a felzárkóztatás lehetőségeit laltogató vitákban. A hatvanas évek IQ-vitáját kiobbantó Jensen éppen a felzárkóztató oktatás sikertelenségével támasztotta alá érvelését. Lényege, hogy a mai társadalom már eleget tesz a meritokrácia normáinak: a társadalmi szerkezet pontosan leképezi az emberek képességek szerinti megoszlását. Az IQ-vitákat és az intelligencia értelmezésének kérdéseit máshol részletesen ismertettem (Vajda, 2002). Ezért itt csupán a kérdés rövid összefoglalására szorítkozom.

Herrnstein és Murray, a híres Haranggörbe című kötet szerzői adatok sokaságával támasztják alá, hogy a magas intelligenciájúak, a jó képességűek felemelkednek és boldogulnak, míg a gyengébb képességűek a periférián maradnak. Ez egyébként nem is vitatható; az ellentábor érve arra vonatkozik, hogy a szegénységben, hátrányos feltételek között élő gyerekek kibontakozását és iskolai teljesítményét nem saját, örökölt tulajdonságaik, hanem a fejlődést hátráltató rossz szociális körülményeik gátolják. A Haranggörbe szerzői, valamint Jensen, Burt és mások szerint viszont nem az iskolában és máshol tanúsított, alacsony intellektuális teljesítmények a társadalmi hátrányok következménye, hanem fordítva: azok kerülnek a társadalom perifériájára, akik gyengébb intellektuális teljesítőkéességük következtében nem tudják megragadni a kedvező lehetőségeket, ezért nem tudnak szert tenni a szükséges kompetenciára. Így lehet a mai társadalom a természetes igazságosság megtestesítője.

A vita azért eldönthetetlen, mert bizonyos fokig mindkét tábornak igaza van. A modernitás utáni társadalmakban az értelmességnek különleges jelentősége van és – legalábbis az elmúlt száz évben – valóban elősegítette a társadalmi mobilitást. Csakhogy az értelmesség legalább annyira egyfajta kultúra terméke, mint a humán agyszerkezeté. A sokat emlegetett középosztályosodás lényegéhez tartozik, hogy a

szerencsés többség több nemzedéken át iskolapadban ülve rendszeresen trenírozta az agyát a racionális gondolkodásra. Eközben intelligenciája folyamatosan növekedett: a szülőknek általában már nehéz az, ami egy nemzedékkel később trivialis. Amióta intelligenciamérés létezik, körülbelül évtizedenként nehezíteni kell az intelligenciateszteket is. (Egy konkrét példát idézve: negyven évvel ezelőtt különlegesen nehéz középiskolai anyagnak számított a kromoszóma kettős spirál-szerkezete, ma pedig „mindenki tudja”. A szülők ítélete ezért gyakran nem megbízható atekintetben, mennyire könnyű vagy nehéz az adott tananyag).

Az iskola intelligenciafejlesztő hatása nem mérhető le azon, hogy sikeres volt-e egy felzárkóztató program, megtanult-e olvasni egy adott iskolatípusban a kutatók saját gyereke. A közoktatás hatása csak nemzedéki távlatban és statisztikai eszközökkel mérhető. Ha viszont így nézzük, akkor nem kétséges az a hatás, amit az emberek gondolkodására gyakorolt: a mai átlagos intelligenciájú ember olyan okos, mint az ötvenes évekbeli extrémén intelligens.

Eközben azonban változott a társadalom is, és ez a másik nehézség, amelyen a Haranggörbe bírálói fennakadnak. Tény, hogy a hetvenes évek derekára a nyugati társadalmakban lezajlott a középosztályosodás folyamata. A valóságban nem vitatható Herrnstein és Murray arra vonatkozó álláspontja, hogy a huszadik század derekától kezdve a társadalmi egyenlőtlenség csökkent. Kérdés, hogy így helyreáll-e a biológiai igazság – már, ha ilyen egyáltalán létezik. Mindenesetre az Egyesült Államokban a szegénységküszöb alatt élők aránya még a legnagyobb konjunktúra idején is 12 százalék körül volt, míg az európai országokban sehol sem haladta meg a 7–8 százalékot, a skandináv országokban az 5 százalékot sem érte el. Másrészt azon népességi csoportok esetében, amelyek szisztematikusan gyengébben teljesítenek az IQ-tesztekben és az iskolában – az amerikai feketék, a hazai cigányok, vagy az Egyesült Királyságba harminc évvel korábban bevándorolt pakisztániak –, egyértelműen bizonyítható, hogy nemzedéki késésben vannak: hatvan-nyolcvan évvel később kezdtek iskolába járni, mint a többségi társadalom tagjai és általában rosszabb feltételek között.

Az elmúlt, körülbelül tizenöt évben új fejlemények keletkeztek, melyek egyetlen előnye, hogy – ha a politika és a szakma hajlandó mérlegelni ezeket – igen komoly érvet jelenthetnek az IQ-vitában. Nevezetesen, hogy a fejlett és gazdag országokban nő a szegénység, bővül a periféria. Az ok alapvetően minden bizonnyal a gazdaság, de azért érdemes figyelni arra, hogy ugyanebben az időben a fejlett országokban is gyors szegregálódásnak indult az iskolarendszer, tágul a szakadék az elitoktatás és a tömegoktatás között. (Halsey és mtsai, 1998)

Néhány gondolat a felzárkóztatás és kisebbségi oktatás hazai helyzetével kapcsolatban

Magyarországon a hatvanas évektől kezdve a sokat bírált szocialista oktatáspolitikát az a széles körben alkalmazott módszert alkalmazta,

amelyet pozitív diszkriminációnak neveznek. A „fizikai származásúakat” alacsonyabb pontszámmal vették fel az akkor még alapvetően elitképző egyetemekre, új középiskolai formák létesültek, amelyek nem a felsőoktatásra készítettek fel, de érettségihez juttatták a korábban alacsonyabb iskolázottságig jutó szülők gyerekeit. Mint Papp (1997) összefoglaló cikkében felhívja rá a figyelmet, mindenütt hasonló kísérletek történtek annak érdekében, hogy a gyerekek–fiatalok társadalmi hátrányait az oktatás által csökkentsék. Az iskola felelősségének és kötelezettségének hangsúlyozása mellett ugyanakkor sokan bizonygatták a felzárkóztatás értelmetlenségét, vagy az iskola tehetetlenségét a társadalmi hátrányok leküzdésével kapcsolatban. Így például Papp már idézett cikkében arra hívja fel a figyelmet, hogy a tudásollót nem sikerült összezárni, és az iskola centiméterre leképezi a társadalmi különbségeket.

Ez azonban csak részben felel meg a valóságnak. A tudásolló a hatvanas és a nyolcvanas évek közötti időszakban szűkült. A nyolcvanas években cigánycsaládokkal készült felmérések adatai szerint az egymást követő nemzedékek fokozatosan eljutottak az általános iskola befejezéséig. A dédszülők még analfabéták voltak, vagy 1–2 osztályt végeztek, a nagyszülők már eljutottak az 5-ig. Az ő, hatvanas években született gyerekeik már befejezték a 8 általánost, sőt a szakmunkásképzőig is eljutottak. Kemény István 1994-ben készült felvétele szerint az akkor 25–29 éveseknek 75 százaléka végezte el az általános iskola 8 osztályát, míg az 50–54 éves korosztálynak 28,9 százaléka. Itt tehát bekövetkezett egy valódi áttörés, annak ellenére, hogy a cigánygyerekek többsége túlkorosan szerezte meg az általános iskolai bizonyítványt. A folyamat azonban megszakadt, amikor a rendszerváltás után a bekövetkezett társadalmi változások következtében – miként ezt jó néhány tanulmány leírta – a szakképzetlen dolgozók, köztük a cigányság, tömegével veszítették el a munkájukat és kerültek egzisztenciálisan kiszolgáltatott helyzetbe.

Magyarországon a társadalomtudomány adós a hazai struktúra-változások elemzésével és vizsgálatával, bár nem kétséges, hogy az elmúlt évtizedben nőtték az egyenlőtlenségek és csökkent a társadalmi integráció (lásd ezzel kapcsolatban Ferge Zsuzsa, Spéder Zsolt, Szalai Erzsébet, Utasi Ágnes és mások írásait). A kérdésre, hogy az iskola és az oktatáspolitikai önmagában képes-e kompenzálni az így keletkező hátrányokat, a válasz nyilvánvalóan nemleges. Az azonban meghökkentő, hogy az elszegényedés nyilvánvaló következményeire senki nem gondol, amikor arról van szó, miért csökkennek a magyar iskolások teljesítményei. A TÁRKI Társadalmi riport című kötetei évről évre jelzik, hogy a 14 éven aluliak egyre nagyobb csoportja kerül a szegénységküszöb alá. A 2000-es jelentés 202. oldalán szereplő táblázat szerint az 1998-ban 2 év alattiak, 3–6 évesek és 7–14 évesek – az utóbbi két csoport ma már iskolás – körében 1992-höz képest 10 százalékkal, vagy még többel növekedett a szegények aránya. Az adatok szerint e három gyermekcsoport 30–40 százaléka él a szegénységküszöb alatt. Ez rendkívül nagy demográfiai és szociális kockázatot

jelent, és minden bizonnyal sokkal nagyobb szerepet játszik a sokat emlegetett teljesítményromlásban, mint bármilyen oktatási körülmény. Hamis az oktatáspolitikának azzal kapcsolatos feltételezése, hogy a szegénység és egyenlőtlenség problémáit képes lesz az iskola megoldani. A realitásokat makacsul figyelmen kívül hagyó, a társadalmi problémákra nem reflektáló oktatáspolitikai – amelyet az eddigi kormányok mindegyike képviselt – megoldás helyett bűnbakot csinál az iskolából. Pedig az elvárható, hogy az iskola, ha már gyökeresen nem javíthat a helyzeten, akkor legalább ne rontson rajta.

Iskolai alternatívák

Mit tehet egyáltalán az iskola a növekvő jövedelmi egyenlőtlenségek és az azzal járó szocializációs szakadék következményeinek csökkentésére? Alapvető kérdés, hogyan tekintünk az életmód, a szocializáció jellegzetességeire. Régi vita, szubkulturális jellegzetesség, vagy a ki-rekesztettség, a perspektívtalanság következményei-e a marginális helyzetű csoportok életmódjának jellegzetes vonásai, mint például a korai házasság, a magas gyermekszám, a pénz gyors elköltése, vagy a fizikai ápolatlanság? E kérdésben mindig megosztottak voltak a szegénység kutatói.⁶ Csakhogy, mint többek között Kemény már 1972-ben (Kemény, 1979) felhívta rá a figyelmet, igen sok hasonlóság található a hasonló anyagi-társadalmi helyzetben élő cigány és nem cigány népesség életmódja, szokásai között, és ugyanezekkel a vonásokkal találkozunk az amerikai feketék vagy a braziliai szegénynegyed lakóinak körében. A probléma nagyon hasonló, mint az intelligencia esetében. A fenti jellegzetességek egy kultúra tartozékai, csak hogy a kultúrák nem az életkörülményektől függetlenül keletkeznek. Ami megtévesztő, az az, hogy az egyének ideológiákkal átszőtt tartós szokásokat alakítanak ki, kicsi koruktól kezdve. A kulturális szokások az egyének esetében nem változnak azonnal, ha átalakulnak a körülmények. Emellett az egyének kultúrája mindig az őket körülvevő szűkebb társas környezet, a család vagy az etnikai csoport függvénye is. Ha jelentősen változnak a létfeltételek – ezek tartozéka az iskola is –, akkor fokozatosan átalakulnak az egyéni szokások. Mint ez világosan leszűrhető az európai modernizáció történetéből, úgy látszik azonban, hogy sokan feledékenyebbek a kellesénél.

Az ellentmondást gyakran még a legjobb szándékú szerzők sem ismerik fel. Így Harsányi és Radó (1997) cikkében azt írja, hogy az iskolának asszimilációs elvárások nélkül kell biztosítania a cigány gyerekek eredményes továbbjutását és a „szabad identitásválasztás lehetőségét”. De mit értünk asszimilációs elvárásokon? Mit tekintünk a szubkultúra tartozékának? Hová tartozik a kézmosás, az olvasás, a helyesírás? Hová tartozik az irodalom ismerete? A bökkenő, és a rejtett csapda ugyanis az, hogy itt nem két egyenrangú kultúra áll egy-

⁶ A szubkultúra vitáról ld. Bokor, 1987, Vajda, 1990

mással szemben, ahol az egyénnek szabad választása volna, melyik tetszik jobban, mint mondjuk egy félig flamand, félig vallon belga esetében. A többségi, „nyugati típusú” kultúra elsajátítása egyúttal a felemelkedés, a jobb élet reménységének egyetlen eszköze. Ha nem készítjük ennek elsajátítására a gyereket, akkor szülei társadalmi státusának folytatására ítéljük. Vitázhatunk tehát azon, hogy egy adott népcsoport szokásai közé tartozik-e, hogy a nők minden megfogant gyereket a világra hoznak, az azonban nem vita tárgya, hogy ez az életmód Európa közepén (és a világ minden részén, bár kevésbé feltűnően) nyomorra és a marginális kisebbség életmódjára ítélt.

Ha világosan látjuk a célt, akkor talán túl lehet lépni azon a groteszk helyzeten, hogy ha a szociális és intellektuális hátrányoktól sújtott gyerekeket külön felzárkóztató osztályokba szervezik, ahol kisebb a létszám és türelmesebb a pedagógus, akkor mind a családok, mind az emberi jogok védelmezői kirekesztésről, szegregációról beszélnek. Ha viszont ez a gyerekcsoport a tanterv szerinti „normál” általános iskolába kerül, akkor a kultúrájukat nem tisztelő többségi pedagógiát és az eltúlzott követelményeket hányják az oktatási hatóságok szemére. Okosabb volna józan ésszel átgondolni és a szülők elé tárni a különböző megoldások előnyeit és hátrányait. A külön iskola kíméletesebb és megértőbb lehet a gyerekek saját szokásaival, hagyományaival szemben, de minden bizonnyal bennük nagyobb eséllyel konzerválódnak azok a hátrányok, amelyek között eddig élt a család. Itt nem, vagy csak kisebb hatásokkal jelenik meg a többségi követelmény, a gyerekek kevésbé látnak mintát maguk előtt. (Bár ha ezek az iskolák szép épületekben, jó anyagi feltételek között működnének és az ott végzett munka alapján megfelelő elismerésre számíthatnának a tanárok, lehet, hogy kevésbé sérelmeznék a cigány szülők a szegregációt).

A többségi iskola kétségkívül nagyobb nehézséget jelenthet a gyengébb alapról indulók számára, és annak is nagyobb az esélye, hogy néhányan nem tudnak lépést tartani. Az iskolai tanterv azonban – ez a tény is gyakran elsikkad a bírálatok során – nem iskolai termék csupán, hanem valamilyen formában tükrözi, hogy mi a társadalom véleménye a műveltségről, milyen tudást és magatartást várnak el bizonyos pozíciók elnyerése érdekében. Ezért a későbbi felemelkedés csak korlátozottan lehetséges azok számára, akik nem tudják teljesíteni az iskolai elvárásokat. Az elvárások azonban nemcsak a minősítés, hanem az inspiráció és a motiváció alapját is képezik, pontosabban e három dolog egymástól elválaszthatatlan. A gyerekek csak egy létező normán tudják lemérni saját képességeiket, és úgy, hogy a másokéval hasonlítják össze. Ha nem találkoznak a normával és a teljesítményüket nem minősítik, nincs nyitva a számukra a fejlődés lehetősége sem.

Egy másik ellentmondás, amely az idézett cikkben (Harsányi-Radó) szerepel, hogy bár a szerzők határozottan állást foglalnak az integrált oktatás mellett, úgy vélekednek, hogy az iskolában nem lehet azonos követelményeket támasztani a cigány gyerekekkel és a nem cigány gyerekekkel szemben.

Állítható-e eltérő követelmény a cigány és nem cigány gyerekekkel

szemben egy olyan osztályban, ahová vegyesen járnak? Gondoljuk csak végig a következményeket: a szociálisan hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű gyerekek együttes oktatása éppen azt a célt szolgálja, hogy a szimbolikus „léc” ne a gyengébb tanulók kényelmes magasságában legyen. Másrészt szeretnék visszautalni a motivációval kapcsolatosan mondottakra: a legkevésbé valószínű, hogy a társadalmi hátrány elszenvedői spontán érdeklődésére és élettapasztalataira lehet építeni az iskolai tanulásban. Az ő inspirálásuknál sokkal nagyobb szerepe lesz a közvetett, szekunder motivációs eszközöknek, a tanárnak, az osztályzásnak, az osztály hangulatának – és elkerülhetetlenül lesznek olyanok, akik gyengébben teljesítenek. A dolognak azonban két oldala van: a sikeresek lendülete ugyanebből táplálkozik, és a pozitív példának – ha nemcsak a kirakat célját szolgálják – kulturális üzenete van. (Más kérdés, hogy a tanári tapintat és szakértelem itt különösen fontos követelmény.)

De igen kínos szociális követelményei is lesznek annak, ha ugyanabban az osztályban nem egyforma mércével mérjük a cigány és nem cigány tanulókat. Függetlenül attól, hogy ez egyébként is pedagógia abszurdum, nincs annál megbélyegzőbb, mint ha a diákok egy részétől a többiekhez képest nyilvánvalóan kevesebbet várunk el. Még kínosabb következmény, ha a jobb képességű gyerekeket a szülők elviszik, mert nem akarják, hogy olyan közegben legyenek, ahol gyengék az elvárások, így minden erőfeszítés ellenére tovább növekszik a szegregáció.

Megdöbbenő, hogy az éles viták közepette a hazai oktatáspolitikai tanulmányozói nem figyeltek fel arra az amerikai szakirodalomban egyértelműen bizonyított tényre, hogy az erőltetett „deszeregáció” – akkor, amikor a társadalmi egyenlőtlenség egyébként növekszik – a valóságban felgyorsította a társadalom kettéválását szegényekre és gazdagokra, a valóságban növelte és véglegessé tette a szegregációt. (Rury, 2002)

Összefoglalás helyett

Az oktatás és a nevelés csak látszólag szakmai kérdés: alapvetően mindig politikai ügy volt. Politikai döntés kérdése az is, hogy milyen szakemberi álláspontot vegyen figyelembe az intézkedő. A mai politikusoknak ebből a szempontból könnyű dolguk van: a polarizálódás és a párbeszéd hiánya nemcsak a társadalomban tapasztalható, hanem az azt vizsgáló kutatók körében is. Szólásszabadság van: a folyóiratok közlik a helyzetet magasztaló, propagandisztikus és a kritikai szempontokat hangoztató szakemberek dolgozatait. A hazai szakirodalomban elsősorban az első csoport iránt mutatkozott érdeklődés: itthon nem találjuk nyomát a nyugati országok oktatási rendszerét bíráló, egyre erősödő bírálatoknak.

Ám a politikai döntéshozókat rossz döntéseik felelőssége alól nem

menti fel a konformista szakemberek véleménye: a társadalmi egyenlőtlenségek megítélése ugyanis alapvetően erkölcsi kérdés.

Irodalom

- Atkinson és mtsai, 1994: Pszichológia. Budapest, Osiris
- Báthory Z., 1992: Tanulók, iskolák, különbségek. Budapest, Tankönyvkiadó
- Bourdieu, P., 1974: Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Az iskola szociológiai problémái, Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- Buckingham, D., 2003: A gyermekkor halála, Budapest, Helikon
- Donaldson, M., 1985: The Mismatch Between School and Children's Minds. In: New Directions in Educational Psychology, 1. Oxford Univ. Press, Oxford
- Goldthorpe, H. J., 1998: Problems of „Meritocracy”. In: Halsey, A. H.–Lauder, H.–Brown, P.–Wells, A. S. (szerk.): Education, Culture, Economy and Society. Oxford Univ. Press
- Harsányi Eszter–Radó Péter, 1997: Cigány tanulók a magyar iskolákban. *Educatio*, 1997/1, 48–59.
- Jensen, A. 1998: The G Factor: The Science of Mental Ability. Westport, C.T. Praeger
- Mackintosh, N. J. 1998: IQ and human intelligence. Oxford: Oxford University Press
- Kemény I., 1979: Poverty in Hungary. *Social Science Information* 2. sz. 93–101.
- Kemény I., 1996: A romák és az iskola. *Educatio*, 1. 71–83.
- Kusum, S., 1998: Part-Time Employment in High School and its Effect on Academic Achievement. In: *Journal of Educational Research*, 1998/3, 131–140.
- Lukács P., 1996: Iskolarendszerek a fejlett országokban. In: *Educatio*, 1996/2, 203–214.
- Nagy J., 1974/a: Iskolaelőkészítés és beiskolázás. Bp. Akadémiai
- Nagy J., 1974/b: Kompenzáló beiskolázási modell. Bp. Akadémiai
- Papp J., 1997: A hátrányos helyzet értelmezése. In: *Educatio*, 1997/1, 3–8.
- Roediger, H. L.–Rushton, P.–Capaldi, E.–Paris, S. 1984: *Psychology*. Boston, Little Brown and Company
- Rury, J. L., 2002: Democracy's High School? Social Change and American Secondary Education in the Post-Conant era. In: *American Educational Research Journal*, Summer, vol. 39. N. 2. 307–336.
- Somlai P., 1997: Szocializáció. Budapest, Corvina
- Somlai P., 1998: Children of the Changeover. In: *New Hungarian Quarterly*, vol 39. Summer, 90–101.
- Stahl, S. A.–Pagruccio, J. R.–Suttles, C. W., 1996: First Graders' Reading and Writing Instruction in Traditional and Process-Oriented Classes. *Journal of Educational Research*, 1996/3, jan.–febr. 131–145.
- Szabó L.T., 1985: Hogyan működik a rejtett tanterv? *Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 117–125.
- Tót É. 1997: A hátrányos helyzetű tanulók családi körülményei. In: *Educatio*, 1997/1, 8–23.
- Vajda Zs., 1990: A társadalmi marginalitás szociálpszichológiája. Főiskolai jegyzet, BGGYTF, Ranschburg Pál kollégium előadásai
- Vajda Zs., 1997: Elveszett gyerekkor. 2000, november, 46–52.
- Vajda Zs., 2001: Pedagógia és pszichológia. In: *Educatio*, 2001 tavasz, 49–63.
- Vajda Zs., 2002: Az intelligencia természete. In: *Az intelligencia és az IQ-vita*, Budapest, Akadémiai Kiadó