

Lépés-kényszer

Az extenzív fejlődés lehetőségeinek kimerülése az oktatásban

Két évvel ezelőtt a közoktatás iránt érdeklődő közönséget megrázta a PISA 2000 címet viselő nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredménye, amelyből kiderült, hogy a 15 éves magyar diákok olvasási-szövegértési képessége, természettudományos és matematikai műveltsége a nemzetközi átlagnál gyengébb, ismereteiket nem tudják önálló feladatmegoldásokban alkalmazni, problémamegoldó képességük siralmas. A PISA 2000 mindenkit rádöbbenhetett arra, hogy a magyar diákok alapképességeivel valami baj van, hogy az iskola kezdő szakaszában nem történik meg azoknak a kompetenciáknak a kialakítása, amelyekre minden tanulás épül.

A szakemberek nem lepődtek meg az új statisztikai adatok láttán, hiszen az első nemzetközi tudásmérés, az 1970-es IEA-vizsgálat óta végzett újabb és újabb vizsgálatok már egyre romló eredményekről számoltak be.

A bajok nem a múlt század hatvanas éveiben kezdődtek. Ezt egy alig ismert 1996-os nemzetközi vizsgálatból lehet tudni, amelyet húsz országban végeztek el a 16 és 65 éves kor közötti népesség olvasási kultúrájáról. (Vári és mások, 2001). Vagyis az a korosztály is bekerült a vizsgálatba, amelyik az 1930-as évek végén kezdte iskoláit. Az olvasási kultúra kifejezés ne vezessen félre senkit. Nem arról szolt a vizsgálat, hogy a felnőtt népesség hány százaléka olvasta és milyen mélységben értette meg, mondjuk, *Thomas Mann* vagy *Németh László* regényeit, hanem egész életünk írásos feléről. Vagyis nemcsak az ünnepnap, hanem a hétköznapi tudásról is. (Ferge, 1976)

A teljesítményeket három területen mérték: prózai, dokumentum jellegű és úgynevezett kvantitatív feladatokon. A prózai feladatokkal nemcsak azt vizsgálták, hogy milyen szinten dolgoz föl a felnőtt népesség irodalmi szövegeket, hanem azt is, hogy milyen mélységben tárulnak föl előtte az újságcikkekben, használati utasításokban, hirdetésekben, tankönyvekben, szakkönyvekben stb. rejlő információk. Nos, a prózai szövegek megértésében Magyarország a sor végén kullog olyan országok társaságában, mint Chile, Lengyelország vagy Portugália. A magyar felnőtt lakosság harmadáról elmondható, hogy szinte képtelen megérteni, amit olvas, ezért még az is nehézséget okozna neki, hogy szakácskönyvből főzzön ebédet – egy videó vagy DVD használati utasításáról már nem is beszélve. További 43 százalék talán nem maradna éhen, ha szakácskönyvből kellene főznie, de az már nagy nehézséget jelentene számára, ha munkájához valami újat kellene tanulnia. Vagyis a magyar felnőttek 76 százaléka „gyengén” használja az írás és olvasás eszközét. „Atlagos” teljesítményt csak 21 százalék nyújt és „magas szintű” írás-olvasás tudása mindössze a felnőtt lakosság 3 százalékának van. Aligha vigasztal bennünket, hogy Chilében még nagyobb, 85 százalék a „gyengék” aránya. Példálózni inkább Svédországgal kellene, ahol az „alig írók-olvasók” aránya mindössze 7 százalék (szemben a magyar 33 százalékkal), magas szinten pedig 32 százalék használja ezt az eszközt (szem-

ben a magyar 3 százalékkal). Ami azonban igazán megrázó, az az, hogy tizenhat vizsgált országban (a fejlett Nyugathoz soroltak plusz Csehország) még a középiskolai végzettségűek is jobb eredményt értek el, mint a magyar diplomások, Svédországban pedig még a középiskolánál alacsonyabb iskolai végzettségűek is jobban szerepeltek.

De nem volt jobb az eredmény akkor sem, amikor dokumentum jellegű feladatokat kellett megoldani: térképeket, ábrákat, menetrendeket, jelentkezési lapokat, formanyomtatványokat megérteni vagy kitölteni. A magyar felnőttek 33 százaléka teljesített azon a szinten, amit kissé vulgárisan úgy lehetne összefoglalni, hogy halvány fogalma nem volt az eléje kerülő dologról, és 8 százalék oldotta meg a feladatot magas szinten (Svédországban épp fordítva: 6 százalék nem tudott semmit és 36 százalék teljesített magas szinten.)

A vizsgálat azt is kimutatta, hogy a tudásszint általános gyengesége vagy erőssége összefügg a társadalmi különbségekkel. A legjobb teljesítményt nyújtó négy skandináv államban alig volt különbség a magas és az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekeinek teljesítménye között. Magyarország a skála másik végén foglalt helyet: a húsz ország közül nálunk volt legnagyobb a különbség. A magyar társadalomról tudjuk, hogy mindig is erősen rendies volt, és úgy tűnik, azaz hogy – röpké ötvenéves megszakítás után – ez a megosztottság és elkülönülés ismét erősödőben van.

Mit is jelent ez? Jelenti például azt, hogy Magyarországon a felnőtt lakosság harmadának nincs, további 43 százalékának pedig kevés esélye van arra, hogy a munkaerőpiac változásait önképzéssel vagy továbbképzéssel követni tudja, ily módon reménytelenül leszakad. De jelenti például azt is, hogy a felnőtt népesség nagy része anélkül dönt vagy nyilvánít véleményt bonyolult ügyekben, hogy meg tudná érteni a bonyolult ügyeket leíró bonyolult szövegeket. Ily módon kiszolgáltatottá válik a mindent leegyszerűsítő demagógoknak. És mindez végzettszerű következetességgel generációról generációra újratermelődik, mert egyre erősödik az a determináció, hogy az egyén sorsát képességei helyett az dönti el, hová születik. Egyik következmény sem kecsegtet túl sok jóval az ország jövőjét illetően.

Többet és még többet

Az okok sokfélék, de mind mögött az húzódik meg, hogy a Magyarországon meghonosodott iskolarendszer és pedagógiai paradigma nem tudott alkalmazkodni a 20. század második felében bekövetkezett robbanásszerű világgazdasági átalakuláshoz. Az átalakulásnak az oktatást leginkább érintő eleme a munkahelystruktúra és ezen keresztül a foglalkozási struktúra radikális megváltozása. Amikor a magyar közoktatás alapstruktúrája (a tananyag, az ehhez illeszkedő pedagógiai módszerek, az iskolarendszer a maga szerkezetével és irányítási módjával) a 19. század második felében kialakult, a lakosság több mint 75 százaléka egyetlen ágazatban, a mezőgazdaságban dolgozott. (Angliában ebben az időben már csak 18 százalék.) Ez az arány nálunk még 1949-ben is 53 százalék volt és csak az 1980-as évek végére csökkent 15 százalékra (vagyis az angliai száz évvel korábbira). A rendszerváltás aztán fölgyorsította a folyamatot és 2002-re a foglalkozási struktúra már kezdett hasonlítani ahhoz, amilyen Franciaországban vagy Angliában 1991-ben volt (vagyis a lemaradás százzal tíz évre csökkent): a kereső népesség 6 százaléka dolgozott a mezőgazdaságban, 32 százaléka az iparban és az építőiparban, 22 százaléka a kereskedelem és a pénzügy területén, 8 százaléka a közlekedésben és 32 százaléka a közigazgatás, az oktatás, az egészségügy és a szolgáltatások egyre sokszínűbbé váló területén. (Berend és Ránki, 1976; Csernok, Ehrlich és Szilágyi, 1975; KJK, 1962; KSH, 1983; 2003; European Commission, 2002; Euromonitoring International, 2003)

Csakhogy egészen másfajta nemzeti konszenzust igényel a közös tudásról, majd az arra épülő hivatáshoz kötődő tudásról egy olyan társadalom, amelyben a népesség háromnegyede egyetlen ágazatban dolgozik, mint az, amelyben sok ágazat között oszlik meg, amelyek ráadásul egyre differenciáltabb tevékenységeket tartalmaznak. Különösen ak-

kor, ha az az egy ágazat a mezőgazdaság, vagyis mind közül a legtradicionálisabb. Ugyanis e tradicionális foglalkozás túlsúlya révén a munkaerő nagy többsége a foglalkozáshoz kötődő tudást családi szocializáció útján szerezte, nem pedig az iskolarendszerben. Könnyű volt hát meghatározni a mindenki számára kötelező minimumot és megteremteni az iskolarendszer kevesek számára differenciáltabb tudást adó szegmensét.

A foglalkozási szerkezet tehát nagyot változott, és ez jelentősen átalakította a munkavégzéshez szükséges tudást. Egyre csökkent a családi szocializáció keretei között elsajátítható foglalkozások aránya és dominánssá vált a csak iskolában elsajátíthatóké. Aztán a fejlett világban az utóbbi két-három évtizedben abban is roppant változás történt, hogy mennyi ideig érvényesek az iskolában tanultak, mennyi időre elegendők a munkaerőpiacra. Nálunk ez a változás az elmúlt tizenöt évbe zsúfolódott bele, mert a rendszerváltás tette lehetővé az új technikák és eszközök korlátlan bejövételét.

A tudás gyorsabb avulásának következményei legalább olyan nagy jelentőségűek, mint a foglalkozási struktúra változásáé. Gondoljunk csak el, hogy Magyarországon hatvan évvel ezelőtt egy parasztszaládban a fiú ugyanúgy vihette gazdaságát, mint az apja vagy nagyapja. Ahhoz sem kellett speciális iskolát végeznie, hogy 1990-ig, a téesz-korszak végéig továbbra is a mezőgazdaságban dolgozzék. A mezőgazdasági nagyüzemek a vezető posztokon igényeltek néhány képzett munkaerőt, a téesztagok zöme pedig, akiknek reggel megmondták, hová menjenek és mit csináljanak, részmunkásként végzett részfeladatokat. Ennek az 1990-es évek elején egy csapásra vége lett. Rögtön kiderült, hogy a részmunkával eltöltött élet végzetes tudásdeficitet eredményezett. A földjét visszazakapó kétkézi téesztag nem rendelkezett azokkal a komplex agrotechnikai, növényvédelmi, állategészségügyi, gépészeti, pénzügyi és marketingismeretekkel, amelyekre egy gazdaság viteléhez a 20. század végén Európában szükség volt. „Csak azt nem tudja, hogy mit termeljen, mikor mennyi és milyen növényvédő szert szórjon ki, és hogy adja el, amit megtermelt” – mondta egy agrármérnök-főagronómusból lett földbirtokos. (Andor és Kuczi, 1997)

Magyarországon a felnőtt lakosság harmadának nincs, további 43 százalékának pedig kevés esélye van arra, hogy a munkaerőpiac változásait önképzéssel vagy továbbképzéssel követni tudja, ily módon reménytelenül leszakad.

Még kézenfekvőbb példákat lehet venni más területekről. Ha valaki Magyarországon az 1960-as években tanulta az esztergályos vagy a marós szakmát, ugyanazt tanulta (és sokszor ugyanolyan gépen), mint apja a két világháború között. Ha egy lány 1920-ban elvégzett egy gyors- és gépirőiskolát, akkor 1980-ban nyugdíjas besegítőként még ugyanolyan írógépen dolgozhatott (legfőljebb nem kapott inihüvelygyulladást, mert a villanyírógépen könnyebben járnak a billentyűk). Ha egy fiú a hatvanas években autószerelő lett, húsz év múlva még ugyanúgy állította a gyújtást a Ladán, mint ahogy a Zsigulin tanulta. Ma már biztosan tudható, hogyha valaki ugyanabban a szakmában tölti is el egész életét, mire nyugdíjba megy, foglalkozásának legfeljebb a neve lesz ugyanaz, eszközeire, tevékenységeire, a munka tárgyára egykori önmaga sem ismerne rá – tehát csak akkor maradhat a szakmájában, ha folyamatosan tanul. Ha valaki, mondjuk, 1950-ben a postához került telefonszerelőnek, akkor különösebb tanulás nélkül, még harminc évvel később is dolgozhatott ugyanott. Ma aligha alkalmazná a MATÁV telefonszerelőnek azt, aki csak annyit tud, amennyit ehhez a foglalkozáshoz tíz évvel ezelőtt kellett tudni. És akkor még nem beszéltünk arról, hogy soha nem látott sebességgel halnak el szakmák, és keletkeznek újak. A valaha elit iparosnak számító írógépműszerésznek bizony felkopna az álla, ha ma is ebből akarna megélni. A harminc évvel ezelőtti nyomdai szedő ma legfőljebb egy ipartörténeti múzeumban rakosgathatná az ólombetűket. Az elhaló szakma művelőjének új szakmát kell tanulnia, ha nem akar munkanélkülivé válni.

A foglalkozási szerkezet változása átalakította a munkához szükséges fizikai és szellemi erőfelfejtés arányát is. És nemcsak azért, mert nagyobb lett a szellemi természetű munkahelyek aránya. A hagyományosan fizikai munkát igénylő tevékenységek is átalakultak. A közműárkot ásó 21. századi „kubikos” kis árokászó gépet működtet, a rakodómunkás villás targoncát, a földműves traktort, kombájnt, bálázót stb., a szállítómunkás darus autót, a kőműves segédmunkása teherfelvonót, és lehetne folytatni a sort.

Ha egy ország nem akar a harmadik világ szintjére süllyedni, akkor minden szakma művelőjének képesnek kell lennie arra, hogy újat tanuljon. A közoktatásnak ezekre a minőségi változást jelentő fejleményekre kell fölkészítenie a ma és a holnap diákjait. Ezzel szemben az oktatáspolitikai egészen a legutóbbi időőkig a régi logika szerint működött: akármilyen kihívás érte, mindig valamilyen mennyiségi – konkrétan: expanzív – választ adott. Az iparosodás előrehaladtával növelte az oktatásba bevonandók számát, hogy legyen elegendő írni-olvasni tudó munkaerő. Ennek következtében az írni-olvasni tudók aránya az 1869-es 30 százalékról 1941-re 94 százalékra emelkedett. Majd hogy legyen munkaerő az egyre nagyobb szellemi fölkészültséget igénylő feladatokra, emelte a kötelezően elvégzendő osztályok számát. Az Eötvös-féle közoktatási törvényben fiúk számára 6–12, lányok számára 6–10 év volt csak a tankötelezettség életkora. Ez napjainkra több lépcsőn keresztül fölment 18 éves korra. A hatéves elemi fölvaltotta a nyolcosztályos általános iskola, és napjainkban a tankötelesek 98 százaléka ezt legkésőbb 16 éves koráig el is végzi.

Az alapoktatás mennyiségi növekedése azonban nem hozott minden problémára megoldást, ezért a mennyiségi növekedés átlépett a következő iskolafokba: 1937-ben érettségit adó iskolába egy-egy korosztálynak még csak 10 százaléka járt, 2000-ben már 75 százaléka. Minthogy ez a mennyiség már nehezen növelhető, az expanzió tovább küszökölt a felsőoktatásba. Az 1960/61-es tanévben a frissen érettségizetteknek még csak 26 százalékát vették fel felsőoktatási intézmény nappali tagozatára, a 2003/2004-es tanévben már 70 százalékát. (És nemcsak az arány nőtt, hanem a mennyiség is: 1960-ban 31 579 fő érettségizett, 2003-ben 89 227 fő.)

Az iskolarendszer mennyiségi növekedésével párhuzamosan az 1960-as évektől kezdve megindult a tanítandó anyag mennyiségi növelése. A szellemi élet a „tudományos-technikai forradalomtól” volt hangos. Korábbi középiskolai ismeretdarabkák hullottak alá az általános iskolába, és korábbi egyetemi tananyag lett része a középiskolai tanterveknek, miközben ezeken kívül is egyre több „korszerű ismeret” próbáltak a gyerekek fejébe tömni. A tananyagduzzasztás nem szándékolt, de súlyos társadalmi következményekkel járt: fölerősítette a magyar közoktatás amúgy is erősen szelektív jellegét. Az egyre nagyobb anyag elsajátíttatására nem volt több idő az iskolában, ezért óhatatlanul egyre több teher hárult a családokra. Az időhiány átalakította a tanítás módszertanát is: az iskola már nem akar semmit megtanítani, csak „letanítani” a tantervben megszabott anyagot. Kialakult a „zsúfoltság pedagógiája”. Még annyi lehetőség sem maradt a tanulók egyéni különbségeinek figyelembevételére, amennyi korábban egy-egy ihletett pedagógus révén a frontális tanítás réseiben adódott. Az ellenőrzés és számonkérés képességfejlesztő módszereit (szóbeli felelet és fogalmazást igénylő dolgozat) kiszorították a tesztek és tesztlapok.

A keletkezett hiányokat (az időhiányt és az iskola megtanítási deficitjét) a családok kulturális és anyagi tőkéjük arányában tudják pótolni. Iskolán kívüli időben végzik el azt a munkát, amit az iskola nem végez el – vagy a szülő maga vagy fölfogadott külön tanár. Itt azonban igen széles skálán mozognak a különbségek: attól a családtól kezdve, amelyik nem tartja fontosnak, hogy bármit tegyen, azon keresztül, amelyik tenne, de nincs rá pénze vagy tudása, egészen addig, amelyik vagy maga tanítja gyerekeit, vagy megveszi ezt a szolgáltatást, sőt még többet is, mert kevésnek tartja, amit az iskola adni akar. A következmény: a gyerekek tudása nem képességeiket, hanem családjuk szociokulturális hátterét tükrözi, olyannyira, hogy a társadalmi különbségek erőteljes behatolása az isko-

larendszerbe már-már a szegregáció határáig differenciálja a formailag és hivatalosan homogén iskolarendszert, és már gyermekkorban döntő mértékben meghatározza az életésélyeket. 1970-ben a gimnáziumi tanulók szüleinek még 45 százaléka volt fizikai foglalkozású (Háber, 1982), 1997-ben a gimnáziumot elkezdők szüleinek már csak 20 százaléka. A különböző társadalmi háttérű gyermekek már tíz-tizenkét éves korban úgyszólván fizikailag elkülönülnek. Alacsony iskolai végzettségű szülő gyermeke alig fordul elő szerkezetváltó gimnáziumban, és fordítva: diplomás szülő gyermeke nem található szakmunkásképzőben. (MTA, 2000)

Nem csoda hát, hogy száz gyerek közül, akinek szülei egyetemet végeztek, ötvenkettő megtorpanás nélkül jut el az általános iskolától a felsőoktatásba; ezzel szemben száz olyan gyerek közül, akinek szülei legfőljebb általános iskolát végeztek, mindössze nyolc. (Andor 1999) Ám egyetlen társadalom sem engedheti meg magának szellemi erőforrásainak oly mértékű pazarlását, hogy tehetségesnek született gyermekeiről ki se derüljön, hogy az átlagnál jobbak a képességei, és csak azért nem bontakozhatnak ki a benne szunnyadó lehetőségek, mert „rossz családba” született. A PISA 2000 felmérés svéd eredménye ebből a szempontból is figyelmeztető: az eredmények abban az országban voltak a legjobbak, ahol az iskolázott és iskolázatlan családból jövő gyerekek teljesítménye közötti különbség a legkisebb volt. Illúzió azt hinni, hogy a 21. században bármiféle elitoktatás stabil fejlődési pályára tud állítani egy országot. Csak az ország egésze emelkedhet.

A magyar közoktatás elért ahhoz a ponthoz, hogy semmiféle mennyiségi fejlesztés nem segít. Hogy ez mikor következett be, tíz, húsz vagy harminc évvel ezelőtt, nehezen eldönthető, napjainkban azonban már biztosan tudható, hogy elértük ezt a pontot.

Nincs több gyerek, akivel el lehetne végeztetni az általános iskolát. A jelenleg domináns tananyagstruktúrával és pedagógiai kultúrával – erről még lesz szó – nem lehet több gyerekkel elvégeztetni a középiskolát, nem lehet több gyereket eljuttatni az érettségig. A felsőoktatásba még bevihető egy-egy korosztály néhány százaléka, de – ameddig nem végeztethető el a középiskola több gyerekkel – ez nem számottevő. Sok évvel már az iskolába járást sem lehet meghosszabbítani, hiszen egy bizonyos életkoron túl nem lehet az embereket tömegesen az eltartott, főfoglalkozású diák státusába kényszeríteni, nem lehet a végtelenségig elhalasztani az önálló élet megkezdését és a családalapítást.

Nem lehet a tananyagot sem tovább duzzasztani, ugyanis a tanításra (és a tanulásra) szánt időt bizonyos határon túl nem lehet növelni. Az Országos Közoktatási Intézet 2002 második felében végzett vizsgálata a tanulói munkaterhekről döbbenetes képet vázol. (1. táblázat) Már egy alsó tagozatos, 9–10 éves gyerek jóformán annyit dolgozik, mint amennyi a felnőttek hivatalos heti munkaideje, sőt 17 százalékuk még 45 óránál is többet. A gyerekek „munkaideje” az általános iskola felső tagozatától átlépi a felnőtt határt, és egyre nő, heti 50 óra fölé. Pedig egy gyereknek sok mindent kellene csinálnia a tanuláson kívül, és még pihennie is kellene. Úgy tűnik, általános iskolás korban még meg lehet őrizni nyolc órát alvásra, de középiskolás korban már azt sem nagyon. Pedig hát az orvosok szerint akkor is kellene.

1. táblázat. A tanulói munkateher 2002-ben

	Heti átlagos kötött idő*	Heti 45 óránál több a kötött ideje	Hétköznap 8 óránál kevesebbet alvó gyerekek aránya
Általános iskola 4. évf.	39,3 óra	17%	–
Általános iskola 6. évf.	41,2 óra	25%	–
Általános iskola 8. évf.	44,9 óra	46%	4%
Gimnázium 10. évf.	53,5 óra	83%	24%
Gimnázium 12. évf.	51,7 óra	75%	47%
Szakközépiskola 12. évf.	53,1 óra	82%	34%

*A kötött időbe számít: utazás, iskolai tanóra, különóra, tanulás. Forrás: www.oki.hu

Nem kecsegtet sok sikerrel a tananyagcsökkentésnek nevezett művelet sem, amely csak látszólag ellentéte az extenzív fejlesztésnek, a logikája ugyanaz: mennyiségek ide-oda rakosgatásával keresi a megoldást. Ameddig megmarad a hagyományos tantárgystruktúra, addig mindegyik tantárgyi lobbikörömszakadtáig védi érdekeit. És egyenként lehetetlen is érveiket cáfolni: amikor egyes írókon, történelmi személyiségeken, irodalmi műveken, matematikai műveleteken, fizikai törvényeken folyik a vita, ki merné azt mondani, hogy fölösleges. Nem véletlen, hogy eddig ahányszor csak tananyagcsökkentés alkalmával egymásnak feszültek a tantárgyi lobbik, az újradefiniálási kísérletből még kövérebb tantervek kerekedtek ki.

Az sem javítana az eredményeken, ha több pedagógust alkalmaznának. Az 2. táblázaton jól látható, hogy az elmúlt ötven évben mind az alapfokú, mind a középiskolai oktatásban folyamatosan nőtt a pedagógusok száma, és egyre kevesebb gyerek jutott egy pedagógusra. Az általános iskolai pedagóguslétszámban 1990 és 2003 között ugyan bekövetkezett némi csökkenés, de ennek mértéke az egy százalékot sem érte el, szemben a tanulólétszám 20 százalékos csökkenésével – tehát az egy pedagógusra jutó tanulósám itt is csökkent.

2. táblázat. A pedagógus-ellátottság alakulása 1950 és 2002 között (A – Tanulók száma, B – Tanerők száma, C – Egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma, D – Iskolák száma, E – Tanulók száma, F – Tanerők száma, G – Egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma)

Tanév	A	B	C	D	E	F	G
	az alapfokú oktatásban			az érettségit adó középfokú oktatásban			
1950/51	1 229 957	35 248	34,9	405	95 765	6 742	15,5
1960/61	1 392 360	57 290	24,3	419	155 527	8 778	17,7
1970/71	1 115 993	63 125	17,7	547	233 291	13 442	17,4
1980/81	1 162 203	75 422	15,4	531	203 238	15 460	13,1
1990/91	1 130 656	90 511	12,5	727	291 872	22 902	12,7
2002/03	930 386	89 035	10,4	1 400	426 301	37 083	11,5
2003/04	909 769	89 784	10,1	1 399	438 069	38 479	11,4

Forrás: Az éves minisztériumi statisztikák

Azt hihetnénk, hogy ilyen kedvező változások mellett egyre nagyobb tere nyílt a minőségi munkának. A zsúfolt osztályok nyűgétől megszabadult pedagógusok egyre eredményesebben foglalkoznak a fogyatkozó számú gyerekekkel, és ez természetesen megmutatkozik a gyerekek tudásában és képességeik fejlődésében. Az eredmények azonban épp az ellenkezőjét mutatják. (3. táblázat) Magyarország 1970-ben vett részt először nemzetközi eredménymérésben, és a szakértők 1986-tól több-kevesebb rendszerességgel a mérőeszköz magyar változatával is mérték a tanulók tudását.

3. táblázat. Tudásmérések eredményei

Tudásmérés típusa	Olvasási teljesítmény a 8. évfolyamon	Olvasási teljesítmény a 12. évfolyamon
IEA 1970	gyenge	gyenge
Monitor 1986	romlott	1986–1995 között 20% csökkenés
Monitor 1991	8%-os csökkenés	1986–1995 között 20% csökkenés
Monitor 1995	11%-os csökkenés	1986–1995 között 20% csökkenés
Monitor 1997	1%-os növekedés	4%-os növekedés
Monitor 1999	stagnálás	stagnálás

Forrás: Az Országos Közoktatási Intézet MONITOR kiadványai

Az olvasási teljesítmény alapvetően fontos, mert minden tanulás alapja. 1970 és 1995 között az olvasási teljesítmény mind az általános iskolások, mind a középiskolások körében drasztikusan romlott, majd ezen az alacsony szinten rögződött. Egyre több pedagógus tanított egyre kevesebb gyereket egyre gyengébb eredménnyel.

Az sem javítana a helyzeten, ha teljesítenék a pedagógus-szakszervezetek állandó követelését, a béremelést. 1995 elején a minisztérium átvilágította a közoktatást. A vizsgálat – többek között – számba vette a közoktatásra fordított pénzek alakulását, és megállapította, hogy fölhasználásuk hatékonysága romlott. Miközben a mennyiségi feladatok csökkentek és az oktatási kapacitás nőtt, az általános iskolában változatlan maradt a körülbelül 10 százalékos lemorzsolódási arány, azaz összességében ennyien buknak egyszer vagy többször iskolai éveik alatt. De nem hozott észrevehető változást az az 50 százalékos béremelés sem, amelyet 2002 őszén hajtottak végre.

A magyar közoktatás rossz teljesítményének tehát nem lehet az az oka, hogy kevés az iskola, kevés a tanterem, kevés a tanár, hogy sok tanuló jut egy tanárra vagy hogy alacsony a pedagógusok fizetése, hanem valami egészen más: az oktatási rendszer pedagógiai stratégiája. Ennek a pedagógiai stratégiának az a lényege, hogy a célként megjelölt tartalmakat, amelyek egyre terebélyesebbek, mindenkinek azonos idő alatt kívánja átadni. „[A]z oktatási rendszer a gyorsulva gyarapodó új tudást igyekezett és igyekszik magába integrálni, a meglévőkhöz hozzáadva anélkül, hogy a régi, kevésbé fontos ismereteket kellő mértékben szelektálni tudná. Ennek következtében a fölösleges, tudni nem érdemes ismeretek sokasága túlterhelést eredményez. Hiába alakult ki szilárd elhatározás az ésszerű terjedelmű tananyag létrehozására, a tantervek ismételten túlméretezetté, túlterhelővé alakulnak. ... Ebből az ördögi körből ma már egy hagyományos, de mértéktartó tanterv birtokában sem remélhető kitorés (ha ilyet sikerülne is létrehozni, ami az eddigi tapasztalatok szerint szinte reménytelen vállalkozás). Ez a helyzet ugyanis mélyebben fekvő probléma: az extenzív tartalmi, tantervi fejlődés, a felhasználható idő kimerülésének tüneti megnyilvánulása”. (Nagy, 2003, 4–5.)

A gyerekek tudása nem képességeiket, hanem családjuk szociokulturális háttérét tükrözi, olyannyira, hogy a társadalmi különbségek erőteljes behatolása az iskolarendszerbe már-már a szegregáció határáig differenciálja a formailag és hivatalosan homogén iskolarendszert, és már gyermekkorban döntő mértékben meghatározza az életesélyeket.

Ahogy a magyar gazdaság fejlődésében a 20. század végére kimerültek az extenzív fejlődés tartalékai és át kellett térni az intenzív fejlődésre, ugyanúgy történt az oktatásban – félig. A tartalékok kimerültek, de áttérés nem történt. A párhuzam nem véletlen, hiszen – mint ahogy már volt róla szó – a radikálisan átalakuló foglalkozási struktúrára nem tud fölkészíteni a változatlan iskola. Ha a közoktatás nem tér át az extenzív fejlődés hiábavaló erőltetéséről az intenzív fejlődési pályára, akkor csődbe viszi az országot. Az intenzív fejlődés azonban mást követel, mint az extenzív. Meg kell változtatni az oktatási rendszer pedagógiai stratégiáját és át kell térni egy olyan rendszerre, amely – ahogy a szegedi Nagy József professzor mondja – kettős feladatot lát el: a személyiség alaprendszerének kifejlesztését és az egyéniséggé fejlődés segítését. „Az alaprendszer kifejlesztése alapkomponeenseinek (alapotívumok, alapképességek, alapkészségek és alapismeretek) kritériumorientált fejlesztésével valósítható meg”, ami azt jelenti, hogy „a fejlesztés mindaddig tart, amíg a kifejlettség kritériumai nem teljesülnek, függetlenül attól, hogy a növendék hány éves, hányadik évfolyamra jár”. Ez azonban „kizárólag az alapkomponeensekre vonatkozik, és különböző tantárgyi tartalmakkal valósul meg”. (Nagy, 2003, 7–8.) (Nagy József szerint az alapkészségek megfelelő szintre hozására inkább öt-

hat, mint négy évre van szükség.) Az oktatáspolitikai nyelvére lefordítva ez azt jelenti, hogy meg kell teremteni a lehetőségét annak, hogy az iskola alapozó szakaszában a még minden iránt érdeklődő gyerek motívumait ne lerombolják, hanem erősítsék; hogy szorongás nélkül járhasson az iskolába, ahol nem kudarcok sorozatát szenvedni el, ami egyre reménytelenebb lemaradással párosul, hanem az „egyre többet tudok” sikerélményében van része; ahol a negyedik év végére olvasási készsége, íráskészsége, a számlálás készsége és a többi alapkészség olyan szintre kerül, hogy nem akadály a további ismeretszerzésnek és készségfejlesztésnek.

Ilyen pedagógiai stratégia mellett nem fordulhat elő, hogy valaki már első osztályban „végleg” lemarad, mert mindenféle tanulástól kedvét veszik; hogy tömegével kerülnek át gyerekek a felső tagozatra olyan olvasnitudással és olvasásértéssel, amely alkalmatlan bonyolultabb ismeretek elsajátítására; hogy az évek előrehaladtával a tanulóknak nem a tudásuk, hanem a lemaradásuk gyarapszik; hogy – veleszületett képességeitől függetlenül – csak annak legyen esélye jó életre, aki „jó helyre született”.

Megoldás vagy csőd

Ahhoz, hogy a magyar közoktatás áttérjen az intenzív fejlődés megkövetelte pedagógiai stratégiára, alapvető változásokra volna szükség. Miután napjainkra a tankötelezettség 18 éves korra emelkedett és miután egy-egy korosztály 90 százaléka amúgy is tovább tanul valamilyen középfokú iskolában (és ha a régi pedagógiai stratégia miatt nem morzsolódnának le sokan, közel 90 százalék el is végezné), semmi nem indokolja, hogy 14 éves korra egyféle lezárt tudást kelljen adni, és hogy bizonyos dolgok tanítását a középiskolában újra kelljen kezdeni. Ez a tény előbb-utóbb önmagában is szükségessé tenné az iskolaszervezet átalakítását, de ezt kényszerítené ki a pedagógiai ciklusoknak a gyerekek pszichikus és értelmi fejlődéséhez való igazítása is, aminek a 6+6-os iskolaszervezet látszik legjobban megfelelni.

Abszurdnak tekinthető a több mint száz évvel ezelőtt kialakult tantárgystruktúra megőrzésére való törekvés is akkor, ha oly mértékben fölgyorsult a tudomány fejlődése és az ismeretek avulása, mint a huszadik század második felében. Ráadásul olyan tudásfajták jelentek meg, amelyek nem sorolhatók be a tudományok hagyományos rendszerébe, vagy amelyek egyszerre több tudományág illetékességi körébe tartoznak. Az így keletkező problémákat nem lehet megoldani a meglévő tantárgyak állandó duzzasztásával, csak a hagyományos tárgyak integrációjával és új tárgyak konstruálásával. Ez azt igényli, hogy a tanítandó tartalmak műveltségi területekként jelenjenek meg, főleg a természettudományok, az embertudományok és a művészetek terén.

Mind az iskolaszervezeti, mind a tartalmi változás szükségessé teszi a pedagógusképzés reformját. Az új pedagógiai stratégiának nem felel meg az a tanító vagy tanár, aki csak leadja az anyagot és nincs birtokában annak a pedagógiai kultúrának, amellyel az eltérő ütemben fejlődő, különböző családokból jövő, különböző motivációjú gyerekekkel differenciált módon tud foglalkozni. Az átlagos magyar iskolában az átlagos magyar pedagógus nem ismeri azokat az új módszertani megoldásokat, amelyekkel a lemaradók felzárkóztathatók vagy a tehetségesek „beindíthatók”, sőt kellő pedagógiai kultúra híján az eléje kerülő jelenségekben föl sem ismeri a szakmai problémát és sokszor fegyelmi ügyet lát abban is, amit pedagógiai eszközökkel kellene megoldania. A pedagógusképzésben nem szentderd tananyag az elmaradt részképességek fejlesztési módszere, s nem szerepelnek benne a világban, sőt az országban létező és működő különböző pedagógiai paradigmák és programok sem. A műveltségterületekre sem lehet fölkészíteni a tanárképzés hagyományos tantárgyi megosztásában. Azt a régi felismerést is érvényesíteni kellene, hogy a tanítónak nem kevesebbet kell tudnia, mint a tanárnak, hanem ugyanannyit, csak éppen mást, illetőleg bizonyos területeken – például pedagógia és pszichológia – többet.

Az új pedagógiai ciklusokhoz igazodó iskolaszervezet megteremtése, az intenzív szakasz követelményeihez igazodó pedagógiai kultúra elterjesztése, valamint az iskolák ehhez szükséges személyi és tárgyi ellátottságának kialakítása lehetetlen az iskolarendszer jelenlegi elaprózott állapotában. Miközben az iskolaépületek jelentős hányada műszakilag rossz állapotban van, funkcionálisan nem felel meg a korszerű iskolával szemben támasztott elvárásoknak (közülük sok az érvényes egészségügyi szabványoknak sem), miközben az intézmények fölszereltsége és eszközellátottsága több évtizedes lemaradásban van, ezenkívül az intézményhálózat olyan mértékben van szétaprózódva, amilyen szétaprózottságot nálunk gazdagabb nemzetek sem engednek meg maguknak. Tirolban az ember egymás után hajthat át kisebb falvakon – amelyek határában már a helységnévtábla közli, hogy melyik nagyobb településhez tartozik közigazgatásilag –, míg elér az iskolával rendelkező központi településig, ahova otthonuk kapuja elől szállítják mikrobuszok a gyerekeket. Magyarországon akkora lélekszámú falvaknak is saját iskolájuk van, amilyeneknél népesebb és fejlettebb infrastruktúrával rendelkező településekről Angliában iskolabusz szállítja a gyerekeket egy központibb település mindennel fölszerelt iskolájába.

Társadalomlélektani szempontból érthető, hogy a szocializmus autonómiahiányos évtizedei után a legkisebb település is önálló akart lenni. Különösen érthető, ha figyelembe vesszük, hogy nem is olyan régen (1970 és 1980 között) ment végbe az a kampányszerű erőszakos és ésszerűtlen körzetesítés, amely a szerves és természetes folyamatokat megelőzve vagy kérésztelve megpecsételte jó néhány település sorsát. A rendszerváltás évében, 1990-ben még sokan emlékeztek arra, hogy az Országos Településhálózat-fejlesztési Koncepció jegyében véghez vitt körzetesítésben hogyan követte az intézmények kivonulását a csökkenő ingatlanár, az eltűnő fejlesztési alap, az akadozó szolgáltatás, a másodrendűvé lefokozott lét. Nem lehet tehát csodálkozni azon, hogy minden település önállóvá akart válni, és az önállóvá vált települések saját iskolát akartak. Ameddig 1985-ben 864 olyan kis település volt, amely nem rendelkezett saját iskolával, 1995-ben már csak 795, miközben – tudjuk – a kisközségek népességszáma fogyott a leggyorsabban. Az újonnan nyitott kisiskolák nem is tudtak teljes általános iskolát nyitni, így csak a nyolc évfolyamnál kevesebbel működő iskolák számát szaporították: ameddig 1990-ben 603 településen működött iskola nyolc évfolyamnál kevesebbel, addig 2000-ben már 877 településen. Ez az összes általános iskola 23 százaléka, ám a tanulóknak mindössze 3 százaléka jár ide.

Ebben a helyzetben meg lehet tenni, hogy egyetlen iskolát sem vonnak össze vagy szüntetnek meg; egy fővel sem csökkentik a pedagógusok számát, és közben még a fizetésük is nő; el lehet menni akár addig is, hogy egy-egy pedagógusra két-három gyerek jusson; hogy húsz-harminc fős iskolákban is legyen szabványos méretű tornaterem és uszoda; hogy fel legyenek szerelve minden szükséges taneszközzel; hogy teljes mértékben biztosítsák a szakos ellátottságot – csak éppen nagyon sok pénz kell hozzá. Nincs a világon olyan gazdag ország, amely ezt megengedhetné magának, de nem is biztos, hogy lenne értelme. Csakhogy ott van az a racionálisan nem, érzelmileg azonban érthető törekvés, hogy a legkisebb település is ragaszkodik iskolájához, akár azon a – fölismert vagy föl nem ismert – áron is, hogy a rosszul fölszerelt, szaktanárokból szűkölködő intézmény saját gyermekeik esélyeit rontja.

Az intenzív fejlődésre való áttérés tehát érdekeket sért – csak az a kérdés, kinek az érdekeit. Az iskolaszervezet átalakítása például strukturális munkanélküliséget teremt: nem pedagógusból kell kevesebb, hanem a különböző kompetenciájú pedagógusoknak az eddigiektől eltérő arányban kellene megoszlaniuk. Több pedagógus kellene az alapkészségek elsajátítására koncentrálni a szakaszban és kevesebb a későbbi szakaszban. Több speciális ismerettel (fejlesztő pedagógia, pszichológia, az integrált oktatás rejtelméi, informatikai alkalmazások stb.) kellene feldúsítani tudásukat, és el kellene felejteni a régi didaktika egy részét. Fel kellene készülni egy másfajta tantárgystruktúrára. Feltételezve,

hogyan pedagógusaink – kik, ha ők nem! – birtokában vannak a tanulás képességének, továbbképzés keretében idomulni tudnának az új „munkahelystruktúrához”. Voltaképpen semmi különös nem történik, csak a pedagógusokat is utolérte a világtendencia, amely szerint egy életet már nem lehet leélni többszöri foglalkozásváltás nélkül. A pedagógusok viszont mindenki másnál kedvezőbb helyzetben vannak, mert nem foglalkozást kell váltaniuk, csak tudást, és azt sem teljes egészében. Persze már ez is sérti az érdekeiket, mert többletmunkát igényel, amiért nem kapnak többletjévedelmet, csak esélyt arra, hogy megtarthassák munkahelyüket.

Meg is tesznek mindent érdekeik védelmében. 1995, azaz az oktatáspolitikának a szükséges változtatások irányába tett első bátorlalan lépései óta szakszervezeteik folyamatosan a tömeges pedagógus-munkanélküliség rémével riogatták a társadalmat (pontosabban: a döntéseket hozó politikusokat), miközben 1995 és 2003 között a pedagógusok száma összességében nőtt. Ezen belül a következő folyamatok zajlottak: az általános iskolában 4 százalékkal csökkent a pedagógusok száma, miközben a tanulólétszám kétszer olyan gyors ütemben, 8 százalékkal csökkent. A középiskolában ugyan nőtt a tanulólétszám (18 százalékkal), de a pedagógusok számának növekedése 34 százalék volt, vagyis majdnem kétszerese a tanulónak. Az adatok önmagukért beszélnek és jól mutatják ennek a csoportnak a rendkívüli érdekérvényesítő erejét. Így kerülhette el a pedagógusokat a magyar társadalom egészét megrázó, 1990-ben kezdődő nagyarányú munkahelycsökkenés – de nem azért, mert sikerült megújulniuk.

Másik példa: amikor 1994 végén vita kezdődött a Nemzeti Alaptantervről, a benne rejlő pedagógiai ciklusról és ennek iskolaszervezeti implikációjáról, pár nap alatt új szervezet született, a Gimnáziumok Országos Szövetsége (GOSZ), amely első nyilatkozatában minden változtatási elképzelést elutasított és különösen élesen kelt ki a tízéves NAT-ból következő iskolaszervezet ellen. Furcsának csak az tekinthető, hogy az iskolaszervezetbe durván belenyúló nyolcosztályos gimnáziumok indulását és gyors elterjedését semmilyen tiltakozás nem kísérte a gimnáziumok részéről, sőt többnyire ők maguk kezdeményezték. Igaz, ez a változás kedvezőbb hatalmi helyzetbe hozta őket: ritkaságukat és ezzel súlyukat növelte. Aztán a „veszély” elmúltával a GOSZ mintha szüneteltette volna működését, nem lehetett róla hallani, nyilván azért nem, mert olyan idők következtek, amikor a Szövetség szerint minden rendben volt: „Ma már nincsen NAT, helyette a Nemzeti Kerettanterv alapelvei szabályozzák a közoktatást” – állapítja meg elégedetten a monogramos cikkíró 2002 áprilisában. (*R. Gy.*, 2002) Majd négyéves álom után újra magához térni látzik a szervezet, és 2002 ősze óta ismét aktív. 2003. április 29-én közleményt adott ki a Pedagógusok Szakszervezetével közösen, amelyben ilyen mondatok olvashatók: „Nem fogadható el a közoktatási törvény vitája kapcsán egyre gyakrabban elhangzó vád, amely a magyar közoktatás problémáit a pedagógusokat teszi felelőssé.” „A két szervezet vizsgálta a PISA-felmérés egyoldalú tendenciózus és álságos értékelését, amely csak arra jó, hogy a szakmailag erősen vitatott változtatások szükségességét elfogadtassa a közvéleménnyel”. (www.gosz.hu) A közleményhez aztán májusban viharos gyorsasággal további öt szervezet csatlakozott: az Általános Iskolai Igazgatók Országos Szövetsége, a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete (PDSZ), a Magyar Közoktatási és Szakképzési Szakszervezet (MKSZSZ), a Magyar Nevelők és Tanárok Egyesülete, valamint a Kollégiumi Szövetség. A szakma tehát szorosra zárta sorait, és azt üzent a társadalomnak, hogy az egyre kevesebb gyerekre jutó egyre több pedagógus nem felelős az iskolák romló teljesítményéért. Az természetes, hogy a szakszervezetek tiltakoznak minden olyan változás ellen, amely munkahelyeket szüntet meg és az is természetes, hogy küzdenek a bérek növeléséért. Ez a dolguk. Az azonban dezorientálja a társadalmat, amikor mindezt úgy teszik, mintha nem munkaügyi, hanem szakmai kérdésekről lenne szó.

Ugyanígy érdeket sértene a tananyag reformja, hiszen itt is ki kellene lépni a kényelmes és megszokott rutinból, és tanulni kellene. Ráadásul ennek a pótlólagos energiára-

fordításnak nem lenne egyéni hozadéka: a munka, a munkahely ugyanaz maradna, a fizetés sem nőne az eddigieknél gyorsabban.

Érdekeket sértene a pedagógusképzés reformja. A hagyományos tantárgystruktúrát leképező tanszéki rendszer léte kérdőjeleződne meg. Ha nem lenne az iskolában „fizika” nevű tantárgy, ugyan mi indokolná egy fizika tanszék létét, ahol fizikatanárokat képeznek? És ezeken a különböző tanszékeken hús-vér emberek dolgoznak, akik joggal félhetnek attól, hogy egy ilyen változás kihúzná alóluk a talajt.

Érdeküket a változatlanóságban ezek a csoportok igen hatékonyan tudják érvényesíteni – részben véleményformáló, részben iskolai hatalmi helyzetüknél fogva, részben pedig szakszervezeteik közvetítésével. Pedig mindenki tudja, hogy változtatni kellene, mert egyre magasabb azoknak a tanulóknak az aránya, akik az alapkészségek részleges vagy teljes hiányával kezdenek neki a következő képzési szakasznak, ahol lemaradásuk tovább növekszik; mert a munkaerő-piaci érvényesülés szempontjából egyre inkább fölértékelődő kompetenciák (például informatika, nyelvtudás,

együttműködési képesség, tanulás tanulása és bizonyos szociális készségek) fejlesztése terén a magyar közoktatás teljesítménye elmarad a kívánatostól; mert a tantervi követelményrendszer a rendelkezésre álló időkeretben (főleg az iskolai kezdőszakaszban) nem teljesíthető, szükségtelen mértékben terheli a tanulókat, fogalmi rendszere nem felel meg a tanulók életkori sajátosságainak, a képességfejlesztésre nem hagy elég időt; mert a túlburjánzó tananyag elveszi az időt az alapkészségek elsajátításától; mert a tanulók elfogadhatatlanul magas arányban lépnek ki a közoktatási rendszerből befejezett iskolai végzettség vagy szakképzettség nélkül; mert a magyar közoktatás szelektál és szegregál, iskolák és iskolák között megengedhetetlen különbségek vannak; mert a differenciálásra, öntevékenységre épülő módszertani kultúra nem honosodott meg; mert a pedagógusok kis hányada képes csak az informatikai eszközök használatára és alkalmazásuk beépítésére pedagó-

Az átlagos magyar iskolában az átlagos magyar pedagógus nem ismeri azokat az új módszertani megoldásokat, amelyekkel a lemaradók felzárkóztathatók vagy a tehetségesek „beindíthatók”, sőt kellő pedagógiai kultúra híján az eléje kerülő jelenségekben föl sem ismeri a szakmai problémát, és sokszor fegyelmi ügyet lát abban is, amit pedagógiai eszközökkel kellene megoldania. A pedagógusképzésben nem sztemderd tananyag az elmaradt rész-képességek fejlesztési módszere, s nem szerepelnek benne a világban, sőt az országban létező és működő különböző pedagógiai paradigmák és programok sem.

giai stratégiájukba; mert a pedagógusok alapképzésének rendszere lassan és tökéletlenül alkalmazkodik a szakmával szembeni változó követelményekhez; mert a közalkalmazotti törvény kiterjesztése a pedagógusokra megakadályozza a teljesítmény szerinti differenciálást és morálisan ássa alá a szakmát. Ám hiába lenne érdeke a „differenciálatlan egésznek”, a magyar társadalomnak és a társadalom szám szerint többségben lévő szervezetlen csoportjainak (a szülőknek és a gyerekeknek) a változás, egy jó érdekérvényesítési képességgel rendelkező csoport partikuláris érdekeitől indítva sikeresen fékezi. (Nem ez az egyetlen ilyen csoport, amely – több-kevesebb sikerrel – megpróbálja rákényszeríteni a társadalomra saját érdekeit, gondoljunk csak az egészségügy reformját sikeresen fékező orvos-élite, a piacot manipuláló gyógyszergyártókra vagy gyógyszerészekre.) Ez az a pont, ahol a „közjó” érdekében a politikai osztálynak kellene egységesen föllépnie. A politikai pártok egységes föllépése esetén egyetlen társadalmi csoportnak sem lenne esélye arra, hogy partikuláris érdekeit a társadalom érdekeinek rovására érvényesítse.

A magyar politikai osztály azonban – akárcsak az élet más területein – ebben sem vizsgázott jól. Két legnagyobb pártjának cselekedeteit nem a „közjó” motiválja, hanem – kü-

lönböző intenzitással – a hatalom önmagában. A hatalom megszerzéséhez szavazat kell. A választójoggal rendelkezők 11 százaléka diplomás, és e csoporton belül közel 20 százalék tanítással keresi kenyerét. Jelentőségük azonban még létszámuknál is nagyobb, egyrészt azért, mert e csoport tagjai az átlagnál nagyobb arányban el is mennek szavazni, másrészt azért, mert környezetükben nagy a befolyásuk.

Az elmúlt kilenc év nem a közoktatás rendbetételével telt, hanem politikai harccal. A harcot az jellemezte, hogy a liberális oktatáspolitikai kialakította a szükséges változások koncepcióját, majd – amikor éppen kormányzati pozícióban volt – tétova lépésekkel elkezdte megvalósítani. A tétovaság egyik oka, hogy a szavazatmaximálást szem előtt tartó koalíciós partnere fél szívvel támogatta; a másik, hogy jobboldali ellenzéke minden sértett részérdeket fölkarolva és fölnagyítva minden elképzelést támadott. Ezt néhány példán lehet a legjobban érzékelteni.

Példa erre az iskolarendszer elaprózottságának megszüntetésére irányuló próbálkozás. A liberális oktatáspolitikai többféleképpen próbálta csökkenteni az elaprózottságot. Eszközei nem az 1970-es évek felülről elrendelt erőszakos körzetesítést idézték, hanem önkéntes vállaláson alapultak és többletjuttatással próbálták ösztönözni (a társulás pénzügyi támogatása, pályázaton nyerhető iskolabusz stb.). A jobboldal – ahelyett, hogy vagy támogatta volna a probléma ilyen megoldását, vagy fölvezetett volna egy másik utat – az érdekekben sértett kis csoportok érveit kezdte visszhangozni, sőt a „falurombolás” vízióját festette föl. Ez az ellenpropaganda azért is érthetetlen, mert a számok furcsa képet mutatnak. (4. táblázat)

4. táblázat. Az általános iskolák számának alakulása

Tanév	Általános iskolák száma
1994	3814
1998	3809
2002	3421
2003	3375

Forrás: A minisztérium éves statisztikai tájékoztatói

A *Horn*-kormány négy éve alatt mindössze 0,2 százalékkal (5 iskola) csökkent az általános iskolák száma, az *Orbán*-kormány ideje alatt viszont 10,2 százalékkal (388 iskola). Nem is lehetett volna mást tenni, hiszen az általános iskolás tanulók száma folyamatosan csökkent. A csökkenés természetesen nem maradt abba a kormányváltással sem, 2003-ban 20 212 fővel volt kevesebb általános iskolás, mint 2002-ben. Meg is szűnt 46 iskola. Az 1998 és 2002 közötti négy év után várható lett volna, hogy az ellenzéki szerepbe kényszerült jobboldal elismeri, hogy demográfiai okok miatt az új kormány sem tud mást tenni, mint amit ő tett, és föl hagy az iskolabezárások és -összevonások ostromozásával. Nem ez történt, hanem újra feltették a „falurombolás” lemezét.

Ugyanez a taktika érvényesült a pedagógusok foglalkoztatottságának kérdésében. Miközben – láttuk korábban – összességében nőtt a pedagógusok száma, a jobboldali pártpropaganda erősítőjén keresztül sikerült a közvéleményben olyan érzést kelteni, mintha beköszöntött volna a pedagógus-munkanélküliség korszaka.

A harmadik példa a bukatas tilalma. A fejlődés- és neveléslelektan tudósai régóta tudják, hogy nincs két egyforma ütemben fejlődő ember. Az egyik csecsemő hamarabb kezdi nézegetni a kezét, mint a másik; az egyik már megragadja a kiszemelt tárgyat, amikor a másik még mellényül – de végül azért mindegyik fogja tudni használni a kezét. Az egyik gyerek hamarabb fordul meg és hamarabb kezd mászni, mint a másik, a harmadik előbb áll fel – ám végül azért mindegyik két lábon fog járni. Az egyik hamarabb kezd beszélni, mint a másik – de végül mindegyik fog beszélni. Ugyanígy van ez azokkal a készségek-

kel, amelyeket az iskola követel meg. Az egyik gyereknél a kézfej íráshoz szükséges finommozgásai később fejlődnek ki, mint a másiknál; a beszédhallás, a manipulatív rendszerezés, a számlálás, az összefüggés-megértés és a többi alapkészség különböző gyerekeknek más-más ütemben, ezért más-más időpontra fejlődik ki, de azért (a sérültek kivételével) tíz-tizenegy éves korra mindenkiben kifejlődik átlagos szinten – ha rögtön iskolás éve elején nem szegik kedvét a kudarcok és nem mondanak le róla a pedagógusok.

Kutatások garmadája igazolja, hogy kellő idő alatt minden ép egyénnel elsajátíthatók az alapkészségek. Csak éppen alkalmazkodni kell az egyéni különbségekhez, mert nem mindenkinél ugyanannyi a „kellő idő”. Ahhoz pedig még tudományos kutatás sem kell, amit mindenki tud: a bukás stigmatizáló hatása, lelki terhei sok mindenre alkalmasak, csak arra nem, hogy kedvet csináljanak a tanuláshoz. Elhagyása tehát csak üdvös következményekkel járhat abban az életkori szakaszban, amikor még nagyon lehetnek a különbségek az alapkészségek elsajátítási ütemében, amikor megalapozódik a tanuláshoz való viszony. Ehhez teremtett volna – a jog kényszerítő erejével – lehetőséget a bukás tilalma. Persze csak lehetőséget, mert kell hozzá a pedagógiai kultúra átalakulása, a pedagógustársadalom minőségének javulása, a tananyag átstrukturálása. Önmagában a törvény e passzusa a magyar közoktatás mélyen gyökerező problémáit nem oldotta volna meg, de legalább kikényszerítette volna, hogy valami elinduljon.

A pedagógusok kényelmesebb részének persze nem érdeke a bukás tilalma. Az ő kezükben az osztályozás és a buktatás már régen nem a teljesítmény értékelésének vagy visszajelzésének eszköze, hanem a fegyelmezés és a büntetésé. A gyerekek természetes érdeklődését kiölő pedagógiával nehéz fenntartani a tanuláshoz szükséges munkafegyelmet a tanórán. Ha a pedagógus személyes minőségével és teljesítményével nem tud rendet tartani, akkor a félelmet hívja segítségül. Ez ugyan nem eredményesebb, de kényelmesebb. A kényelmes pedagógusnak ijesztő a bukás tilalma, mert eddig nem kívánt szellemi erőfeszítést igényel: figyelnie kell a gyerekek eltérő haladási sebességére és ki kell találnia a megfelelő megoldásokat – minden bizonnyal többet, mint amit eddig alkalmazott.

A szakszervezetek rögtön tiltakoztak és a politikai jobboldal habozás nélkül melléjük állt. Akkora ösztűz zúdult a buktatás tervezett tilalmára, hogy végül semmire se jó formában került be a közoktatási törvénybe.

Ha a jobboldal ezekben a fellépésekben valamilyen alternatív oktatáspolitikai koncepció vezetné, arról szakmai vitát lehetne folytatni és remény lehetne az intenzív fejlődést elindító változásokra. Így viszont marad a változatlan, ami rövid távon nem jár politikai kockázattal, ráadásul a propagandában stabilitásnak, biztonságának, értékmegőrzésnek és nyugalomnak lehet feltüntetni. Hosszú távú veszélyes hatásainak árát viszont az egész ország fogja megfizetni

Irodalom

- Andor Mihály (1999): Az iskolákon át vezető út, *Új Pedagógiai Szemle*, 10.
- Andor Mihály – Kuczsi Tibor (1997): Tulajdonosváltás és modernizáció a mezőgazdaságban, *Mozgó Világ*, 1.
- Berend T. Iván – Ránki György (1976): *Közép-Kelet-Európa gazdasági fejlődése a 19–20. században*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Csernok Attila – Ehrlich Éva – Szilágyi György (1975): *Infrastruktúra, korok és országok*, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Euromonitoring International (2003): *European Marketing Data and Statistics*.
- European Commission (2002): *Employment in Europe 2002*.
- Ferge Zuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Háber Judit (1982): „A művelődési esélyekről”. In: *Oktatásról és társadalompolitikáról*. MTA Szociológiai Kutató Intézete, Budapest.
- KJK (1962): *Nemzetközi Statisztikai Zsebkönyv*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- KSH (1983): *Nemzetközi Statisztikai Zsebkönyv*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

KSH (2003): *Magyar Statisztikai Évkönyv, 2002*, Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

MTA (2000): *A Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatóintézetében 1998-ban végzett vizsgálat adatbázisa*.

Nagy József (2003): Tudástársadalom és oktatási rendszer: az időprobléma, *Iskolakultúra*, 1.

R. GY (2002. április): „Mire jó a GOSZ?”. www.vigado.hu

Vári és mások (2001): Felnőtt írásbeliség-vizsgálat, *Iskolakultúra*, 5.



Az OKI könyveiből