

MIT TEHET AZ ISKOLA?

A HAZAI TÁRSADALOMKUTATÁSBAN A HETVENES években eresztett igazán gyökeret az oktatási rendszer működésének makro-szemléletű megközelítése és módszeres empirikus vizsgálata. A kezdeményezés a szociológia felől érkezett, ám csakhamar interdiszciplináris jelleget öltött. Közgazdák, demográfusok, pszichológusok és más társadalomtudományos diszciplínák reprezentánsai megkülönböztetett érdeklődéssel fordultak az iskola világa felé, és a hetvenes-nyolcvanas években – többek között – arra a valóban kardinális kérdésre keresték a választ, miként lehetne a hazai iskolarendszer működését a társadalmi reformok, sőt, a kardinális társadalmi változások szolgálatába állítani. A sokféle tudomány nézőpontját ötvöző megközelítések nemcsak figyelmet keltő teoretikus megállapításokat és empirikus ismereteket halmoztak fel, hanem a tudomány embereinek összefogása az oktatás reformját célzó kollektív cselekvésben is megnyilatkozott. A leginkább reprezentatív vállalkozás a Magyar Tudományos Akadémia égisze alatt bontakozott ki, és az oktatás tartalmi korszerűsítésének tudományos megalapozását célozta.

Iskolázási esélyek az államszocializmusban

Társadalmi visszhangot és közfigyelmet azonban elsősorban azok a kutatások keltettek, amelyek magának az ún. szocialista nevelőiskolának az ideológiai doktrínájával ütköztek. Többek között azzal a hatalmi-uralkodó berendezkedés legitimálását célzó állítással, miszerint a szocialista társadalom viszonyai között az oktatási rendszerben az iskolázási esélyek egyenlővé válásának tendenciája érvényesül. A hatvanas évek közepén induló empirikus vizsgálatok ugyanis bizonyították, hogy az esélyegyenlőség ideológiai tézise köszönő viszonyban sincs a reális társadalmi-pedagógiai folyamatokkal. Meglehetősen hosszú időnek kellett eltelnie addig, amíg a hatalmi aktorok kényszerűen tudomásul vették, hogy a hazai közoktatásban nem az esélyegyenlőtlenségek megszűnésének, hanem éppenséggel azok újratermelődésének, sőt, növekedésének tendenciája érvényesül.

A hatvanas-hetvenes évek mértékadó iskolaszociológiai kutatásai a társadalmi struktúra és az iskolarendszer összefüggésének és kölcsönhatásának szisztematikus megis-

merését tűzték célul.¹ Az alapvető kérdés az volt, hogy a hazai államszocialista berendezkedés keretei között a társadalmi tagoltság és az egyenlőtlenségi rendszer hatásai és következményei miképpen jelennek meg a pedagógiai intézményrendszerben, továbbá maga a közoktatási rendszer mennyiben járul hozzá a társadalmi tagoltság és egyenlőtlenség konzerválásához és újratermeléséhez. E kutatások meglehetősen lehangoló konklúziója az volt, hogy az államszocialista oktatási rendszer egyszerűen nem tud mit kezdeni a strukturális gyökerű iskoláztatási esélyegyenlőtlenségekkel. 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 megkülönböztetetten kedvezőtlen szocio-kulturális milióból érkező tanulók jó része funkcionális analfabétaként lépett ki az oktatási rendszerből. Ha a szóban forgó tanulók valamiképpen mégis befejezték az általános iskolát, rendszerint nem tettek szert olyan ismeretekre és képességekre, hogy megfelelhessenek a középfokú oktatás minimális követelményeinek. A tömeges iskolai kudarc következtében egy-egy kohorsz mintegy egynegyede mobilitási esélyek nélkül, tanulatlan segéd munkásként gyarapította a gyakorta feleslegesen foglalkoztatottak igen nagy tömegét. A nyolcvanas években a vezető réteghez és a szakértelmiségi csoportjához tartozó fiatalok mintegy négyötöde érettségizett. Ez az arány azonban az alacsony iskolázottságú társadalmi csoportból érkező tanulók körében mindössze egyötödnyi volt. A felsőfokú továbbtanulás szempontjából pedig az empirikus felvételek az említett társadalmi csoportokhoz tartozók között tizenhét-tizenkilencszeres esélykülönbséget regisztráltak.

Mindez összefüggött azzal is, hogy hazánkban rendkívül szűk áteresztőképességű oktatási rendszer működött. Valójában a hetvenes évek közepétől a nyolcvanas évek végéig semmiféle lényeges expanzió nem volt a közép- és elsőoktatásban. 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.

Az oktatási rendszer működési zavarainak makro-szemléletű elemzése egyre inkább rendszerkritikai jelleget öltött. A kutatások ugyanis arra vetettek fényt, hogy a funkciózavarként jelentkező problémák jórészt rendszerkötöttek, jelentős mértékben az államszocialista hatalmi-uralmi működés szükségképpeni következményei és kísérőjelenségei. A funkciózavarok ugyanis szorosan összefüggtek azzal, hogy a pártállam az oktatási rendszert elsősorban hatalmi eszközként kezelte. Ennélfogva monopolizálta az oktatást, a pedagógiai intézményeket pedig megfosztotta a szakmai autonómia, az önálló kezdeményezés, a helyi pedagógiai program lehetőségétől. Az állami monopólium univerzális elvként érvényesült. Az intézmények birtoklásában éppúgy kifejeződött, mint a pedagógiai tevékenység tartalmának, az iskola működésmódjának, a pedagógusok tevékenységének szigorú és kizárólagos jellegű szabályozásában.

1 E kutatásokat elsősorban Ferge Zsuzsa, Gázsó Ferenc, Háber Judit, Kozma Tamás, Pataki Ferenc, Táncos Gábor, Várhegyi György részben közös vizsgálatai és tanulmányai reprezentálták.

Az állampedagógiai monolitizmus jogi normaként kezelte a tanterveket, nevelési programokat és módszeres előírásokat, és gyakorta irracionális elképzeléseket oktrojált az oktatási rendszerre.

Az időről-időre meghirdetett nagy reformkampányok általában kudarccal végződtek. Növelték az oktatási rendszer funkciózavarait. Egyre nyilvánvalóbbnak tűnt, hogy sem a közoktatásban, sem a felsőfokú képzésben nem lehet szó semmiféle jelentős fejlődésről az oktatás államszocialista rendjének felbomlása nélkül.

A radikális változások a nyolcvanas évek közepén kezdődtek. A '85-ben elfogadott oktatási törvény megszüntette az iskolai tevékenység direkt hatalmi-államigazgatási vezénylésének lehetőségét, utat nyitott az iskolai autonómia, a pedagógiai pluralizmus kibontakozásához, a helyi igényeknek megfelelő pedagógiai programok megalkotásához és realizálásához. Az oktatásra nehezedő állami monopólium mindenhatóságát, a tantervi, tankönyvi és módszertani egyöntetűséget egyre inkább az alternatív programok kínálata és terjedése válthatta 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. A közoktatás államszocialista rendjének felbomlása tehát hazánkban megelőzte, nem pedig követte az államszocializmus összeomlásával összefonódó hatalomváltást. Valójában ezek a változások túlmutattak az oktatási rendszeren, az államszocialista hatalmi berendezkedés egészét gyengítették.

A hatalomváltást követően az iskola makrokörnyezetében kardinális változások történtek. Az egymást váltó kormányzatok jórészt divergáló oktatáspolitikai elképzeléseket és törekvéseket igyekeztek érvényre juttatni. Ennélfogva maga az iskolarendszer számtalan, általában rövid távon érvényes változtatást élt meg. Magát a rendszert azonban mindmáig nem sikerült perspektivikus fejlődési pályára állítani. Az okok sokrétűek. Elemzésük meghaladja a mostani írás lehetőségeit. Ezúttal mindössze arra teszünk kísérletet, hogy a társadalmi makroszerkezet átalakulásának néhány, az iskolázási esélyegyenlőtlenségek alakulása szempontjából kiváltképp fontos hatását és összefüggését elemezzük.

Makroszerkezeti változások és iskolázási esélyek

Az országban zajló rendszertranszformáció eddigi folyamatai mélyreható strukturális megosztottságot eredményeztek. A rendszerváltozás extrém módon polarizált társadalmi szerkezet kialakulásához vezetett. Egy olyan erőteljesen hierarchizált, piramisszerűen felépülő makroszerkezet alakult ki, amelyben a társadalom mintegy egyharmada új underclass-ként egzisztál, reménytelenül kívül reked a társadalmi integráción, és nem birtokol semmiféle olyan javakat, amelyek a kapitalista piacgazdaság körülményei között az egyéni élethelyzetek konszolidálásához vagy javításához minimálisan szükségesek. Ráadásul a kialakult egyenlőtlenségi rendszer konzisztenciája is rendkívül merev, nemcsak az anyagi, hanem a tudásjavak, sőt az ilyen javak megszerzésének esélye is szélsőségesen egyenlőtlenül oszlik el a társadalomban. Az underclass-t alkotó társa-

dalmi csoport gyakorlatilag kiszorult a munkapiacon kereső pozícióra váltható kurrens tudásjavak megszerzésének intézményes lehetőségeiből is.

Mindez olyan társadalomban történt, ahol az állampolgárok túlnyomó többsége a szociális biztonság értékeihez igazodik. Mindennél fontosabbnak tartja a létbiztonságot, továbbá az egyenlőtlenségek elviselhető keretek között tartását, valamint azt, hogy a társadalmat alkotó egyének szocio-ökonómiai státusuktól függetlenül vehessenek részt az esélyt adó iskolázásban és képzésben, hogy valaminő esélye mindenkinek legyen az egyenlőtlen pozíciókért folyó rendkívül kiélezett versenyben. A strukturális átalakulás eddigi menetében tehát a szociális értékek primátusát valló társadalom egy olyan berendezkedés felé sodródott, amit a tömeges elszegényedés, a státusvesztés, az esélyegyenlőtlenségek szinte minden formájának növekedése jellemez. Egybehangzó kutatási tapasztalat, hogy az állampolgárok többsége nem találja a maga helyét és perspektíváját a kialakult struktúrában.

A társadalmi polarizáció hatásait az állampolgári közérület is adekvátan tükrözi. Az úgynevezett szubjektív struktúrákép a rendszerváltozás folyamatában drasztikus módon módosult. A kilencvenes évek eleje óta lényegében szétolvadt a felső közép- vagy felsőosztályi státust érzékelők csoportja. Ez empirikusan aktuálisan úgy fest, hogy az évtized végén az állampolgárok alig több mint egy százaléka érzel felő közép- vagy felsőosztályi státust. Ezzel szemben a kilencvenes évek elején a lakosság közel egyharmada sorolta magát a felső-középosztályi státuscsoportba. Más kérdés, hogy ez az önbesorolás nem annyira a valóságos státushelyzetet, mint a társadalmi felemelkedés reményét és vágyát fejezte ki. Ezek az ambíciók azonban mostanra szétporladtak és jórészt illuzórikussá váltak.

A szubjektív struktúrákép további jellegzetessége, hogy nagyjából minden második állampolgár konzekvensen a társadalom talapzatán álló alsó osztályok élethelyzetével azonos státusviszonyokat érzel. Voltaképpen ők a rendszerváltozás veszesei, hiszen jó részük nem tudta megőrizni az államszocializmusban birtokolt munkapiaci pozíciót, a valamelyes stabilitást biztosító folyamatos jövedelemszerzés lehetőségét és az esetleges társadalmi emelkedés esélyét. A szubjektív struktúrákép egyúttal fényt vet arra is, hogy miért jellemzi az állampolgárok többségének jövőképét a szkepticizmus, sőt, a kifejezett borúlátás, illetve a személyes vagy családi jövővel kapcsolatos bizonytalanság és ambivalencia. Bár a pesszimista közérület az utóbbi néhány esztendőben valamelyest enyhült és növekedett a személyi és családi kilátásokat pozitívan minősítők tábora, a többé-kevésbé optimisztikus életérzések jelenleg is legfeljebb a lakosság háromtizedét jellemzik. A szubjektív struktúrákép és társadalmi közérület tehát igen pontosan kifejezi és leképezi a társadalmi változások makroszintű, de a személyes élethelyzetek alakulását átszövő hatásait és következményeit, amelyek egyelőre jobbra negatívak.²

Természetesen a rendszerváltozás nyerteseket is teremtett. A társadalom jó egytizede az életfeltételek alakulása szempontjából kifejezetten a változások hasznélvezője-

2 Az empirikus adatok a TÁRKI 1992. évi 2998 főt reprezentáló felvételéből, továbbá a Szonda-Ipsos 2000-ben 3000 választópolgár körében elvégzett vizsgálatából származnak.

ként, nyerteseként definiálja önmagát. Elsősorban a tőketulajdonos, a vállalkozómenedzser, továbbá a banki-pénzforgalmi szférában dolgozó csoportokról van szó. Végeredményben arról a felső decilisről, amelynek a regisztrálható összjövedelme mintegy kilencszerese az alsó jövedelmi tizedbe tartozóknak. A társadalom egytizedének életfeltételei és társadalmi esélyei azonban határozottan javultak, az állampolgárok további kétötöde pedig lényegében megőrizte korábbi társadalmi státusát és életminőségét. Ez utóbbi társadalmi csoportot az jellemzi, hogy pozitív és negatív hatásokat egyaránt érzékelt a rendszerváltozás menetében, e hatások azonban kiegyenlítődték, nem okoztak egyértelmű pozícióvesztést, lesüllyedést, igaz, emelkedést sem.

Mindez igen fontos körülmény a társadalmi stabilitás oki magyarázata szempontjából. Arról van szó, hogy a kollektív cselekvésre és nyomásgyakorlásra leginkább képes társadalmi csoportok jórészt kompenzálni tudták az őket ért veszteségeket, következésképp körükben nem halmozódott fel olyan mérvű elégedetlenség, ami radikális szembenállást vagy nyílt konfrontációt gerjeszthetett volna. A tízszázaléknyi nyertes és a további mintegy kétötödnyi státusőrző az egyéni érdekérvényesítés célravezető módját választotta, a kollektív cselekvés a státusőrzésben nem játszott számottevő szerepet. Bár a rendszerváltozás bőségesen termelte a veszteseket, hiszen minden második állampolgár kárvallottnak tekinti magát, a rendszer stabilitása mégsem forgott veszélyben. A kárvallottak által is eltűrt, de el nem fogadott társadalmi berendezkedés alakult ki, s a vesztesek életfeltételeik drasztikus romlása ellenére is tartózkodtak a destabilizáló kollektív megnyilatkozásoktól. A társadalmi elitiek a vesztesek érdekeit konzekvensen kirekesztették a politikai mezőből. Az elmúlt évtizedben nem akadtak olyan aktorok, amelyek felkarolták volna a vesztesek érdekeit, sokkal inkább a vesztesek eszköztelenítésére törekedtek. Mindezt az állampolgárok is érzékelik. Az empirikus felvételek fényt vetettek arra, hogy a parlamenti pártok mint az előnyös helyzetű érdekcsoportok képviselői jelennek meg a társadalmi közmegejtésben.

Maga a rendszertranszformáció egészen más strukturális előfeltevésekkel indult. Az államszocialista hatalmi-uralmi berendezkedés felszámolása azzal a feltételezéssel kapcsolódott egybe, hogy Magyarországon kibontakozhat egy olyan strukturális folyamat, amelynek a társadalom többségét integráló középosztályosodás lesz az alapvető jellegzetessége. Ez a feltételezés igen vonzóvá tette a rendszerváltozást a társadalom többsége számára, hiszen a társadalmi viszonyok gyökeres átalakítása azzal a reménnyel is egybefonódott, hogy szociális piacgazdaság felé haladunk, amelynek keretei között a munkamegosztási pozíciókhoz kötődő kereseti-jövedelmi viszonyok is középosztályi létforma kialakítására adnak lehetőséget. A hazánkban kiépülő új piacgazdaságban tehát az egyének által birtokolt tudás, a munkavégző készségek és képességek olyan társadalmi pozíciókra lesznek válthatók, amelyek egy emelkedő ország képét rajzolják ki, ennél fogva a tömegek élethelyzetének alakulása is perspektivikus növekedési pályára kerül. Voltaképpen ez a feltételezés adta a rendszerváltozás vonzerejét és hitelét, mint ahogy elsősorban ezeknek a reményeknek a megghiúsulásával függ össze az állampolgárok negatív közérzetének kialakulása és rögzülése is. Ebben az új világban az egyén kardinális tapasztalata, hogy az emberi lét bizonyos feltéte-

leinek mindenki számára történő biztosítása nem közös törekvés és cél. Az egyéni és csoportérdekek jobbra egymás rovására és a közérdek ellenében érvényesülnek.

A kibontakozó gazdasági növekedés aligha oldja meg automatikusan a társadalom szerkezeti feszültségeit. Önmagában a növekvő gazdaság nem garantál az állampolgárok számára elviselhető társadalmi berendezkedést, jóllehet a prosperáló gazdaság az egyik legfontosabb feltétele a strukturális folyamatok értékszempontú befolyásolásának. Amennyiben azonban a társadalom strukturális viszonyainak alakulását kizárólag piacgazdasági folyamatok vezérlik, akkor leginkább egy szélsőségesen egyenlőtlen és megosztott társadalom kialakulásával, konszolidálódásával kell számot vetni. Hazánkban sem arról van szó, hogy előbb kiépül a prosperáló modern piacgazdaság, látványosan felvirágzik, s azután jöhet a jóléti elveket is szem előtt tartó társadalmi alternatíva. Egy konszolidálódott és polarizált makrostruktúrát ugyanis igen nehéz módosítani a stabilizálódás periódusát követően.

A strukturális alapprobléma nem a jövedelem-elosztás szférájában keresendő. A probléma gyökere nem az, hogy a korábbi négyszeres jövedelemkülönbség mintegy kilencszeresre növekedett a két szélső decilis között az elmúlt évtizedben. Ez ugyan jelentős feszültségek forrása, hiszen az anyagi szegénység az emberek társadalmi közérzetét és életvitelét rendkívül erőteljesen érinti. A fő probléma azonban – főként a távlatokat tekintve – elsősorban mégis az, hogy az egyének státusz-mobilitásához szükséges erőforrások rendkívül korlátozottan állnak rendelkezésre, ilyenformán nincs mód az esetleg dinamizálódó gazdaság felhajtó erejének személyes felhasználására.

Egy olyan társadalomban, ahol a termelő tulajdon birtoklása erőteljesen koncentrált, az emberek strukturális mozgásterének kijelölésében a tudásjavak játsszák a meghatározó szerepet. Ezek a javak azonban az anyagi javaknál is egyenlőtlenebbül oszlanak el hazánkban. A magyar társadalom kétötöde semmiféle olyan tudástőkéket nem birtokol, amit munkamegosztási pozícióra lehetne váltani. Ráadásul ezekre a tudásjavakra saját erőforrásai alapján nem is képes szert tenni. Elképzelhető azonban olyan társadalompolitikai stratégia is, amely a tudásjavakhoz való hozzájutás lehetőségeinek társadalmi méretű kiterjesztését és az esélykülönbségek mérséklésének céljait követi. Ez esetben az oktatási rendszer kiterjesztésével egy olyan restrukturáló mechanizmus léphetne működésbe, amely a státusemelkedést biztosító, illetve a státust stabilizáló tudás megszerzését egyre inkább elérhetővé tenné mindenki számára.

A társadalmi struktúra alakulásának fordulópontja tehát elsősorban a tudásjavakhoz való hozzájutás szelekciós rendszerének működtetésével kapcsolódik egybe. Az olyan hatalmi döntések, amelyek szándékosan, vagy a következményeket nem kalkulálva konzekvensen összekapcsolják a birtokolt szellemi és anyagi erőforrásokat a kurrens tudásjavak megszerzésének lehetőségével, az oktatási rendszert, mint restrukturáló mechanizmust a polarizált társadalmi szerkezet kiépítésének és újratermelésének eszközévé teszik. E folyamat következtében az átváltható tudás megszerzésének lehetősége egyre inkább az egyének vagy családok által birtokolt anyagi-kulturális erőforrások függvényévé válik.

Mit tehet az iskola?

Óriási társadalmi probléma, hogy a hazai oktatási rendszer jelenleg képtelen a strukturális gyökerű iskolázási esélyegyenlőtlenségek enyhítésére. A lakosság mintegy 40 százalékát reprezentáló alsó rétegekhez tartozók jelentős része funkcionális analfabétaként lép ki az oktatási rendszerből. A tömeges iskolai kudarc és a megfelelő képzettség hiánya következtében egy-egy korosztály mintegy egyötöde mobilitási esélyek nélkül, szakképzetlenül jelenik meg a munkaerőpiacon, és egyfolytában gyarapítja a versenygazdaságban alkalmazhatatlan munkaerő tömegét. Az oktatási rendszer egészében érvényesülő és az elmúlt évtized oktatáspolitikája által is gerjesztett szelekciós mechanizmusok oly módon működnek, hogy a polarizálódott társadalmi szerkezet hatásai és következményei akadálytalanul érvényesülnek az oktatási rendszerben. Ilyenformán az iskolarendszer működése voltaképpen összhangba áll a szélsőségesen polarizált társadalom szerkezeti sajátosságaival. Az iskolarendszer társadalmi áteresztő képessége annak ellenére sem javult, hogy a középiskolázásban és a felsőfokú képzésben expanzió zajlott le. A mértékadó empirikus felvételek egyértelműen arra utalnak, hogy az oktatási rendszer felkészületlen az iskoláztatás szempontjából megkülönböztetetten kedvezőtlen társadalmi helyzet következményeinek pedagógiai enyhítésére. A kompenzálás igénye időnként szavakban megfogalmazódott ugyan, az oktatáspolitikai vonalvezetés azonban – kiváltképp a szociálliberális kormányzat működése idején – egyértelműen a szocio-kulturális eredetű iskolázási előnyök érvényesülésének kedvezett.

Természetesen a probléma lényege nem az, hogy a gyermekek egy erőteljesen polarizált társadalomban egyenlőtlen mértékben profitálnak az iskola tevékenységéből, és a kurrens tudásjavak megszerzésének esélyei egyenlőtlenül alakulnak. Nyilvánvalóan nem magát az iskolázási esélyegyenlőtlenséget kell problémának tekinteni, hanem lényegében azt, hogy a szocio-kulturális feltételek hatásai túlságosan egyenes vonalúan érvényesülnek a gyermekek iskolázási esélyeiben. Ez nem csupán a társadalmi tagoltságban leli magyarázatát, hanem szervesen összefügg az oktatási rendszer egészének szerkezeti és tartalmi sajátosságaival, az elmúlt évtizedben érvényesített oktatáspolitikai törekvésekkel, és természetesen az iskolarendszer egészét átható pedagógiai ethosz sajátos minőségével és szociális érzékenységével is.

Empirikus felvételek tapasztalatai szerint a különböző társadalmi rétegekhez tartozók iskolázási esélykülönbségei már az alapiskola szintjén oly módon alakulnak és rögzülnek, hogy voltaképpen eldöntik a tudásszerzés nagyon is differenciált esélyét. A budapesti és falusi fiatalok körében az utóbbi években lefolytatott reprezentatív felvétel adatai szerint³ a tanulók mintegy tíz százalékát komoly kudarc éri. A bukásról és osztályismétlésről van szó. Ez a jelenség a fővárosban és a falvakban egyaránt szinte kizárólag az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei között fordul elő. Budapesten például az alapiskolát végzett szülők gyermekeinek egynegyede, a szakmun-

3 A fővárosi és falusi fiatalok körében lefolytatott reprezentatív kutatások eredményeit Gazsó Ferenc – Laki László: „Esélyek és orientációk” Okker Kiadó, Budapest, 1999 című könyve foglalja össze.

kás-képzettségűeknek pedig egyhatoda bukott vagy ismételt osztályt. A falvakban viszont a legfeljebb általános iskolát végzett szülők gyermekeinek egyharmada bukásolt általános iskolai tanulmányai során. Itt nyilvánvalóan az iskolázási esélyegyenlőtlenségek szélsőséges formáiba ütközünk, hiszen arról van szó, hogy az alacsony iskolázottságú társadalmi csoportok gyermekeinek 15–30 százaléka, a roma tanulóknak pedig több mint fele az iskolai életút első lépcsőfokán olyan kudarcot szenved, ami eleve marginalizált társadalmi helyzetet, esetleg életre szóló munkanélküliséget vagy eltartottságot determinál.

Empirikus szondázások egybehangzó tapasztalata, hogy az általános iskola standard pedagógiai programja, alapszolgáltatása önmagában nem biztosítja kielégítően a tanulók felkészülését a sikeres középiskolai tanulásra. Ez általános jelenség és mindenkit egyaránt negatívan érint. Ezzel függ össze, hogy a szülők a különórák keretei között igyekeznek pótolni az iskolai oktatás hiányosságait. Az igen kiterjedt, a tanulók mintegy 60 százalékát érintő különórák rendszerét az alapiskolai oktatás súlyos funkciózavarának tüneteként értelmezhetjük. Az iskolai oktatási program falun kiváltképp kifejezetten szegényes. Az iskolafenntartó önkormányzatok általában szűkös anyagi erőforrásai sok esetben nem teszik lehetővé a minimálisan szükséges pedagógiai kínálatot sem, és főként nem biztosítják az ismeretek intenzív elsajátításának olyan lehetőségeit, amelyek a kiscsoportos oktatással, az iskolai felzárkóztató tanítással, a szakkörökkel, egyáltalán az intenzív tanulás hatékony módszereinek megfelelő alkalmazásával fonódnak egybe.

E helyzet megváltoztatására mindaddig nincs esély, amíg a jelenlegi finanszírozási rendszer érvényesül. Ennek ugyanis pontosan az a lényege, hogy az iskolai kínálat minősége, tehát a valóban fejlesztő oktatás lehetősége az önkormányzatok anyagi teherviselő képességének, illetve a döntést hozók belátó képességének a függvénye. A településfüggő és mindenféle normativitást nélkülöző finanszírozási rendszer tehát strukturális tekintetben az esélyegyenlőtlenségeket leképző és újratermelő oktatási szerkezet egyik alappillére. Az immár évtizedes negatív tapasztalatot felhalmozó finanszírozás rendkívül differenciálttá tette az alapiskola minőségét, s szükségképpen olyan helyzetet eredményezett, ami önmagában is kielezett formában termeli újra az iskolázási esélyegyenlőtlenségeket.

Ha viszont az oktatási rendszerben továbbra is az a tendencia érvényesül, hogy az oktatás minőségét a fenntartók belátása és anyagi teherviselő-képessége dönti el, akkor számos helyen tovább limitálják az alapiskolai szolgáltatásokat, és arra törekednek, hogy a lehető legkisebb ráfordítással oldják meg a képzési feladatokat. Ebben az esetben a társadalomban az az elv jut érvényre, hogy aki jó minőségű oktatást akar, az fizessen.

Ez az elv voltaképpen oktatáspolitikai céllá vált bizonyos kormányzatok tevékenységében. Nem véletlen hát, hogy a gyengülő pedagógiai kínálat és alacsony hatékonysággal jellemezhető általános iskolák az éleződő szelekciós versenyvizsgák rendszerébe ágyazottan oly módon működtek, hogy egyértelműen és döntő módon meghatározták a középiskolai továbbtanulás esélyét. A tanulmányi eredmények rétegspecifikus szóródása már az általános iskola szintjén döntőnek bizonyult az iskolai

életút további menetében. Az alacsony iskolázottságú szülők gyermekeinek zöme a közepes és gyengébb tanulmányi kategóriába tartozott, és tökéletesen esélytelenné vált a jó színvonalú, illetve kedvező munkapiaci pozíciót megalapozó középiskolai továbbtanulásra. Empirikus felvételek alapján egyértelműen azt konstatálhatjuk, hogy az olyan tanulók zöme, akiknek a szülei középiskolánál alacsonyabb végzettséggel rendelkeznek, már az általános iskolában elveszítik versenyelőnyeiket. Többségük továbbtanul ugyan, azonban jó részük kizárólag a zsákutca jellegű és jórészt munkapiaci relevanciáját veszített hároméves szakmunkásképzőbe léphet be, illetve jelentős részük kihullik a középiskolából tanulmányi kudarc miatt.⁴

A politikai osztálynak és a privilegizált társadalmi rétegeknek is számot kellene vetniük azzal, hogy hosszabb távon nehezen tartható fenn egy olyan társadalmi berendezkedés, amelyben a társadalmi érvényesülés szempontjából legfontosabbnak számító tudásjavak társadalmi privilégiumként léteznek – miközben a társadalom nagy része rosszul képzett és még rosszabbul fizetett munkaerőként jelenik meg a munkapiacon. Előfordulhat tehát, hogy a jelenleg tapasztalható iskolázási esélykülönbségek konzerválódása kiélezett társadalmi feszültségeket generál. Mindez nehezen belátható következményekhez vezethet.

Létezik azonban a problémának további aspektusa is. Bármely társadalom akkor válhat igazából versenyképesé, ha biztosítja az állampolgárok számára az egyéni adottságok és képességek fejlesztésének lehetőségét. Ennek legfontosabb intézményesült eszköze a jó minőségű oktatás. Minél inkább szelektív valamely társadalom oktatási rendszere, annál nagyobb a kockázata annak, hogy a társadalmi képesség-potenciál fejlődése elmarad a verseny követelte szükségletektől. Az elmúlt évek tapasztalatai alapján mindenesetre megérlelődhet a felismerés: hazánkban az államnak kellene gondoskodnia arról, hogy az iskolázási esélyegyenlőtlenségek ne érvényesülhessenek annyira sorsszerűen, hogy tisztán a szociális hovatartozás határozhassa meg a tudásjavak megszerzésének lehetőségét. Az iskolához képest külső társadalomból eredő egyenlőtlenségek hatásait korlátozó, azokat részben kompenzáló rendszer feltételei azonban e pillanatban jórészt hiányoznak. Következésképp a társadalompolitikának nagy erőfeszítéseket kellene tennie, hogy egyáltalán elhárítsa azokat az elmúlt években felhalmozódott akadályokat, amelyek nagy mértékben gátolják, hogy a státus-mobilitási esélyeket biztosító igényes oktatás egyre inkább elérhetővé váljék minden állampolgár számára.

Természetesen számításba veendő, hogy az oktatási rendszer mindenkor leképezi a társadalmi struktúra jellegzetességeit. A makrofolyamatok hatásai és következményei tehát valamilyen módon szükségképpen megjelennek az oktatási rendszerben. Nem determinálják azonban az iskolázási esélyegyenlőtlenségek bővített újratermelését és az oktatási rendszerben érvényesülő társadalmi szegregációt. Következésképp a ma-

⁴ Reprezentatív adatok szerint a befejezetlen általános iskolát végzett szülők gyermekeinek 18–20, az általános iskolai végzettségűeknek 8, a szakmunkás-képzettséggel rendelkezőknek pedig 1–2 százaléka meg sem kísérelte, hogy bármelyik középiskolába bekerüljön. A teljesen esélyt veszített fiatalok a kedvezőtlen tanulmányi eredményekre, továbbá anyagi, családi és egészségügyi okokra hivatkoztak. Az esélyegyenlőtlenségnek ez a kiélezett formája elsősorban a roma népesség körében tömegjelenség.

gyar oktatási rendszert is képessé és alkalmassá lehetne tenni arra, hogy korlátozza a társadalmi gyökerű egyenlőtlenségek érvényesülését. Ez a cél akkor valósulhatna meg, ha a belátható távon olyan közoktatáspolitikai és pedagógiai lépésekre kerülne sor, amelyek fokozatosan megteremtik az újratermelő esélyegyenlőtlenségek valóban hatékony korlátozásának anyagi, szervezeti, intézményi és szakmai feltételeit, s ezáltal lefékeződhetne az esélyegyenlőtlenségek manapság tapasztalható szélsőséges érvényesülése és konzerválódása.

A feladat voltaképpen kettős: mindenekelőtt el kellene érni, hogy az alapiskola képessé váljék az alacsony iskolázottságú társadalmi és etnikai csoportok felkészítésére az érettségit adó oktatásban való részvételre. Biztosítani kellene továbbá, hogy a közép- és felsőfokú képzésben részt vevők arányának globális növekedése – a mostani tendenciától eltérően – a továbbtanulási esélykülönbségek mérséklődésével kapcsolódjon egybe. E célok realizálásának nélkülözhetetlen feltétele, hogy az állam a tudás- és képességtőke általános fejlesztését és az oktatási rendszer társadalmi nyitottságának, áteresztőképességének megteremtését valóban stratégiai feladatként kezelje és ennek megfelelően finanszírozza. Az állam finanszírozási felelősségének visszaállítása nélkülözhetetlen feltétel ahhoz, hogy a mobilizálható szellemi tőkével és anyagi erőforrásokkal nem rendelkező társadalmi csoportok is kurrens tudásjavak birtokába juthassanak.

*

Ha az összegezés szándékával áttekintjük az elmúlt közel négy évtized kutatási tapasztalatait, egyértelműen azt konstatálhatjuk, hogy oktatási rendszerünk mindvégig eszköztelennek bizonyult a szocio-kulturális eredetű iskolázási esélykülönbségekkel szemben. A társadalmi eredetű indulási hátrányokat nem sikerült pedagógiai hatásokkal enyhíteni. A kutatási tapasztalatok e tekintetben egyértelműek. Kevesbé körvonalazott azonban az oki magyarázat. Úgy tűnik fel, hogy a közoktatáspolitikában az elmúlt évtizedekben nem is történt komolyan vehető kísérlet arra, hogy az oktatási rendszert képessé és alkalmassá tegyék a szocio-kulturális gyökerű egyenlőtlenségek valaminő kezelésére, korlátozására. A domináns érdekcsoportok voltaképpen ellenérdekeltek voltak. A hátrányokat elszenvető rétegek pedig eszköztelenek, következésképp sohasem léphettek fel olyan nyomásgyakorló aktorként, hogy kikényszeríthessék iskolázási érdekeik akceptálását. A hazai logokrácia – főként a társadalomtudományos értelmiség – állhatatosan megjelenítette ugyan az alsó rétegek iskolázási szükségleteit kifejező egalitárius nyomást, sőt, szakmai projekteket is kidolgozott az egyenlőtlenségek iskolai kezelésére. Az ilyen programok realizálásának igénye azonban sohasem találkozott a hatalmi elitcsoportok törekvéseivel. Következésképp a társadalmi egyenlőtlenségi rendszer hatásai és következményei mindenkor teljesen szabadon, lényegében akadálytalanul érvényesülhettek az oktatási rendszerben.

Elképzelhető, hogy maguk az egyes pedagógiai intézmények jóval inkább képesek lettek volna megoldást találni társadalmi mikrokörnyezetük sajátos iskolázási anomáliáira. Ehhez azonban szakmai autonómiára, a helyi pedagógiai programok ki-

munkálásának és alkalmazásának lehetőségére, továbbá az ilyen kompenzáló, felzárkóztató pedagógiai tevékenység biztonságos finanszírozására lett volna szükség. Ezzel szemben permanens tapasztalat, hogy a pedagógiai tevékenység tartalmának meghatározására mindenkor a hatalmi aktorok tartottak igényt. A közoktatás korszerűsítésében pedig a döntési pozícióba emelkedett politikai aktorok rendre azt a megoldást tekintették célravezetőnek, hogy az általuk jóváhagyott és rendszerint kötelezővé tett uniformizált pedagógiai programokat mintegy vezényszóra, dátumhoz kötötten zúdítták az oktatási rendszerre.

Hazánkban tehát mély gyökeret eresztett az a szemlélet, mely szerint hatékony működő oktatási rendszert csakis az állampedagógiai előírásokat követő uniformizált iskolai gyakorlat eredményezhet. Miután a hatalmi aktorok egy-egy csoportja az elmúlt évtizedben választási ciklusokhoz kötötten, tehát mindössze rövid néhány esztendeig birtokolhatta az iskola feletti uralom lehetőségét, jószerével a kormánypedagógiai elképzelésekre épülő innováció is megghiúsult. A kormányváltások egyúttal stratégiai irányváltást is jeleztek az oktatáspolitikai törekvésekben. Mindez önmagában is destabilizálta az oktatási rendszert, és jobbra kizárta annak lehetőségét, hogy maguk a pedagógiai intézmények aktívan és célszerűen reagálhassanak az egyébként eléggé nyilvánvaló makrotársadalmi kihívásokra. Egy olyan rendszer, amelyben az innováció intézményi erőforrásainak gyarapítása helyett azok erodálása érvényesül, és ahol az alulról jövő kezdeményezés, tehát a rendszer önfejlődése nem élvez megfelelő támogatottságot, eleve alkalmatlan a kulturálisan erőteljesen tagolt magyar társadalom iskolázási esélyegyenlőtlenségeinek enyhítésére.

GAZSÓ FERENC