



GYERMEKESÉLY

Már több mint egy év eltelt azóta, hogy a Gyurcsány Ferenc miniszterelnök felkérésére létrejött Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal közel egyéves munkájának eredménye, a Zöld könyv megjelent. A munka a résztvevők családottságára csekély visszhangra lelt. Kétségtelen, hogy a megbízónak az elmúlt év során már kevés alkalma nyílt, hogy behatóan foglalkozzon az oktatás kérdéseivel, a Zöld könyv anyaga azonban nem keltette fel a „szakma” figyelmét sem. Hogy miért nem? Hát többek között azért, mert az oktatás-nevelés kutatása mint „szakma” nem létezik. Akadémiai kutatóintézet sohasem volt a pedagógiának, az oktatási kormányzat alá tartozó kutatóhelyeket pedig sorra felszámolták az elmúlt évtizedekben. Vannak elszórtan működő kutatók és kutatóhelyek, az oktatás helyzete miatt aggódó értelmiségiek, de nincs olyan, a történéseket folyamatában nyomon követő, elemző, szakértő grémium ma Magyarországon, amely az oktatási kormányzatot a döntés-előkészítésben segítené. Vessük össze ezt a helyzetet azzal a ténnyel, hogy az oktatás az állami kiadások egyik legjelentősebb tétele.

A szakmai szempontok háttérbe szorulása egyébként világjelenség, miközben az oktatás stratégiai fontosságát, általános problémamegoldó és a gazdaság serkentésében játszott döntő szerepét hangoztató retorika globális méreteket öltött. Grubb és Lazerson¹ tanulmányában „oktatási evangéliumnak” nevezi az oktatás döntő szerepének illuzórikus túlértékelését, amely az Egyesült Államoktól Kínáig a világ szinte minden országán végigsöpört. A szerzőpár „egyszerűen badarság”-nak nevezi, hogy a gazdasági növekedés számos és egymással bonyolult összefüggésben lévő tényezői között olyan jelentős szerepet töltsen be az oktatás, mint azt az „evangélium” sugallja.

Az oktatási evangélium hangjai még erősebbé váltak, amikor a nagy hatalmú „IGO”, vagyis kormányok fölötti szervezet, az OECD is magáévá tette eme szentírás alapelveit. Miközben az OECD döntő szerepet játszik az Európai Unió tagállamai, de praktikusán az egész világ oktatás-

politikájának alakításában, a hétköznapi ember vajmi keveset tud keletkezésének történetéről és működéséről. Rizvi és Lingard² az OECD működéséről készült tanulmányából meg tudható, hogy a nagy tekintélyű szervezetet – amelyet neveznek „think tank”-nek, politikacsinaló fórumnak vagy politikusok klubjának is, és amelynek tagállamai a büszke öndefiníció szerint a világ gazdaságának kétharmadát termelik – az Egyesült Államok kormánya abból a célból hozta létre 1961-ben, hogy ellenőrizze, hogyan használják fel az európai országok a Marshall segélyt a gazdasági rekonstrukcióra. Az OECD működésének ma is 25 százalékát fedezi az Egyesült Államok, és ennek megfelelően érvényesülnek szempontjai is. Ugyanakkor nem teljesen nyilvánvaló, minek köszönhető az OECD rendkívüli befolyása a nemzetállamokra – állapítják meg a szerzők –, hiszen javaslatainak nincs kötelező érvénye, és pénzzel sem tudja meg támogatni őket. A hatást szakértők megnyerése, személyes nyomásgyakorlás és „konszenzusépités” útján gyakorolja.

Korábban az OECD valóban vitafórumként működött, amely helyet adott eltérő koncepcióknak. Az elmúlt évtizedekben azonban látványosan felülkerekedtek a neoliberális gazdasági alapelvek. Az ideológiai diskurzust egyre inkább technikai viták váltották fel azzal kapcsolatban, hogyan lehetne a leghatékonyabban elősegíteni a neoliberális reformok elterjedését az egész világon. Az utóbbi egyúttal azt is jelenti, hogy a strukturális kérdések – legyen szó akár a gazdaság működésének távlatairól, akár a természetre vagy az emberi életre, akár a demokrácia alapértékeinek megvalósulására gyakorolt hatásokról – egyszerűen nem kerülnek szóba. A gazdasági és társadalmi viszonyok összességükben megváltoztathatatlan körülményként vannak jelen, a szereplők csak egyet tehetnek: elfogadják e körülményeket, akár a világméretű pénzügyi válságot is.

A neoliberális fordulattal párhuzamosan – mutatnak rá az idézett szerzők – az OECD figyelme egyre inkább kiterjedt a nem szorosan vett gazdasági kérdésekre, mint a bevándorlás, vagy az oktatás. 2002-ben az OECD-n belül létrejött egy külön Oktatási Igazgatóság, holott ennek korábban a szervezet ellenállt. Az OECD általános tit-

1 Grubb, N.W. & Lazerson, M. (2006) The Globalization of Rhetoric and Practice. The Education Gospel and Vocationalism. In: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. & Halsey, A. H.: *Education, Globalization and Social Change*. Oxford University Press, pp. 295–308.

2 Rizvi, F. & Lingard, B. (2006) Globalization and the Changing Nature of the OECD's Educational Work. In: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. & Halsey, A. H.: *Education, Globalization and Social Change*. Oxford University Press, pp. 228–247.

kára nyíltan le is szögezte, hogy a szervezet fokozottan kíván foglalkozni az oktatás kérdéseivel. Szavaiból egyértelművé vált, hogy az OECD az oktatás neoliberalis instrumentalista felfogását kívánja képviselni, amely szerint az oktatás nem több és nem más, mint a gazdaság eleme, egyúttal kiszolgálója is – hívják fel a figyelmet a szerzők.

A Zöld könyv anyagait készítő ad hoc bizottság már összetételében is teljes mértékben illeszkedik az OECD által képviselt koncepcióhoz. Az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal vezetője és résztvevőinek fele közgazdász, ráadásul a tizenkét résztvevőből ötven egy intézmény, a Kerekasztalt is irányító Fazekas Károly igazgatása alatt működő MTA Közgazdaságtudományi Intézetének munkatársai. Amellett, hogy ez a szereposztás nem túl elegáns, nyilvánvalóvá teszi, hogy – OECD mintára – a munka koncepcionális része nem, legfeljebb a megvalósítás módja képezhet vita tárgyát. (Természetesen az anyagok annak rendje és módja szerint „számítalan fórumon” megvitatásra kerültek.) A résztvevők nézetazonosságára pontosan tükröződik a kötet munkáiban: gyakran szó szerint azonosak az idézett példák és a hivatkozások, a nyelvezet; egyetlen kis rés, bizonytalanság sem észlelhető a megállapítások igazságával, a jóslatok és javaslatok érvényességével kapcsolatban. Sajnálatos, hogy a résztvevő kutatók nem érzékelik: a tudomány kétségekkel és kritikái reflexiókkal övezett tartományából a politikai propaganda mezejére léptek. Csak mosolyogni lehet azon, hogy a pozitívista tudományfelfogást zászlójjára tűző csapat („csak tényekre épített, tudományos alapelveket fogadunk el egymástól”, p.16.) elemzését olyan megállapításokra alapozza, mint: „Magyarország egyre inkább lemarad versenytársaitól” (p. 7.). Az ehhez hasonló tartalmatlan általánosságok használata széles körben elterjedt politikai irányelvek megfogalmazásában. Tudományos elemzésben azonban aligha alkalmazható olyan előfeltevés, amelynek kategóriái nem rendelkeznek konkrét definícióval. Így a munka bírálata is nehéz, hiszen az általános kategóriákba bárki bármit beleláthat, a definíciók változtathatók és cserélhetők – mint ezt széles körben tapasztalhattuk a hasonló anyagaok „vitái” során.

A fogalmak és alapkategóriák tisztázatlansága utat nyit a felületes, ellenőrizetlen állításoknak a gazdaság működésével, a hazai helyzettel, de nem különben az emberi természettel, az értelmi képességekkel kapcsolatban. „A magyar vállalatok már néhány írás-olvasási feladat előfordulása esetén is érettségizett vagy diplomás munkaerőt keresnek, ami nagyon beszűkíti az érettségivel nem rendelkezők álláskilátásait, és alacsonyban tartja a béreiket” – olvasható a bevezetőben (p. 8.). Jó volna tudni, mit ért a szerző „magyar vállalatok” alatt, hiszen a hazai foglalkoztatók túlnyomó többsége multinacionális. Meglepő ugyanakkor, hogy a kiváló közgazdász nem hallott róla: az alacsony szakképzettséget igénylő munkák aránya valamennyi fejlett országban csökkent³ és a nemzetközi verseny feltételei között ezeken a területeken a munkabér is alacsonyabb lett.⁴ Mindennek ellenére, mint látni fogjuk, még a legfejlettebb országokban sem dominálják a munkaerőpiacot a diplomát, vagy magasabb szakképzettséget igénylő munkák. Az a tény, hogy a hazai munkáltatók előszeretettel alkalmaznak magasabb végzettségűeket alacsonyabb képzettséget igénylő munkakörben, alapvetően annak tudható be, hogy megtehetik: Magyarországon a képzetlenebb „munkaerő” jóval olcsóbb, mint Nyugat-Európa országáiban.

A résztanulmányok szerzői közül többen is részt vesznek a skandináv országokra vagy az ázsiai „kistigrésekre”, mint amelyek az oktatás fejlesztésének köszönhetik gazdasági virágzásukat. Nézzük, mit mondanak minderről a valóban független szakértők. Esping-Andersen⁵ tanulmányában éppen a Zöld könyv szerzői számára is kulcsfontosságú társadalmi probléma, a mobilitás (illetve annak hiánya) és az oktatás körülményeinek összefüggéseit vizsgálja. A szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy az oktatásnak tulajdonítható társadalmi mobilitás nem egyforma a különböző országokban. Ezen belül kétségkívül a skandináv országok foglalják el a legkedvezőbb pozíciókat. Az is tény, hogy Svédország és Dánia néhány százalékkal többet költ nemzeti jövedelméből oktatásra, mint az OECD országok, csak hogy nem bizonyított, hogy az oktatásra fordított összegek közvetlenül befolyásolnák a telje-

3 McLoyd, V. (1997) Children in Poverty. In: Damon, W. (editor in chief) *Handbook of Child Psychology*. Vol. III. New York: Wiley and Sons, pp. 135–210.

4 Blanchflower D. G. & Freeman, R. B. (2000) Youth Employment and Joblessness in Advanced Countries. Chicago and London: The University of Chicago Press.

5 Esping-Andersen, G. (2005) *Social Inheritance and Equal Opportunity Practices*. London: Institute of Public Policy Research.



sítményt. Az iskola rendszerének sem lehet döntő szerepe – mérlegeli a szerző –, hiszen igaz, hogy Svédország oktatási rendszere kifejezetten komprehenzív, csak hogy az eredményességben hozzá közelálló Dániéé egyáltalán nem az.

Valójában a tanulmányi sikeresség a világ minden országában igen nagy mértékben függ a tanulók társadalmi származásától. Az iskola ott tudja kifejteni ellensúlyozó hatását – érvel adatokkal is alátámasztva a szerző –, ahol a társadalmi egyenlőtlenség mértéke viszonylag kicsi. A rendkívül progresszív adózással, erős szociális támogatórendszerrel bíró skandináv országokat elsősorban ez különbözteti meg az OECD más országaitól.

Nem támasztható alá tehát az IQ-vita konzervatív résztvevőinek az az álláspontja, hogy a gyengébb képességek kizárólag öröklött tulajdonságaik miatt kerülnek kedvezőtlen társadalmi pozícióba – ha így volna, nem volna iskolarendszer, amely képes volna kompenzálni ezeket a hatásokat. Ám az iskola kevésbé hatékony tömeges szegénység esetén: az élet első éveit ugyanis viszszafeleltethetetlenül tehetik az elmaradottságot. Feinstein angol kutató egy 1970-ben kezdődött longitudinális kutatás eredményeit összegzi.⁶ A kutatás az adott év egy hetében született, több mint 10 000 gyermek értelmi fejlődését vizsgálta 22 hónaptól 30 éves korukig. Az eredmények azt mutatták, hogy a 22 hónapos korban felbecsülhetően jó értelmi képességekkel rendelkező gyerekek fejlődése hároméves kor után megtörik, ha a családjuk társadalmi helyzete kedvezőtlen, míg gyenge képességű, de jó környezetbe született társaiké folyamatosan javul az első mintegy hat év során.

Miként a korábban idézett tanulmányból (*Esping-Andersen 2006*) megtudhatjuk, az iskola eredményessége Svédországban azzal is összefügghet, hogy ott jól szervezett, központi programmal működő, hangsúlyozottan állami bölcsődei rendszer működik. A kedvezőtlen helyzetű, alacsony iskolázottságú anyákat kifejezetten ösztönzik rá, hogy a gyerekek egyéves korában munkát vállaljanak, így a bölcsőde ki tudja fejteni szociális kompenzáló hatását. Mindez persze jóval könnyebben megvalósítható ott, ahol a hátrányos helyzetűek aránya nem éri el a népesség 5–8 százalékát és az egy főre eső nemzeti jövedelem is jóval magasabb.

A kisgyermekkorú gondozás fontosságára a Zöld könyv is igyekszik felhívni a figyelmet. Valójában azonban a gyermekek szegénységén csak úgy lehet segíteni, ha a családokon segítenek, nem létezik olyan fejlesztő módszer, amely képes kompenzálni a szegény sorsú, iskolázatlan családokban nevelkedő gyerekek hátrányait. A Gyermekesély program vállalása, hogy „egy nemzedéken belül jelentősen, a jelenleginek töredékére csökkentse a szegény gyermekek és családjaik népességben belüli arányát, [...] biztosítson egészséges életfeltételeket kora gyermekkortól kezdve” (p. 46.) – nyilvánvalóan illuzórikus. Az Egyesült Királyságban kidolgozott, a fejezetben többször is említett program, a biztos kezdet (*sure start*) és más, a gyermekek felzárkóztatását célzó programok ellenére az Egyesült Királyságban (is) tovább nőtt az egyenlőtlenség és a szegény gyerekek népességben belüli aránya (*Feinstein 2003:416*).

Mindezek alapján már okkal kételkedhetünk benne, hogy az oktatás bármilyen reformja értékelhető változást tudna előidézni a foglalkoztatásban vagy a társadalmi mobilitásban. A torz előfeltevésrendszer alapján azonban képtelenség konzekvensen végiggondolni az oktatás lehetséges mai funkcióit, bár a valóságban ez volna egy oktatással foglalkozó szakértő grémium feladata. Az oktatási evangélium és a Zöld könyv szerzői azonban kitanának emellett, hogy az iskolának ugyanolyan szerepet kellene betöltenie a globális posztmodern társadalomban, mint a 19–20. századi modernizáció során. Ekkor a fejlett világ országaiban (sok más, az iskola pozitív társadalmi hatását elősegítő körülmény mellett) mind mennyiségét, mind minőségét tekintve folyamatosan bővült a foglalkoztatási paletta, és részben az iskolába járás segítségével valóban tömegek vettek részt a társadalmi felemelkedésben. Miként a skandináv országok példája mutatja, az oktatás történetileg akkor tudott hozzájárulni a társadalmi egyenlőtlenség korrekciójához, amikor az egyenlőtlenség gazdasági okokból is csökkent.

Ma az egyenlőtlenség mind globális léptékben, mind az egyes országok között folyamatosan növekszik. Csak hogy ennek beismerése további kínos problémákkal való szembesülésre kényszerítene, annak vizsgálatát is szükségessé tenné, érvényesülnék-e a társadalmi igazságosság és a demokrácia alapértékei. Az oktatási evangélium

⁶ Feinstein, L. (2003) Inequality in the Early Cognitive Development of British Children. *Economica*, 70, pp. 73–97.

valódi célja, hogy eltérítsen e gondolatmenettől azt a látszatot keltve, hogy a nem megfelelő oktatás áll az esélyek durva különbségeinek hátterében. A képtelen feladathoz elvont és utópisztikus megoldás rendelődik: a Zöld könyv szakértői azt látnák ideális oktatásnak, ahol mindenki 18 éves koráig egyforma iskolába jár. Sajnos, ez a követelmény teljességgel figyelmen kívül hagyja mind az emberi tulajdonságokat, mind a társadalmi valóságot, amelybe az egyének integrálódni igyekeznek. A felvázolt modell nem veszi róla tudomást, hogy a gyerekek adottságai – genetikai és környezeti okokból – nem egyformák. Nem kizárólag idő kérdése, eljut-e egy-egy gyerek ugyanarra a szintre – („megtanítás stratégiája”, p. 58.). Az értelmi képességek öröklötten is szóródnak, ugyanúgy, mint a futás gyorsasága vagy a testmagasság, és mint láttuk, a kisgyermekkor kedvezőtlen körülmények is visszafoghatják őket. Egyébként pedig nincs sem olyan oktatási rendszer, de még egyéni életpálya sem, ahol teljes mértékben figyelmen kívül hagyható volna az idő dimenziója.

Az oktatási evangélium parancsolatai közé tartozik, hogy minden munkavállalónak „magasan fejlett szociális és kognitív képességekkel, aktív nyelvtudással kell rendelkeznie” (p. 72.). Az eredeti evangéliumok szerzői tudták, hogy megparancsolni csak erkölcsi szabályok betartását lehet, azt nem, hogy változzanak meg az illető képességei. A népesség bizonyos hányada soha nem fog „fejlett kognitív képességekkel” rendelkezni, és gondjai lesznek az aktív nyelvtudással. Másrészt serdülés után egyre kevésbé lehet a gyerekek/ fiatalok egy részét iskolába kényszeríteni. Ezt a Zöld könyv szakiskolákról szóló adatai is élesen bizonyítják: a tankötelezettségi korhatár növelésére vonatkozó törvények rendre a lemorzsolódás növekvő mértékéhez vezettek a mindenkit befogadó szakiskolákban, a korábbi 20–25 százalékról a törvényi kényszer hatására egyharmad fölé emelkedett. Ekkor – olvashatjuk a tanulmányban (p. 101.) – az oktatási kormányzat felhagyott az adatszolgáltatással. Kétségtelen, ez is egy megoldás. Az iskolákban a legsúlyosabb problémákat okozó motivátlanság nem oldható meg az intézmények teljes körű uniformizálásával, sem azzal, ha az iskolák elin-

dítják „az affektív terület tudományosan megalapozott célrendszerének kidolgozását, operacionalizálását. Ki kell dolgozni azokat az indikátorokat, amelyek alkalmasak lehetnek arra, hogy az affektív szféra fejlesztésének eredményességét jellemezzék.” (p. 89.)

A motivációs problémák legfőbb oka, hogy az iskola ma már jóval kevésbé juttat társadalmi előnyökhöz, mint az elmúlt másfél évszázad során. Az expanzió az ellentétébe fordult: Brown és Lauder, az oktatás társadalmi összefüggéseinek ismert kutatói tanulmányukban⁷ triviális igazságra hívják fel a figyelmet: ha mindenki hozzájut valamihez, ami korábban a győzelem eszköze volt, akkor az többé nem vezet győzelemhez. Brownék tanulmányából szó szerint idézve „A brit és az amerikai gazdaságban nem sikerült a szakképzettség szintjét emelni. A tudást igénylő munkák szigeteit a rosszul fizetett, alacsony szakképzettséget igénylő foglalkozások tengerei veszik körül. A szakképzettség és a foglalkozás összefüggéseit vizsgáló, közelmúltban készült kutatás adatai szerint a felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozások aránya az 1986-os tíz százalékról 2001-re mindössze 17 százalékra nőtt.” (p. 46.) Ha az iskola mindenkit befogad és nem szelektál, akkor a szelekció egyszerűen későbbre tolódik, a munkavállalásig, hiszen a társadalomban nem jut mindenki egyformán kedvező pozícióhoz. Az iskolai végzettség egyre kevésbé garantálja a társadalmi boldogulást, a helyére a vagyon, a kapcsolati tőke, a nyilvánosság és számos más, a társadalom tagjai által kevésbé kontrollálható tényező lépett. Ezek a jelenségek – írják a szerzők – nem feleltethetők meg a társadalmi igazságosság modernizációs eszméinek.

Az oktatási evangélium elengedhetetlen tartozéka a „számonkérhetőség”, a mérés és értékelés, mégpedig nem az iskola valódi teljesítményei (tanulmányi eredmények, elhelyezkedési és továbbtanulási arányok, lemorzsolódás stb.), hanem sztenderdizált tesztek alapján. Kétségkívül világméretű üzleti vállalkozás ez, amelybe újabb és újabb gazdasági ágak is bekapcsolódhatnak. Az a tény, hogy a sztenderdizált teszteknek igen komoly ellentáborra van az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban⁸ még utalásszerűen sem szerepel az anyagban. Egyáltalán, mit is tük-

⁷ Brown, P. & Lauder, H. (2003) *Globalization and the Knowledge Economy: Some Observations on Recent Trends in Employment, Education and the Labour Market.* / Working Paper Series, 43./ Cardiff University, Social School of Sciences.

⁸ Thrupp, M. & Hursch, D. (2006) *The Limits of Managerial School Reform: The Case of Target-Setting in England and in the USA.* In: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. & Halsey, A. (eds) *Education, globalization and social change.* Oxford: Oxford University Press, pp. 642–653.



röz az a mérés, amely az Egyesült Államokban különböző sztederdekert ír elő különböző faji és etnikai csoportokra – „mivel fontos, hogy az iskola tekintettel legyen a gyerekek tanulási nehézségeire” (p. 177)?

Bár a Zöld könyv ajánlásai között akad megszívlelendő (a bölcsődei rendszer fejlesztése, egész

napos iskola), hitelességüket veszélyezteti az elvont utópisztikus vízió. Az oktatás problémái nem kezelhetők a társadalmi körülmények kritikus számbavétele nélkül.

Vajda Zsuzsanna

